



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

ELIVANA APARECIDA DO AMARAL

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA-REESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E REFLEXÃO**



PROFLETRAS

**UBERABA – MG
2019**

ELIVANA APARECIDA DO AMARAL

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA-REESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ESTRÁTÉGIAS DE AÇÃO E REFLEXÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada 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

**UBERABA – MG
2019**

ELIVANA APARECIDA DO AMARAL

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA-REESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ESTRÁTÉGIAS DE AÇÃO E REFLEXÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada 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

Data de aprovação: 26/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Membro Titular: Profa. Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Eunice Barbosa Vidal
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

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

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A513e Amaral, Elivana Aparecida do
 Ensino-aprendizagem da escrita-reescrita no 6º ano do Ensino Funda-
 mental / Elivana Aparecida do Amaral. -- 2019.
 108 f. : il., fig., tab.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
 Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
 Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

 1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Linguística. 4.
 Ensino fundamental. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Fe-
 deral do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças e disposição para escrever este trabalho.

A toda a minha família, em especial, a minha mãe e as minhas queridas irmãs, Erika e Fernanda por sempre torcerem por mim.

Ao meu amigo George pelo grande incentivo e pelas valiosas contribuições na pesquisa.

À minha amiga Patrícia que está comigo desde a graduação e que sempre se mostrou disposta a me ajudar.

À minha amiga Rayana por torcer sempre para o meu sucesso.

Em especial, à minha professora Marinalva Viera Barbosa, pela orientação, por me mostrar os caminhos teóricos a serem seguidos, e pela infinita paciência com meu tranquilo jeito de trabalhar.

Às colegas do curso, pela parceria e cumplicidade e por compartilharem momentos de experiências, alegrias e preocupações durante essa trajetória acadêmica. Vocês tornaram esse momento muito mais gratificante, obrigada!

Aos professores do PROFLETRAS que me ensinaram o quanto ainda tenho que aprender.

À secretária do programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Ana Paula, pela prontidão em nos ajudar sempre.

Aos meus queridos alunos do 6º ano 4 (turma de 2018) que aceitaram participar desta pesquisa, contribuindo para a minha formação pessoal e profissional.

À banca de qualificação – professora Maria Eunice Barbosa Vidal e Juliana Bertucci Barbosa pelas leituras feitas e caminhos sugeridos. E a professora Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro por ter aceitado fazer parte da minha banca de defesa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa pudesse se concretizar.

“A escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano”. (HIGOUNET, 1995, p. 9)

RESUMO

Esta pesquisa busca desenvolver uma reflexão, a partir da realização de uma intervenção didática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sobre os significados da escrita-reescrita na escola e das posições que o sujeito-aluno pode assumir, quando impelido a produzir um texto. Delimitamos como focos específicos: ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos; mostrar as formas de adesão (ou não) dos alunos a uma proposta que tem a reescrita como condição necessária para realizar a escrita; identificar e analisar as ações linguísticas e produzir uma reflexão sobre as posições (de autoria ou não) assumidas pelos alunos. Importa esclarecer que esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Práticas de leitura e escrita de alunos do Brasil, Angola, Chile e Colômbia: produção de conhecimento e formação no ensino superior”,¹ que tem como objetivo, analisar a leitura e a escrita acadêmica de alunos de diferentes áreas, inseridos em contextos culturais diversos, com vistas a verificar traços definidores dessas produções e problematizar a universidade contemporânea, tanto como espaço de formação de sujeito produtor de conhecimento, quanto, conseqüentemente, como espaço de produção de conhecimento (BARBOSA, 2016). Para a fundamentação teórica buscamos as contribuições de Bakhtin (2006) sobre língua, linguagem e sujeito; as concepções de texto, escrita e reescrita adotados por Geraldi (2008, 2013) e Fiad (2006) e as concepções de escrita e narrativa, tal como proposto por Belintane (2006). Nesta pesquisa, adotamos as concepções metodológicas do paradigma indiciário, de Ginzburg (1999), que permite interpretar os dados, não de maneira isolada, mas estabelecendo uma relação com outros dados. Este estudo foi desenvolvido em um contexto educacional, que envolve fatos ligados aos sujeitos e a linguagem que estão em constantes transformações, sendo assim, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza intervencionista, já que o pesquisador realiza uma intervenção no ambiente em que trabalha com intuito de melhorar a prática, constituindo-se numa pesquisa-ação. Ao desenvolver o trabalho, escolhemos como procedimento a aplicação de uma sequência de atividades baseada na proposta de Geraldi (2008) que seguiu as seguintes etapas: leitura e interpretação de textos, produção textual, análise das produções e reescrita do texto realizada pelos alunos. As atividades foram feitas em dois blocos: o primeiro consistiu nas atividades de leitura e interpretação textual do gênero conto popular seguido de uma proposta de produção textual. A

¹ O projeto: Práticas de leitura e escrita de alunos do Brasil, Angola, Chile e Colômbia: produção de conhecimento e formação no ensino superior está registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM com o CAAE: 65863517.4.0000.5154.

partir daí, foram analisados os problemas que comprometiam a compreensão do texto para depois passarmos para o segundo bloco no qual realizamos atividades de análises linguísticas. Após essas atividades, os alunos reescreveram seus textos refletindo sobre os problemas ancorados nas produções.

Palavras-Chave: Escrita. Reescrita. Narrativas. Alunos do Ensino Fundamental.

RESUMEN

Esta investigación busca desarrollar una reflexión, a partir de la realización de una intervención didáctica con alumnos del 6° año de la Enseñanza Fundamental, sobre los significados de la escritura-reescritura en la escuela y de las posiciones que el sujeto-alumno puede asumir, cuando impulsado a producir un texto. Delimitamos como focos específicos: ampliar los conocimientos lingüísticos de los alumnos; mostrar las formas de adhesión (o no) de los alumnos a una propuesta que tiene la reescritura como condición necesaria para realizar la escritura; identificar y analizar las acciones lingüísticas y producir una reflexión sobre las posiciones (de autoría o no) asumidas por los alumnos. Es importante aclarar que esta investigación forma parte de un proyecto mayor titulado "Prácticas de lectura y escritura de alumnos de Brasil, Angola, Chile y Colombia: producción de conocimiento y formación en la enseñanza superior",¹ que tiene como objetivo, analizar la lectura y la escritura académica de alumnos de diferentes áreas, insertados en contextos culturales diversos, con vistas a verificar trazos definidores de esas producciones y problematizar la universidad contemporánea, tanto como espacio de formación de sujeto productor de conocimiento, como, consecuentemente, como espacio de producción de conocimiento (BARBOSA, 2016). Para la fundamentación teórica buscamos las contribuciones de Bakhtin (2006) sobre lengua, lenguaje y sujeto; las concepciones de texto, escritura y reescritura adoptadas por Geraldi (2008, 2013) y Fiad (2006) y las concepciones de escritura y narrativa, tal como propuso Belintane (2006). En esta investigación, adoptamos las concepciones metodológicas del paradigma indiciario, de Ginzburg (1999), que permite interpretar los datos, no de manera aislada, sino estableciendo una relación con otros datos. Este estudio fue desarrollado en un contexto educativo, que involucra hechos vinculados a los sujetos y el lenguaje que están en constantes transformaciones, siendo así, optamos por realizar una investigación de cuño cualitativo de naturaleza intervencionista, ya que el investigador realiza una intervención en el ambiente en que se trabaja con el propósito de mejorar la práctica, constituyéndose en una investigación-acción. Al desarrollar el trabajo, elegimos como procedimiento la aplicación de una secuencia de actividades basada en la propuesta de Geraldi (2008) que siguió las siguientes etapas: lectura e interpretación de textos, producción textual, análisis de las producciones y reescritura del texto realizada por los alumnos. Las actividades se realizaron en dos bloques:

¹ El proyecto: Prácticas de lectura y escritura de alumnos de Brasil, Angola, Chile y Colombia: producción de conocimiento y formación en la enseñanza superior está registrado en el Comité de Ética en Investigación de la UFTM con el CAAE: 65863517.4.0000.5154

el primero consistió en las actividades de lectura e interpretación textual del género cuento popular seguido de una propuesta de producción textual. A partir de ahí, se analizaron los problemas que comprometían la comprensión del texto para luego pasar al segundo bloque en el que realizamos actividades de análisis lingüístico. Después de esas actividades, los alumnos reescribieron sus textos reflexionando sobre los problemas anclados en las producciones.

Palabras Clave: Escrita. Reescritura. Narrativas. Los alumnos de la Enseñanza Fundamental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem sereia	62
Figura 2 – Imagem lobisomem.....	63
Figura 3 – Imagem mula-sem-cabeça.....	63
Figura 4 – Imagem saci	63
Figura 5 – Imagem boto-cor- de- rosa	64
Figura 6 – Imagem Cuca	64
Figura 7 – Imagem Curupira	65
Figura 8 – Imagem Cinderela	66
Figura 9 – Imagem Branca de Neve	67
Figura 10 – Imagem Maria Angula	67
Figura 11 – Maria Angula	68
Figura 12 – Cemitério.....	68
Quadro 1: Problemas encontrados nas produções textuais.....	69
Quadro 2: Texto A.....	70
Quadro 3: Texto A.....	70
Quadro 4: Atividades a partir do texto A	71
Quadro 5: Atividades a partir do texto A	72
Quadro 6: Atividade a partir do texto B	72
Quadro 7: Primeira versão texto A.....	75
Quadro 8: Primeira versão texto B	76
Quadro 9: Primeira versão texto C	77
Quadro 10: Segunda versão texto A.....	78
Quadro 11: Segunda versão texto B	79
Quadro 12: Segunda versão texto C	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRIMEIRAS PALAVRAS	16
2 ESCRITA E ENSINO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS E DESAFIOS	19
2.1 As pesquisas linguísticas sobre a escrita na escola.....	19
2.2 As diretrizes oficiais	22
2.3 O ensino da escrita na escola hoje	26
2.4 Os saberes do aluno do 6º ano sobre a escrita	27
3 DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE SUJEITO, LINGUAGEM E ESCRITA	30
3.1 Sujeito, linguagem e dialogismo	30
3.2 Concepções de linguagem e escrita	34
3.3 As ações linguísticas.....	38
3.4 Escrita como trabalho pressupõe a reescrita.....	42
3.5 Escrita e narrativa	49
3.6 Contos populares	51
4 METODOLOGIAS DE PESQUISA E CONTEXTO DE AÇÃO	53
4.1 Caracterização do contexto escolar	53
4.2 Pesquisa qualitativa em contextos educacionais	54
4.2.1 No âmbito da pesquisa qualitativa: a opção pela pesquisa-ação	55
4.2.2 A construção indiciária do <i>corpus</i>	56
4.3 Proposta de ação-intervenção	60
4.3.1 Etapas de desenvolvimento da proposta de intervenção:	62
5 ANÁLISES DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	74
5.1 Análise da primeira versão da produção textual.....	74
5.2 Análise da segunda versão da produção textual	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 1	88
APÊNDICE B – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 2	89
APÊNDICE C – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 3	90
APÊNDICE D – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 4	91
ANEXO A - VÍDEO TRABALHADO EM SALA	93

ANEXO B – TEXTOS TRABALHADOS EM SALA	93
ANEXO C – PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO A.....	101
ANEXO D - PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO B.....	102
ANEXO E - PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO C.....	103
ANEXO F - SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO A.....	104
ANEXO G - SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO B	105
ANEXO H - SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO C	106
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..	107
ANEXO J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTOS	108

INTRODUÇÃO

A escrita é uma prática que está presente na vida do aluno desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, não se trata de uma tarefa fácil, pois requer um aprendizado constante por parte do aluno. Podemos tomar como exemplo os escritores experientes que se inquietam diante da escrita e buscam palavras para conseguirem organizar no papel todo um pensamento complexo. Além disso, submetem seus textos a constantes revisões e reescritas. Se para alguém experiente a escrita é um processo árduo, podemos supor que para o estudante, que está em processo de aprendizado, essa prática não seja fácil. Neste sentido, a escrita não pode ser vista como um dom inato. É preciso criar um ritual para se escrever um texto, pensar nos propósitos, a quem será dirigido, o assunto, ou seja, é preciso haver condições para que a escrita aconteça.

Muitas vezes o que notamos na escola são práticas de produção textuais artificiais, sem uma função, sem um sentido para que exista e sem levar em consideração os sujeitos que participam dessa ação. Essa forma de trabalhar a escrita está dissociada da língua usada no cotidiano. Nesses termos, escrever se torna uma atividade que não gera reflexão sobre a linguagem, nem criticidade, se resumindo apenas, em uma forma que a escola encontra para avaliar o discente. E com isso, muitos estudantes concluem o ensino Fundamental sem saber usar o texto escrito em diversos contextos sociais.

O desejo de realização desta pesquisa surgiu das observações das aulas de Redação. Durante as aulas, boa parte dos alunos apresentava grande inquietação diante das propostas de produção textual. O ato de escrever parecia um sacrifício. Quando surgiam as propostas de escrita, havia sempre resistência e os estudantes apresentavam duas posturas: ou escreviam o texto, mesmo com dificuldades, ou não realizavam tal tarefa. Nesse momento, todas as etapas que envolviam a escrita ainda não estavam claras para mim. E ao buscar respaldos teóricos para desenvolver a proposta de intervenção, constatei com base em Geraldi (2008) que um trabalho produtivo com a escrita envolve atividades integradas de leitura, produção de textos e análise linguística. Esse conjunto de atividades favorece uma reflexão no momento da reescrita até a finalização do texto pelo aluno.

Importa mencionar que não raras vezes há na escola a preservação de uma “[...] prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizados (ANTUNES, 2016, p. 19)”. Essa prática impossibilita os alunos de atuarem como sujeitos do seu texto, pois deixam de usar a linguagem, — que só pode ser entendida na relação com o outro— para realizarem um mero treino.

Diante disso, elaboramos uma proposta de intervenção que pudesse compreender a

realidade do ensino aprendizagem da escrita em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Nova ponte- MG. A proposta está embasada em uma concepção sociointeracionista da linguagem, e buscou construir práticas e táticas contextualizadas com o fim de levar os alunos a se posicionarem como sujeitos de seus textos para assim desenvolverem a escrita.

Dessa forma, deve ser apresentada aos alunos uma concepção de escrita na qual os sujeitos são vistos como “[...] agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2013, p. 19). Nesses termos, a escrita é compreendida como uma atividade que está presente nos usos sociais, na qual há uma interação entre os sujeitos. E seu ensino na escola deve prever uma prática de produção textual que leve em consideração, conforme explica Geraldi (2013), a necessidade de construção do que dizer, para quê, para quem e com quais intenções. Em outras palavras, uma proposta que preveja uma escrita contextualizada.

De acordo com essa perspectiva, compreendemos que o trabalho com a produção textual envolve vários momentos, no qual a reescrita ganha centralidade, uma vez que nessa situação ocorre maior interação entre professor e aluno. Por meio dessa relação dialógica, o aprendiz pode refletir sobre os problemas do seu texto e melhorar a sua escrita, já que a cada retomada, se apropria da linguagem. Para o processo da escrita, não há fórmulas, mas os professores podem ensinar os alunos a utilizarem recursos linguísticos de modo que eles consigam analisar seus textos e fazerem as adequações, como explica Fiad (2006, p. 16) “O domínio da escrita, de seus recursos, é imprescindível para que o escritor possa analisar o seu texto e reescrevê-lo.”. Assim, o estudante, mesmo com pouca experiência com a escrita, é capaz de fazer alterações em sua produção textual, pois o contato com o texto serve como parâmetro para analisar a própria escrita.

O trabalho com a reescrita é essencial para desenvolver a habilidade de escrever do aluno e esse ato deve ir além dos aspectos formais e normativos. Assim, ao reescrever o texto, fará uma atividade reflexiva da sua produção verbal e por meio dessa ação poderá analisar o seu texto e fazer alterações. Esse processo no qual os sujeitos (alunos) modificam seus discursos pelo discurso do outro (professores) pode trazer grandes progressos na escrita. Isso por que, o professor sendo o leitor privilegiado do aluno perceberá os problemas de produção textual e realizará a intervenção nesse texto. Dessa forma, será a partir da palavra do professor que o aluno modificará a sua escrita. Por meio dessa interação se apropria da linguagem e se constitui como locutor de seu próprio texto.

Diante disso, este estudo visa refletir sobre o ensino-aprendizagem da escrita e reescrita

no Ensino Fundamental. E, a escrita, constitui o objeto de estudo desta pesquisa, que pretende desenvolver uma reflexão a partir de uma proposta de intervenção didática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre os significados da escrita-reescrita na escola e das posições que o sujeito-aluno pode assumir quando impelido a produzir um texto no decorrer desse processo.

Vinculados ao objetivo geral, destacamos como focos específicos selecionados para análise de dados: ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos; mostrar as formas de adesão (ou não) a uma proposta que tem a reescrita como condição necessária para realizar a escrita; identificar e analisar as ações linguísticas e produzir uma reflexão sobre as posições (de autoria ou não) assumidas pelos alunos.

Esta pesquisa está fundamentada nas concepções de Bakhtin (2003, 2009) acerca da língua, da linguagem e do sujeito e nas concepções de texto, escrita e reescrita adotadas por Geraldi (2008, 2013) e Fiad (2006) e sobre as concepções de escrita e narrativa tal como proposto por Belintane (2013).

Buscamos respaldos em Bakhtin (2003, 2009) que enxerga a língua como uma atividade social que se dá nas interações humanas, cuja característica básica é sua natureza dialógica. Para esse autor, o dialogismo é a condição da constituição do sujeito e do sentido do texto. Seguindo essa perspectiva, o outro tem papel fundamental na linguagem, pois todo o discurso é elaborado em função de um interlocutor. Dessa forma, a linguagem se constrói nessa relação de interação entre sujeitos de acordo com a necessidade de comunicação social.

Os estudos de Geraldi (2008, 2013) que se assentam na concepção interacionista bakhtiniana são fundamentais para compreender, no texto produzido pelo aluno, como se estabelecem as relações dialógicas. Entendemos, nessa perspectiva, que o aluno tende a desenvolver sua escrita, quando são identificados pelo professor determinados problemas linguístico-discursivos possíveis de serem sanados. Assim, o professor poderá realizar o trabalho de análise linguística, e a partir daí conduzir o aluno a um processo de autocorreção. Nesse sentido, a produção textual deixa de ser mecanizada, torna-se dinâmica, portanto, dialógica.

No que diz respeito à produção escrita, entendemos não se tratar de um dom, ou fruto de inspiração, meramente, mas um processo que envolve o saber do professor, o do aluno, além de evocar outros saberes. Entendemos que o discente tende a se desenvolver na escrita quando integra ao seu saber novos conhecimentos. Com a mesma linha de pensamento interacionista da linguagem, os estudos de Fiad (2006), por sua vez, auxiliam na compreensão da reescrita como parte integrante do desenvolvimento da escrita. Nesta perspectiva, a ação

de reescrever dá ao sujeito possibilidade de reconstruir o texto, ornamentá-lo com outros recursos linguísticos apreendidos na interação com professor.

A respeito do desenvolvimento da linguagem, buscamos fazer uma breve abordagem baseada nas contribuições de Belintane (2013). Para o autor, os textos com que tivemos contato na infância, sobretudo os literários, contribuem para o desenvolvimento da escrita. Segundo ele, o caráter lúdico presente nesse tipo textual contribui para que o aluno desenvolva sua linguagem e senso crítico.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos, além da introdução, considerações finais apêndices e anexos. No primeiro capítulo intitulado **Primeiras palavras**, relatamos nossa trajetória acadêmico-profissional iniciando pelo ingresso na vida acadêmica, passando pelas experiências profissionais, momento que surge o desejo de desenvolver uma pesquisa sobre a escrita, e por fim, falamos sobre o mestrado, período em que as ideias começaram a se aprimorar.

No segundo capítulo, intitulado **Escrita e ensino na escola contemporânea: avanços e desafios, que está** dividido em quatro subseções, apresentamos um panorama das pesquisas linguísticas e das diretrizes oficiais sobre o ensino da escrita no Ensino Fundamental II. Para isso, fazemos um percurso histórico das discussões/pesquisas linguísticas sobre o ensino da escrita desde a década de 1980, mostrando também o quadro atual deste ensino para depois apresentarmos os saberes do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental sobre a escrita.

No terceiro capítulo, **Diálogos teóricos sobre sujeito, linguagem e escrita**, com seis subseções, expomos toda a base teórica que fundamenta as práticas e análises de todas as atividades realizadas. Assim, as ações praticadas estavam fundamentadas em uma concepção de língua, linguagem e escrita sociointeracionista. Além disso, discorremos sobre o gênero contos populares que serviu de suporte para atividades de produção textual.

No quarto capítulo, **Metodologias de pesquisa e contexto de ação**, dividido em seis subseções, relatamos o contexto escolar em que foi desenvolvido o estudo, assim como a escolha por uma pesquisa qualitativa de natureza intervencionista, que se constitui em uma pesquisa-ação. No que diz respeito à metodologia da pesquisa, realizamos uma abordagem acerca do paradigma indiciário, método interpretativista de Carlo Ginzburg que trabalha com elementos tidos muitas vezes como insignificantes, mas fundamentais para interpretação de determinado objeto e ou fenômeno a ser estudado. Também apresentamos de maneira detalhada a proposta de intervenção que consistiu em uma sequência de atividades, seguida de uma proposta de produção textual, atividades de análise linguística e reescrita.

No quinto capítulo, **Análise dos resultados da proposta de intervenção**, expomos a análise realizada em três produções textuais que estão divididas em duas etapas. Na primeira a

analisamos a primeira versão das produções textuais, buscando os problemas que comprometiam a compreensão do texto. Na etapa seguinte, diante da segunda versão dos textos, analisamos se os alunos fizeram uma reflexão sobre o próprio texto e também se eles se posicionaram como sujeitos.

As **Considerações Finais** apresentam uma reflexão sobre todo o processo de intervenção desenvolvido durante a pesquisa que por sua vez possibilitou refletir, a partir das observações das aulas de redação, sobre a resistência dos alunos quando solicitados a produzir um texto. Esse fator foi determinante para realização da proposta de intervenção para o Ensino Fundamental, portanto, é parte constitutiva deste trabalho. Ao longo do desenvolvimento deste estudo notamos problemas da língua que nos levou a realizar atividades de análises linguísticas com intuito de levá-los a refletir e a se posicionar ante ao texto. Entendemos que as atividades linguísticas são fundamentais tanto para o professor quanto para o aluno, pois conduzem a uma melhor eficiência do trabalho realizado com o texto. Concluimos, contudo, que a produção textual desenvolvida em sala requer um movimento dialógico entre professor e aluno, de modo a seguir todas as etapas que são fundamentais para a escrita, quer seja o planejamento com objetivos pré-determinados, quer seja a devolutiva do professor tão necessária à formação do aluno, haja vista que precisa receber as orientações de alguém mais experiente para desenvolver-se como produtor de textos.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Meu ingresso na vida acadêmica se deu em 2008, no curso de Letras Português/Espanhol, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no campus de Uberaba, MG. Naquele tempo o curso de Letras/Espanhol era ainda recente sendo a única licenciatura em meio aos cursos da área da saúde. Não entrei na universidade com o desejo de ser professora, porque os meus objetivos eram outros, pensava que o curso de Letras seria um suporte para um futuro concurso. Depois da graduação fiz um curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Foi neste momento que comecei a dar as minhas primeiras aulas para uma turma do primeiro ano no Ensino Médio da EJA. Essa experiência me mostrou o quanto ainda precisava estudar e que os conhecimentos aprendidos na universidade eram apenas uma base frágil que precisava se solidificar. O mestrado sempre foi um sonho durante a graduação, e passou a ser o principal objetivo logo que terminei a pós-graduação em 2015.

Em 2016, fui convocada para tomar posse como docente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II no município de Nova Ponte, MG. Depois disso, passei a trabalhar exclusivamente como professora. Então, foi a partir dessa experiência que descobri as flores e os espinhos da docência. Não sabia, até então, como é grande a carga emocional que os professores recebem todos os dias durante as aulas. Muitas vezes me senti fracassada diante de atividades que não funcionavam na prática. Aprendi que o professor tem que ser um guerreiro que não fraqueja diante dos desafios. Que é preciso repensar posturas adotadas em sala e agir com autoridade sem se sentir o dono da razão. Percebi a necessidade de ouvir o que os alunos têm a dizer. Compreendi a importância de se refletir uma, duas, três e quantas vezes forem necessárias; além de pensar em novas maneiras de se ensinar e se reinventar. E foi em 2016, em meio a tantos sentimentos e aprendizagens, que recebi uma das notícias mais importantes da minha vida: a aprovação no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - PROFLETRAS/UFTM.

Quando ingressei no mestrado já tinha o desejo de desenvolver um projeto de pesquisa que envolvesse a escrita, pois sempre observei que essa prática gerava nos estudantes certa resistência, diante das propostas de produção textual. As dificuldades dos alunos em relação à escrita eram evidentes, uma vez que apresentavam de maneira geral, problemas de coesão, coerência, pontuação, paragrafação e ortografia. Diante dos problemas observados em sala, percebi que era necessário realizar uma intervenção na qual a escrita estivesse no centro deste trabalho. Assim, os conhecimentos obtidos na graduação, as recentes experiências adquiridas

em sala e as disciplinas realizadas no mestrado foram essenciais para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação.

Na primeira etapa do primeiro semestre de 2017, cursei a disciplina: Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional. Nesta disciplina, foram esclarecidas dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa e do plano de intervenção.

Na segunda etapa do primeiro semestre cursei a disciplina: Alfabetização e Letramento que teve como objetivo discutir a relação entre Alfabetização e Letramento como processo contínuo e seus desdobramentos no Ensino Fundamental. Na disciplina Fonologia, Variação e Ensino pude desenvolver um olhar crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem de português como língua materna, analisar com criticidade o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, considerando a variação dialetal e compreender os desvios ortográficos cometidos pelos alunos não como erro, mas como um momento evolutivo no processo de aprendizagem. E por fim, a disciplina Texto e Ensino que pude refletir sobre as três concepções de linguagem presentes no ensino: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Essas concepções são determinantes nas ações em sala de aula, então, estava claro para mim que a concepção como forma de interação era a mais adequada para o ensino, porque compreende as interações sociais como fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

No segundo semestre de 2017 estudei a disciplina: Gramática, Variação e Ensino. Nessa disciplina foi realizada uma reflexão sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea, sócio-historicamente situada, considerando a língua em uso nas modalidades orais e escritas. Também foram discutidas diferentes concepções de gramática e norma. Na disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, tivemos um grande aprendizado com os seminários apresentados por todas as alunas. Nesta, estudamos os processos Sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. E, por fim, na disciplina Leitura do Texto Literário, foram trabalhadas as concepções de literatura e seu ensino, o ensino da literatura como experimentação: entre a leitura e a crítica e a literatura como conhecimento.

Essas disciplinas foram fundamentais para o meu crescimento profissional, porquanto me ajudaram a refletir sobre o meu próprio trabalho como docente. Já sabia da importância da reescrita para o desenvolvimento da escrita e que essa se dava por meio da interação, no entanto, essas disciplinas me ajudaram a pensar em atividades em que o aluno tivesse mais oportunidade de usar a linguagem de maneira contextualizada. Essa experiência foi prazerosa,

pela oportunidade que tivemos para discutir diversos teóricos que abordavam sobre a leitura e a escrita, esclarecer dúvidas e compartilhar nossas vivências.

No início de 2017, participei das reuniões do grupo Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita - GEPADLE que aconteciam quinzenalmente. Nestes encontros, discutimos o texto “Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento” da autora Marilena Chauí, cujas discussões foram importantes para refletirmos sobre como a influência da globalização tem interferido negativamente na produção de conhecimento das universidades contemporâneas. Os avanços tecnológicos trouxeram muitos benefícios, no entanto, vieram acompanhados por um conhecimento superficial e sem qualidade. Discutimos também alguns capítulos do livro “A pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições” da autora Maria Paz Sandin Esteban. Os textos serviram de base teórica para compreendermos sobre a metodologia qualitativa usada em nossa pesquisa. Por fim, realizamos a leitura do capítulo intitulado “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” que faz parte do livro *Mitos emblemas, sinais* do autor Carlo Ginzburg que foi pertinente para a compreensão da metodologia do paradigma indiciário.

Durante o primeiro semestre de 2017 participei como ouvinte do VI SELL – Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da UFTM, que contou com a participação de importantes estudiosos da língua. Nesse simpósio, pude presenciar excelentes discussões que contribuíram para a minha formação. Outra participação importante em evento ocorreu no meu primeiro ano de mestrado no II Seminário de Pesquisa do PROFLETRAS da UFTM, cuja temática girava em torno das contribuições das práticas de pesquisa do professor de Língua Portuguesa na sala de aula. Neste evento tive a oportunidade de apresentar meu projeto e refletir sobre os apontamentos realizados pela banca que me avaliou.

2 ESCRITA E ENSINO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS E DESAFIOS

Neste capítulo, apresentamos um panorama das pesquisas linguísticas e das diretrizes oficiais sobre o ensino da escrita no Ensino Fundamental II, com foco nos seguintes eixos: 1) as principais discussões/pesquisas linguísticas sobre o ensino da escrita desde a década de 1980 no Brasil; 2) as principais diretrizes e/ou políticas oficiais sobre o ensino da escrita no Ensino Fundamental II; 3) o quadro atual do ensino da escrita na escola, a partir da perspectiva da pesquisadora; 4) por fim, os saberes do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental sobre a escrita a partir de diretrizes oficiais.

2.1 As pesquisas linguísticas sobre a escrita na escola

Para compreendermos as principais discussões linguísticas sobre o ensino da escrita no atual contexto, faz-se necessário entender a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro. Assim, iniciaremos com a entrada da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar. Segundo Soares (2002), até o século XVIII, no Brasil colonial conviviam três línguas: a língua geral, que predominava nas relações do cotidiano entre os portugueses e os índios, a Língua Portuguesa que servia neste contexto apenas para a alfabetização e o latim no qual se fundamentavam todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. Conforme explica a autora, a disciplina, Língua Portuguesa, até esse momento, não fazia parte do currículo escolar e isso não era visto como um problema, já que, a língua mais usada era a língua geral. Dessa forma, apenas uma minoria que pertencia a uma classe privilegiada era alfabetizada na Língua Portuguesa nas chamadas escolas menores, passando para o latim conforme determinava o *Ratio Studiorum* que era o programa de estudos da Companhia de Jesus, implantado em todo o mundo. Nesse sentido, de acordo com Soares (2002), não havia razão ou motivação para instituir o português em disciplina curricular.

Na década de 1750, entretanto, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibiu o uso de quaisquer outras línguas. Essa medida, segundo Soares (2002), além de fortalecer a Língua Portuguesa contribuiu para que essa disciplina fosse incluída nas escolas. Desse modo, após essa reforma, além da alfabetização ser realizada em português, introduziu-se o estudo da gramática da Língua Portuguesa ao lado da gramática latina e da retórica. Então, até o fim do império essas três disciplinas se unificaram, em uma única disciplina denominada, Português. Essa alteração na nomenclatura, não trouxe mudanças no ensino, porque a tradição da gramática, da retórica e da poética se

manteve, já que o seu público ainda era o mesmo, isto é, os alunos que representavam a classe dominante.

Anos mais tarde, a partir da década de 1950, o ensino de Língua Portuguesa passa então por uma profunda transformação com a democratização da escola e o acesso dos filhos dos trabalhadores nesse ambiente, conforme aponta Soares (2002, p.166-167), “[...] já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores”. A escola – que até então tinha como público alvo uma elite leitora e com condições favoráveis para aprendizagem – passa a receber alunos das camadas da população que ficavam à margem da sociedade. Isso cria um verdadeiro descompasso na educação, visto que esses estudantes trouxeram consigo a variedade linguística aprendida em seu meio que não condizia com o ensino dos conteúdos de Português. Segundo Amorim (2015, p. 21), “[...] o fracasso da produção escrita na escola é resultado de sua inadequação em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que a sua clientela usa”.

De acordo com Soares (2002), na década de 1970 e início dos anos de 1980 a disciplina de Língua Portuguesa sofreu uma mudança radical devido à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) imposta durante o governo militar. Para a autora, essa nova lei, de acordo com a autora, reformulou o ensino primário e médio – a língua, no contexto dessa ideologia, passou a ser considerada como instrumento para esse desenvolvimento. Ainda segundo Soares (2002), para mostrar essa mudança no ensino, até mesmo o nome da disciplina de português foi alterada para *Comunicação e expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa*, que correspondiam às séries iniciais e finais do 1º grau, respectivamente.

Nesse contexto, surge a concepção de língua como comunicação, rompendo com a tradição que então concebia a língua como sistema, no qual a gramática era o foco do ensino. Soares (2002) explica que essa concepção tinha como objetivo desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens utilizando códigos verbais e não verbais. Essa nova perspectiva, para a autora, fugiu muito de um ensino tradicional e, em consequência, diminuiu significativamente o estudo da gramática.

Essa concepção de ensino e de língua gerou uma polêmica em torno do fato de se ensinar ou não gramática. Isso, e os resultados nada animadores da aprendizagem da língua, deram respaldo para que os estudiosos da área realizassem uma forte crítica no que diz respeito ao modo como o ensino de português estava se dando nas escolas. Assim, na década de 1980, o Conselho Federal de Educação extinguiu a denominação *Comunicação e*

expressão e Comunicação em Língua Portuguesa para dar lugar à antiga nomenclatura Português.

Segundo Saviani (2007), a década de 1980 foi caracterizada por significativa ampliação da produção acadêmico-científica. O autor ainda afirma que essa década pode ser considerada como uma das mais fecundas da nossa história. Diante desses intensos estudos, novas teorias na área das Ciências Linguísticas começaram a ser desenvolvidas. Para Santos (2013, p.15), “[...] a chegada das ciências linguísticas ao campo do ensino da Língua Portuguesa é, talvez, a principal responsável pelas características que o ensino da língua materna assume hoje”.

Conforme explica Soares (2002), foi somente na década de 1980 que as Ciências Linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso) chegaram às escolas aplicadas ao ensino da língua materna. Essas ciências trouxeram grandes contribuições para o ensino, mas destacamos a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso, que trouxeram a concepção de língua sociointeracionista que alterou “[...] o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática.” (SOARES, 2002, p. 173).

Como podemos observar, a concepção de linguagem como forma de interação entre os sujeitos trouxe mudanças de paradigmas na qual o sujeito se torna o centro da ação. Haquira Osakabe (2008, p. 26) afirma que “[...] ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que tanto lhe dá um papel substantivo no contexto em que é produzido, quanto confere uma identidade específica a seu enunciador”. Pelo exposto, é possível afirmar que a concepção apresentada exige mudanças no processo de ensino, visto que, cada discurso é único, pois os sujeitos ao usarem a linguagem pensarão em contextos e sujeitos específicos.

Segundo Santos (2013), na década de 1980, buscou-se uma prática de ensino menos voltada para o estudo da gramática normativa e mais voltada para a prática discursiva, para as funções sociais da leitura e da escrita. Como “sinais” dessas mudanças, percebemos no atual contexto várias ações governamentais que atuam no sentido de tentar transpor para as políticas educacionais os resultados dos estudos científicos. Antunes (2003) aponta tais ações: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua; o trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país para, a partir dos resultados, direcionar as ações políticas educacionais mais consistentes e relevantes. Outro trabalho que a autora menciona é o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que imprimiu mudanças nos conteúdos, metodologias e concepções teóricas dos livros de português.

É inegável que todas essas ações representam um avanço no ensino, mas esses documentos apesar de serem embasados em importantes teóricos, muitas vezes abordam tais teorias de maneira equivocada, “[...] chegando mesmo a contrariar os ideais de suas fontes e divulgadores.” (BELINTANE, 2013, p. 82). Na verdade parece que se trocou um modelo a ser seguido por outro. O trabalho com os gêneros considerados úteis no cotidiano se tornou a solução para os problemas do ensino de língua materna, isso para que o aluno exercesse de fato a cidadania tão abordada nesses documentos oficiais.

2.2 As diretrizes oficiais

Como já mencionado na seção anterior, as pesquisas linguísticas realizadas a partir da década de 1980 deram suporte para a criação das atuais concepções de língua, linguagem, texto e escrita presentes em vários documentos que norteiam o trabalho nas escolas. Dessa forma, escolhemos três documentos que abordam a escrita sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem para discutirmos nesta pesquisa. Importa esclarecer que dada a amplitude do conteúdo das orientações, não temos como intuito esgotar o assunto, mas sim, apresentar uma breve explanação sobre como esses documentos nos orientam a trabalhar com a escrita e reescrita na escola. Primeiramente, discorreremos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, depois trataremos sobre a Base Nacional Comum Curricular e, por fim, falaremos do Conteúdo Básico Comum. Todos esses documentos mantêm entre si uma coerência, pois adotam a mesma concepção de linguagem, isto é, a sociointeracionista. Os PCN são um dos principais documentos que representam os resultados da inclusão das discussões teóricas nas políticas educacionais ocorridas na década de 1980. A BNCC é mais recente e recebeu diversas sugestões e contribuições para a sua elaboração. Ambos visam nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, já o CBC é um documento mais específico, uma vez que foi criado pelo estado de Minas Gerais, com o objetivo de reformular os currículos do ensino Fundamental e Médio da rede estadual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa foram editados em 1998 pelo MEC. Esses documentos, segundo Rojo (2000), propõem um conjunto de diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum em âmbito nacional. Conforme explica a autora, a sua constituição se difere da maneira tradicional de outros documentos que foram feitos no Brasil com grades de objetivos

e conteúdos pré-fixados. Nesse sentido, os PCN podem se adequar às necessidades e características culturais e políticas de cada município, estado ou da própria escola.

Além dessa flexibilidade que leva em consideração a diversidade de cada contexto, os PCN assume uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem, entendida como: “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (PCN, p. 20). Observamos que, esses documentos se fundamentam em uma perspectiva advinda das teorias bakhtinianas que compreendem a linguagem como forma de interação social produzida nas mais variadas situações de interação. Nesses termos, tal perspectiva adota uma prática de ensino de língua na qual se tem outra noção de erro, ou seja, uma prática que aceita as variedades linguísticas do aluno que muitas vezes se encontra distante das formas canônicas da linguagem. Esse documento está organizado em dois eixos, o do uso e o da reflexão. Esses eixos estão entrelaçados entre si, por isso devem ser ensinados simultaneamente.

Nas orientações dos PCN podemos dizer que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação que considere as situações de interlocução, leitura e produção textual. Nessa perspectiva, segundo os PCN (1998, p. 20), “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. Desta maneira, no momento da interação, os discursos não acontecem de forma arbitrária, mas dependem das condições de sua produção. Assim, o professor ao trabalhar determinado texto em sala de aula pode levar em consideração os fatores sociais envolvidos em sua produção, circulação e recepção.

Conforme explica Geraldini (2015), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental surge em um contexto em que muitos documentos oficiais foram criados para implantar o novo no ensino. Assim como ocorrera com os PCN, a BNCC foi criada como referência para o sistema de avaliação. Esse documento foi aprovado e homologado em dezembro de 2017, depois de sua versão preliminar receber relevantes contribuições de alunos, professores, especialistas, coordenadores e instituições com o intuito de melhorá-la. Esse documento de âmbito federal se constitui como base para a renovação e o aprimoramento da educação básica. Dessa forma, adota uma concepção sociointeracionista da linguagem na qual prevê a interação entre os sujeitos em um determinado contexto social: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]”. (BRASIL, 2017, p. 65).

A BNCC procura contemplar à cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, porque tem como uma de suas premissas a diversidade cultural. Segundo esse documento, “[...] é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”. (BRASIL, 2017, p. 68). Como podemos observar, tal proposta abarca uma diversidade cultural e possibilita um contato com uma maior diversidade linguística.

A BNCC apresenta cinco eixos que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica para todos os anos do Ensino Fundamental. O eixo da produção textual, que está mais relacionado com este trabalho, compreende práticas associadas à interação e autoria. Conforme é apontado nesse documento, as habilidades de produção textual devem ser contextualizadas levando em consideração situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam em diversos campos da atividade humana.

O Conteúdo Básico Comum, por sua vez, é uma proposta que foi desenvolvida em 2005 por uma equipe formada por profissionais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), especialistas e professores do Ensino Fundamental e Médio. Esse documento traz novas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica e podemos afirmar que é uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), já que traz a mesma concepção de Língua Portuguesa, ensino, discurso, texto e leitura.

O CBC de Língua Portuguesa apresenta em sua proposta de ensino uma preocupação em preparar o aluno para a vida, ou seja, para que exerça de fato a cidadania. Segundo esse documento, preparar para a vida significa “formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas” (CBC de Português para o Ensino Fundamental, 2014, p. 10). Como podemos observar, segundo essa proposta, a escola deve desenvolver no aluno a capacidade de se comunicar em diferentes gêneros do discurso, principalmente naqueles que exigem o registro formal, já que muitos alunos chegam à escola falando apenas a variedade informal. E conforme aponta o CBC, o currículo da disciplina deve ser composto por:

[...] aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da **leitura** e da **escrita**. Em relação a essas duas competências, é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. **É preciso que ele:**

- reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem;
- atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações;
- tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira. (CBC de Português para o Ensino Fundamental, 2014, p.11).

Com base nesse trecho percebemos que tal proposta coloca a leitura e a escrita como foco do ensino. Para o CBC, esses dois conteúdos devem ser ensinados como atividades interativas de produção de sentido e não como pretextos para as lições de gramática. A língua, conforme aponta essa proposta, só pode ser compreendida em seu funcionamento na comunicação. Dessa forma, a compreensão e produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central do componente curricular.

Apesar de tal documento buscar respaldos nas atuais pesquisas linguísticas sobre o ensino da Língua Portuguesa é perceptível um discurso que contrapõe duas abordagens: a tradicionalista e a discursiva. O ensino tradicional da língua é tratado no documento como um mero sistema de regras, e é visto como algo ultrapassado. Já o discursivo é tratado como algo moderno, atualizado que deve ser ensinado nas escolas. Notamos que o CBC se diferencia dos PCN, pois traz apenas prescrições e conceitos não levando em consideração as situações concretas de sala de aula como faz os PCN. Em relação a essas prescrições, compreendemos que ao fazer isso, diz em outras palavras que o professor está desatualizado e precisa de orientações para realizar melhor o seu trabalho. Como se todo o conhecimento e experiência desse profissional não fossem relevante ante a ciência, ou seja, o discurso acadêmico.

Diante da questão apresentada nas linhas anteriores, constatamos que os PCN, a BNCC e o CBC são documentos que trazem uma concepção de língua e linguagem que contrapõe a uma abordagem tradicional que desconsidera o contexto no momento da comunicação enxergando a língua somente como um código usado para transmitir informações. Essa tradição do ensino da língua materna sempre privilegiou o estudo da gramática normativa, com a crença de que o aluno iria automaticamente aprender a ler e a escrever bem se dominasse o sistema de regras da língua. Dessa forma, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a sua reprodução. Ignorando todo um contexto social que influencia os sujeitos que usam a língua durante a comunicação. Então, ao contrário das

concepções anteriores, nesses documentos, a linguagem é vista como uma atividade de interação humana na qual nos constituímos como sujeitos sociais. Assim compreendemos que a escrita não pode ser vista como um produto acabado, mas como um processo que está relacionado a várias etapas que compreende desde ações que são realizadas antes da escrita e depois da escrita. Nesse sentido, tal qual menciona Fiad (2006), a escrita é compreendida como um trabalho que requer dos sujeitos constantes retomadas e reflexões.

2.3 O ensino da escrita na escola hoje

A escrita é uma importante ferramenta utilizada no meio social. Estamos o tempo todo em contato com ela, pois constantemente somos solicitados a escrever textos como, por exemplo, e-mails, trabalhos escolares, preenchimento de formulários, dentre outros, ou fazer a leitura de outdoors, placas e anúncios, já que a escrita está presente em todos os lugares. Mesmo aqueles que ainda não dominam o código escrito sabem a função, os contextos de uso e até mesmo a estrutura de determinados textos. Pensando no quanto essa ferramenta está presente na vida do homem, não deveria ser um problema enfrentado pelas escolas.

Sabemos, por meio de discursos de colegas professores, que as escolas, com algumas exceções, ainda trabalham com a escrita de maneira tradicional, as afirmações são de que as propostas de produção textual se resumem em: escrever um texto sobre um determinado tema para que o professor faça as correções de maneira superficial, quer dizer, se preocupando apenas com os problemas de cunho gramatical. Muitas vezes, não há atividades prévias, os alunos não reescrevem os seus textos e com isso não fazem uma reflexão sobre o que escreveram. Essa forma de trabalhar com a escrita induz o estudante a cumprir apenas uma obrigação. Assim, escrever na escola se torna uma atividade sem um objetivo bem definido.

A escrita é um constante exercício de interlocução que não acontece por acaso – é preciso criar situações, condições e objetivos para a produção textual. A motivação maior para a escrita parece estar na produção de um texto que esteja dentro das normas gramaticais, o que reduz essa atividade em uma mera codificação da escrita. Esse tipo de prática pedagógica, segundo Antunes (2016), não leva a uma compreensão mais relevante da linguagem, nem funciona de modo que as pessoas possam interagir socialmente. Dessa forma, o aluno fica privado de um ensino da língua que mostre o seu uso real. Quando o professor insiste em um ensino tradicional, que não considera os contextos de uso desta língua, e se baseia apenas na gramática normativa, o aluno passa a acreditar que a Língua Portuguesa é difícil e que seu domínio é para poucos. Isso porque o ensino tradicional aceita apenas a norma culta, e tudo que estiver fora deste padrão é considerado errado.

A escola, ao ensinar a Língua Portuguesa, está preocupada somente com os acertos “como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de ler e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2016, p. 33) e vive-se a ilusão de que, ao se passar listas de palavras e frases para que os alunos memorizem as regras gramaticais, conseguirá de fato um progresso na escrita. Então, acaba invertendo o seu papel social, pois em vez de dar condições para o discente exercer a cidadania, a escola o exclui, dizendo por meio da forma como ensina que não possui condições de aprender a língua que usa a todo o momento na sociedade.

Sendo assim entendemos que os professores precisam refletir sobre a maneira como estão ensinando; no sentido de pensar se a metodologia utilizada está ampliando as competências comunicativo-interacionais dos alunos, ou se está apenas reproduzindo uma prática presente há tempos nas escolas por meio de exercícios repetitivos. Acreditamos que a escola esteja presa ao ensino da gramática e ignora que os alunos já possuem uma gramática internalizada, porque na sua prática usam a linguagem em várias situações. Não que a gramática não seja importante, mas o foco do ensino deve ser a língua.

2.4 Os saberes do aluno do 6º ano sobre a escrita

O 6º ano do Ensino Fundamental é uma fase de transição na escola, porquanto os alunos passam a conhecer uma nova estrutura educacional composta por diferentes componentes curriculares. Conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

[...] os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais (BRASIL, 2010, p.20).

Nessa fase é importante que o professor dê o apoio necessário ao aluno para que não haja ruptura na aprendizagem, e para que este consiga acompanhar essa etapa sem grandes problemas, pois é um momento em que, além da transição quanto à nova estrutura curricular/educacional, também ocorre a transição da infância para a adolescência. Nesse período da vida, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

[...] Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos (BRASIL, 2010, p. 9).

De acordo com o texto citado, compreendemos que essas mudanças implicam em um ensino diferenciado que desenvolva práticas que atendam às necessidades do aluno em formação. Por essa maior capacidade de abstração, é importante que se aprofunde os conhecimentos adquiridos na primeira etapa do Ensino Fundamental por meio de uma reflexão mais crítica dos conteúdos. Assim, o professor pode abordar os conhecimentos linguísticos de forma mais profunda, pois, segundo os PCN (1998, p. 49), “Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio.” Porque, os diversos aspectos do conhecimento linguístico merecem um tratamento mais profundo, conforme o amadurecimento dos alunos. Talvez a escola, nesta etapa do ensino, possa organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno: “[...] desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (PCN, p.49)”. Por meio de atividades contextualizadas, o aluno poderá refletir criticamente sobre o caráter dialógico da linguagem entre os sujeitos do discurso para um determinado fim. Essas práticas permitem que o aluno tenha autonomia no meio social e saiba utilizar os diversos tipos de texto nas situações do dia a dia.

Ao produzir um texto, segundo Geraldi (2013), o sujeito precisa ter o que dizer, a quem dizer e como dizer. E essa tarefa não é fácil, ainda mais para uma pessoa que está solidificando os conhecimentos, uma vez que para escrever o aluno precisa identificar os múltiplos aspectos que envolvem a escrita. A ele importa saber que escritores mais experientes usam como parâmetro para a escrita, o texto do outro, o que pode ser seguido durante a produção textual – por meio do texto do outro pode desenvolver o seu próprio estilo e suas preferências.

Os PCN (1998) orientam um ensino de língua materna cuja finalidade é o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Para isso, considera que o ensino da escrita deve ser pautado em uma concepção de texto como processo que possibilita ao estudante uma maior participação na sociedade. Sob essa perspectiva, esse documento apresenta alguns critérios indispensáveis para o ensino da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, como por exemplo: redação de textos considerando suas condições de produção, finalidade, especificidade do gênero, lugares de circulação, interlocutor; planejamento, rascunho, revisão e versão final.

É importante que durante as aulas de produção textual a escrita seja trabalhada como um processo, pois o aluno, diante do texto, pode realizar uma reflexão da própria escrita e,

com a ajuda do professor, realizar as adequações necessárias. Nesse sentido, assume a autoria do texto, porque ao modificar o discurso, se modifica também.

Para inserir essas mudanças, o governo cria vários documentos que servem como parâmetro para a educação. Neste trabalho citamos três: os PCN, a BNCC e o CBC que julgamos terem sido os de maior relevância no âmbito nacional e no estado de Minas Gerais. Esses documentos dialogam entre si, pois apresentam a mesma concepção de linguagem, ou seja, a sociointeracionista. Essa nova concepção influenciou os documentos oficiais na esperança de uma melhora significativa para o ensino. Não podemos negar as contribuições dos avanços das teorias linguísticas, mas entendemos que há muito trabalho a ser feito, pois ao estabelecer uma padronização, impondo aos professores um modo de ensinar, cria-se uma ilusão de que vivemos em uma sociedade sem desigualdades sociais e conseqüentemente sem grandes problemas, acreditamos que isso pode resultar em maiores prejuízos para o ensino-aprendizagem.

Pensando nesse contexto atual da escola, decidimos elaborar atividades contextualizadas para proporcionar a escrita em uma escola pública do município de Nova Ponte - MG. O público alvo desta pesquisa são os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo assim, é relevante conhecermos o perfil desses estudantes para desenvolver esse trabalho. Sabemos que nessa fase apresentam uma maior capacidade de abstração o que favorece o trabalho com a escrita. Dessa maneira, aproveitar o momento em que o imaginário do aluno está mais presente para desenvolver essas atividades, torna-se uma prática fundamental.

3 DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE SUJEITO, LINGUAGEM E ESCRITA

Neste capítulo apresentamos uma discussão sobre as concepções de Bakhtin (2003, 2009) acerca da língua, da linguagem e do sujeito; as concepções de texto, escrita, rescrita e análise linguística adotada por Geraldi (2008, 2013) e Fiad (2006); sobre as concepções de escrita e narrativa tal como proposto por Belintane (2013); e sobre os estudos de Guimarães (2003) e Cascudo (2014) sobre os contos populares.

3.1 Sujeito, linguagem e dialogismo

Para Bakhtin (2009), estudar a linguagem era importante, sobretudo porque os problemas ideológicos eram percebidos, até então, como manifestações da consciência, ou seja, como fenômenos de natureza psicológica e, por isso, o papel da língua – aquele como realidade material específica da criação ideológica – não pôde ser apreciado de forma aprofundada e justa. Sendo assim, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* se debruça, como o próprio autor define, sobre um “terreno virgem”.

Segundo o teórico, os fenômenos ideológicos não podem, de maneira alguma, ser reduzidos às particularidades da consciência e do psiquismo – e foi essa concepção que, justamente, se constituiu em um grande obstáculo ao estudo dos seus aspectos específicos. Os problemas da filosofia da linguagem, por sua vez, situam-se no ponto de convergência de um conjunto de domínios vitais para uma concepção marxista do mundo – um mundo cada vez mais sob o signo da palavra. Para o autor, há uma nítida tomada de consciência da importância da filosofia da linguagem como ciência e de suas relações com outras áreas do conhecimento.

A segunda parte da obra, por outro lado, “tenta resolver o problema fundamental da filosofia da linguagem, ou seja, o problema da *natureza real dos fenômenos linguísticos*” (BAKHTIN, 2009, p.27) e se atém a problemas fundamentais como evolução da língua, interação verbal, compreensão, problema da significação, entre outros. É essa parte que mais importa a esta pesquisa.

Bakhtin (2009) afirma que “[...] os signos só podem aparecer em um terreno interindividual” (p. 35) e, mesmo assim, não é um terreno natural, porque não basta colocar dois homens um em frente do outro para que, automaticamente, os signos se constituam. Para que isso ocorra, esses dois indivíduos precisam estar socialmente organizados e formar uma unidade social, uma vez que a consciência individual, por si só, não é o bastante para criar a

comunicação. A comunicação é social. A própria consciência individual só pode ser explicada pelos signos a partir de um meio ideológico e social (BAKHTIN, 2009).

Sob esse ponto de vista, a palavra “é o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 36); no entanto, a palavra também é um signo neutro, pois em sua essência não está vinculada a nenhuma função ideológica específica. A palavra é material privilegiado da comunicação e esta, por sua vez, está diretamente vinculada aos processos de produção (BAKHTIN, 2009): “[...] é justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam” (p. 37):

Há uma outra propriedade da palavra que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (BAKHTIN, 2009, p. 37).

A palavra é inerente ao corpo humano, ao *ser humano* e, por isso, como afirma Bakhtin (2009), material da consciência: a palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação humanos.

A comunicação, como se sabe, é fruto do consenso entre indivíduos socialmente organizados em um processo de interação e é condicionada pela organização social desses indivíduos e pelas condições dessa interação ou, em outras palavras, todo signo linguístico é necessariamente marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado (BAKHTIN, 2009).

A comunicação (e a língua, em especial) se realiza por meio de enunciados proferidos nas relações estabelecidas com o outro na atividade humana e realizados por um sujeito em um determinado espaço, situação e momento histórico: “[...] nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 317).

Para Bakhtin (2003), em um diálogo há sempre uma negociação de sentido e uma tensão que acontece em qualquer situação. Essa interação está relacionada a uma ação entre duas pessoas: o “eu” e o “outro”. Não é somente o “eu” que se enuncia, pois o ato de enunciar está marcado pelo discurso do “outro”, e nessa relação estão implícitas as crenças, a idade, a visão política e todos os discursos que nos constituem em relação ao outro. Esses discursos vão se entrelaçar para produzir um sentido. Então, ao produzir um texto (seja ele oral ou escrito) não começamos do zero, pois trazemos o conhecimento adquirido ao longo da vida – a produção de novos sentidos não anula os anteriores.

Segundo Bakhtin (2003), a linguística do século XIX situou a linguagem em segundo plano, deixando em primeiro plano a função da formação do pensamento e a função expressiva. A essência da linguagem nessas duas visões se reduziu à criação espiritual do indivíduo. Em consequência, a função comunicativa da linguagem foi esquecida e se deu prioridade ao falante, ignorando a relação com os outros participantes da comunicação discursiva.

O outro, conforme essa perspectiva linguística, exerce um papel passivo de um mero ouvinte, pois a língua necessita apenas do falante e do objeto da sua fala. Bakhtin (2003), por outro lado, assume o ouvinte como um ser não passivo diante de um discurso, já que exerce sobre ele uma ativa posição responsiva: concordando ou discordando do que é dito. Com isso, o ouvinte, muda de posição e se torna também um falante.

Bakhtin (2003) defende o princípio do dialogismo – em uma situação discursiva não há passividade, mas sim uma troca de posições em que todos possuem o momento da resposta diante do que é dito: “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. [...] O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva [...]” (BAKHTIN, 2003, p.272). Sob esse ponto de vista, quando estamos no processo de interlocução esperamos um retorno.

Assim, mesmo em um sistema linguístico de “normas imutáveis”, é concretizado na interação e se configura como normal social. O sistema linguístico, dessa forma, não pode se constituir em um fato objetivo e alheio à consciência individual. Dessa forma, não é possível – se olhar verdadeiramente, obliquamente para a língua – enxergá-la como um sistema de normas rígidas e imutáveis. A língua, na verdade, “apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 2009, p. 93).

Todos os sistemas de normas sociais (morais, jurídicas, estéticas, linguísticas) existem condicionados à consciência subjetiva e individual de uma coletividade. Sendo assim, essas normas variam, porque diferem do grau de coerção que os indivíduos exercem, seja pela extensão de sua escala social, seja pelo grau de significação social (BAKHTIN, 2009): “Dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva é cometer um grave erro” (p. 94):

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...]. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN, 2009, p. 96).

Para Bakhtin (2009), o que importa para o locutor/falante é aquilo que permite que a forma linguística figure em um dado contexto, adequado às condições de uma dada situação

concreta. Para o locutor, a língua só é importante enquanto variável e flexível. Esse mesmo locutor, porém, deve levar em conta o ponto de vista do receptor; assim, a decodificação da mensagem/comunicação não consiste em reconhecer a forma utilizada da língua, mas compreender sua significação numa enunciação particular. A forma linguística não terá para o receptor nenhum valor linguístico se ela for percebida apenas como um sinal (BAKHTIN, 2009).

Não são palavras que, para Bakhtin (2009), pronunciamos ou escutamos, mas mentiras ou verdades, coisas ruins ou boas, superficiais ou importantes, agradáveis ou não: “importamos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc.” (p. 99). É importante afirmar que, segundo o autor, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de forma alguma se apresenta como um sistema de normas.

E mais: o ato de fala – uma das possibilidades da língua –, ou melhor, a enunciação (produto da fala) não pode ser considerada, de maneira alguma, um ato individual no sentido estrito do termo, porque *a enunciação é de natureza social* (BAKHTIN, 2009). Para Bakhtin (2009), a língua não é um sistema de normas nem a fala (ou a enunciação) é individual:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2009, p. 116).

Dessa forma, toda palavra comporta *duas faces*: procede *de* alguém; dirige-se para alguém – é o produto da interação do locutor e do ouvinte e serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. É através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro ou, em última análise, em relação à coletividade. Ela é uma ponte em cuja extremidade está o interlocutor. Do lado de cá, o locutor (BAKHTIN, 2009).

Em termos gerais, as conclusões a que Bakhtin (2009) chega são:

- a) A língua como sistema estável de normas é somente uma *abstração científica* que pode, tão-somente, servir a determinados *fins científicos e práticos particulares*.
- b) Essa abstração não consegue dar conta, de maneira adequada, da *realidade concreta* da língua.
- c) A língua se constitui como *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza por meio da *interação verbal/social dos (inter) locutores*.
- d) As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.

- e) A estrutura da enunciação é puramente social, pois só se torna efetiva entre falantes.

Assim, é somente através da enunciação que a língua entra em contato com a comunicação e, dessa forma, imbuí-se do seu poder vital e torna-se realidade, pois – para Bakhtin (2009) – a língua não existe por si mesma, mas apenas em uma enunciação concreta.

Essa concepção de língua e linguagem nos permite pensar na escrita como uma atividade interativa na qual existem sempre os sujeitos do discurso e um contexto definido. Para que a escrita tenha um sentido, e não se torne algo artificial, temos que ter em mente um interlocutor; dessa forma, o outro é fundamental nesse processo. O outro é um parâmetro para sabermos o grau de formalidade que devemos usar em um texto, o nível do vocabulário, dentre outras particularidades. Assim, as teorias bakhtinianas sobre os sujeitos, linguagem e dialogismos são fundamentais quando se pensa em um trabalho com a escrita contextualizado.

3.2 Concepções de linguagem e escrita

Para essa discussão tomaremos como foco a linguagem que, segundo Geraldi (2013), é fundamental no desenvolvimento de todo ser humano, sendo indispensável na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir. O linguista explica que por meio dela são possíveis os encontros, desencontros e confrontos de posições, porque nela estas posições se tornam públicas. Assim, o professor de Língua Portuguesa deve estar consciente das teorias linguísticas que fundamentam o seu trabalho em sala de aula, já que, a concepção de linguagem adotada pelo professor, interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem da língua materna.

Os estudos linguísticos apresentam três concepções sobre a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Geraldi (2008) faz alguns apontamentos sobre essas concepções. Para o autor, se concebemos a língua de acordo com a primeira concepção, iremos afirmar que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A segunda concepção vê a língua como um código, no qual um emissor transmite ao receptor uma determinada mensagem. Já para a terceira concepção, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.

Koch (2002) também discute essas três concepções. Segundo a autora, a concepção de língua como representação do pensamento condiz com um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações que detém esse o domínio. O texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, em que o leitor exerce um papel passivo de captar esse pensamento e o sentido do texto está centrado no autor. No que diz respeito à concepção

de língua como instrumento de comunicação, o sujeito é assujeitado pelo sistema e o texto é compreendido como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. Assim, para que um texto seja compreendido, é preciso saber o código utilizado, pois o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. Na terceira concepção, a interacional da língua, os sujeitos são vistos como construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, porque ganha sentido pela interação autor-texto-leitor e não por algo preexistente a essa interação.

Como podemos observar, toda a prática do professor de Língua Portuguesa estará associada à sua concepção de linguagem. Essa concepção orientará nas escolhas do material utilizado, na bibliografia, na sua metodologia e em todas as suas ações em sala de aula. Sendo assim, todo o trabalho desenvolvido pelo professor no ambiente escolar estará vinculado a uma destas três concepções. A visão sociointeracionista permite ao aluno refletir sobre a própria fala e ou escrita nas situações do dia a dia. Ao adotar essa concepção o sujeito (aluno) não será um ser passivo, ao contrário, participará ativamente da aprendizagem. Essa abordagem se torna uma das possibilidades quando se pensa no ensino da Língua Portuguesa. Geraldi (2008) defende o ponto de vista de que o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: leitura de textos; produção de textos e análise linguística. O linguista, ainda explica que essas práticas integradas apresentam dois objetivos no processo de ensino-aprendizagem: ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Para compreendermos melhor essas práticas, apresentaremos cada uma de forma particularizada.

As práticas de leitura acontecem, segundo Geraldi (2008), por um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Assim, o leitor diante do texto, não se apresenta de forma passiva, concordando com tudo que o autor diz, em vez disso, busca significações para a sua leitura. A leitura realizada dessa maneira não é interrompida, já que é possível ao leitor reconstruir o texto criando novas significações. Geraldi explica ainda, que é por essa razão que se fala em possíveis leituras, quer dizer, um leitor mais experiente, que tem intimidade com muitos textos, consegue fazer uma leitura mais aprofundada.

Essa concepção de leitura coaduna com a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa. Seguindo a perspectiva demonstrada por Geraldi, é importante entender, que na leitura, o diálogo do aluno deve ser com o texto, o professor é apenas aquele que irá orientá-lo para que descubra novas possibilidades e assuma novas posturas ante ao texto como: busca por informações, estudo, pretexto e fruição do texto, tal qual propõe o linguista.

A prática de produção textual é segundo Geraldi (2013, p. 135), “[...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”, que acontece

quando o sujeito ativa seus conhecimentos prévios, reflete no que vai escrever, rasura seu texto, pois repensou no que escreveu, porque sabe da existência de um leitor. A escrita, nesses termos, adquire um movimento não linear, porquanto precisa de uma constante reflexão e revisão.

A prática de uma escrita mecanizada sem leitor e sem destinatário se torna um trabalho artificial. Propor uma produção textual que tem como objetivo treinar os alunos para futuros concursos ou vestibulares, é o mesmo que anular o aluno enquanto sujeito que também tem algo a dizer para o outro. A escrita nesta perspectiva se torna algo distante posto que terá uma função concreta somente no futuro a prática, por sua vez, consiste ainda numa mera obrigação escolar. Segundo Antunes (2016, p.46-47):

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos demais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz.

Como podemos observar, a escrita exige um diálogo com o outro. Sem o outro, a linguagem perde o sentido. Ao escrevermos, temos em mente um possível leitor e é a partir deste leitor que conduzimos o modo como escrevemos. Uma escrita sem a interação é uma escrita artificial, sem uma função e sem um sentido para que exista. É por meio do outro que nos constituímos como sujeitos inseridos em uma sociedade. O outro é um termômetro que nos indica sobre a nossa escrita. Então, para que o aluno produza um texto, vale recordar que os estudos de Geraldí (1984) trouxeram um olhar diferenciado, no qual o texto se torna a unidade de ensino nas aulas de língua de Língua Portuguesa. Seguindo essa perspectiva, o professor após detectar um problema relevante nos textos dos alunos começa um trabalho com atividades de análise linguística, ou seja, parte do erro para autocorreção. Portanto, a gramática não é ensinada sem um propósito, mas sim, para solucionar um problema real da turma.

A prática de análise linguística apesar de ser pouco difundida está incluída em vários documentos que norteiam o ensino de língua materna; está também presente no currículo de formação de professor e sempre fez parte do cotidiano comunicativo dos alunos. De acordo com Geraldí (2013), as crianças antes mesmo de entrarem para a escola, nas suas relações de interação, fazem uma reflexão sobre a linguagem quando mudam a entonação da fala conforme o contexto em que estão inseridas. O autor nos mostra por meio desse exemplo, que essas reflexões sobre a linguagem acontecem naturalmente na interação com o outro. Por esse

motivo, não faz sentido um ensino de gramática descontextualizado, que não leva em consideração os reais problemas que os alunos possuem.

Segundo Mendonça (2006, p. 203), “[...] a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada”. Por essa razão, a aprendizagem da linguagem acontece dentro de uma situação real da língua e não de maneira fragmentada. Portanto, não faz sentido que a escola tente ensinar a língua partindo das unidades menores para se chegar ao todo, que é o texto. Conforme explica Mendonça (2006, p. 2004), a análise linguística surge como alternativa complementar nas práticas de produção textual, pois “[...] possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]”.

Essa nova abordagem, não veio para eliminar o ensino da gramática nas aulas de língua materna, pois conforme aponta Mendonça (2006), isso seria impossível, já que não há reflexão sobre a língua sem o uso da gramática. O que diferencia essa nova prática são os objetivos a serem alcançados que estão diretamente relacionados à concepção de linguagem adotada pelo professor, que a partir daí, analisa o que seria importante ou não a ser ensinado nas aulas. Geraldi (2008, p.74), em nota de rodapé, explica que a análise linguística parte de um ensino que trabalha tanto as questões tradicionais da gramática quanto as questões mais amplas do texto entre as quais cita:

[...] coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Pelo fragmento, por meio dessa prática, a gramática não é usada apenas para classificar e identificar elementos da língua, mas de maneira que o aluno possa refletir constantemente sobre a linguagem. Seguindo essa lógica, nem a gramática e nem os problemas de escrita, no momento das ‘correções’ das produções textuais, se tornam o foco do ensino. Assim, o aluno ao se debruçar sobre o próprio texto, terá como principal preocupação deixá-lo o mais claro e adequado para um possível leitor. Por isso, a reescrita, que é o objetivo essencial da análise linguística, se torna tão importante nas práticas de produção textual.

3.3 As ações linguísticas

O ensino de Língua Portuguesa, como mencionado em linhas anteriores, está ancorado fundamentalmente nas concepções de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Nesta pesquisa daremos ênfase à concepção sociointeracionista da linguagem, por compreendermos que as interações são fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Geraldi (2013) aponta três eixos relacionados à concepção sociointeracionista da linguagem, que nos ajuda a compreender os acontecimentos interlocutivos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais.

Com relação à historicidade da linguagem, o autor explica que existe uma ideia ingênua do locutor de que os recursos expressivos que existe na língua são suficientes no momento da interação verbal e que, para tudo o que se tem a dizer, há uma expressão adequada, pronta e disponível. Ele ainda esclarece que esse pensamento é equivocado, porque o falar não depende apenas de um saber prévio de recursos expressivos, mas também de operações de construções de sentidos no momento da interlocução.

A linguagem, segundo Geraldi (2013), se constitui nos processos interacionais pelos quais participamos. Nossas operações de construções de textos ou discursos operam com os recursos linguísticos e com outros recursos da situação. Em cada discurso, as expressões adquirem um novo sentido, pois essas expressões ficam marcadas no discurso e não se apagam na interação.

Pelo exposto, notamos que a linguagem não acontece de maneira uniforme e nem de forma múltipla. Podemos dizer que, entre esses dois extremos, estão os sujeitos que, no momento da interação, realizam ações com a linguagem – linguísticas; sobre a linguagem – epilinguísticas; e as ações da linguagem - metalinguísticas. Essas ações que fazemos quando usamos a língua se relacionam entre si, pois apresentam uma característica própria da linguagem que é o seu caráter reflexivo, mas conforme explica Geraldi (2013), com níveis distintos de reflexão.

Desse modo, as ações linguísticas estão relacionadas com as “ações com a linguagem”. Essas ações são aquelas que, segundo Geraldi (2013), se dão na relação entre um eu e um tu. Nessa relação, os sujeitos se colocam no lugar do outro para que o objetivo da linguagem seja alcançado. Para isso, usam os recursos expressivos disponíveis na língua, porém esses recursos são insuficientes para a determinação de um sentido. Por isso, os fatores extralinguísticos também são necessários para que haja a compreensão.

De acordo com Geraldi (2013), a relação com o outro nem sempre acontece de maneira harmônica, pois os sujeitos sempre estão se reorganizando, pelos discursos, as representações que fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si. Ainda segundo o linguista, as ações praticadas com a linguagem são determinadas pelos objetivos pretendidos. Sendo assim, o locutor irá representar de forma distinta o mesmo discurso para interlocutores diferentes, pois além do fato de cada pessoa ter seu modo particular de receber determinado discurso, o locutor ao proferir sua fala tem uma intenção em seu discurso. Nesse sentido, as ações linguísticas referentes ao outro incidem sobre as motivações para agir. E como cada sujeito tem sua maneira particular de agir sobre o mundo, o interlocutor, no momento da interação, deve criar novas motivações para substituírem as anteriores. Nesta relação de interação, os sujeitos se constituem, porque se modificam e modificam a linguagem nesse processo. Essas ações que se fazem com a linguagem alteram as relações entre o eu e o tu.

Franchi explica (1991) que as atividades linguísticas já acontecem nas situações comunicativas do dia a dia dos alunos. Porém, somente poderá se reproduzir nas escolas:

[...] se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outras palavras, há que se criarem condições para o exercício do "saber lingüístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 1988, p. 35).

Dessa forma, é preciso que na escola se crie condições para que esta interação aconteça. Assim, o professor, ao trabalhar com a escrita, que é o foco desta pesquisa, deve criar situações para que a escrita faça sentido para o estudante, como também, criar condições para que consigam desenvolver os recursos expressivos para operarem sobre a sua própria linguagem. Não se trata como expõe Franchi (1991), de começar desde cedo a ensinar normas gramaticais para os alunos, mas de levá-los a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem.

As ações epilinguísticas estão relacionadas com as “ações sobre a linguagem”. Essas ações, conforme esclarece Geraldi (2013), tomam como objeto os próprios recursos linguísticos e à produção de sentidos. Segundo o linguista, o campo privilegiado das ações sobre a linguagem são os recursos expressivos para os quais a atenção do outro é chamada, pois, ao usá-los de maneira não convencional, produz uma mudança de sentido, e traz novas informações para o texto. Para Geraldi (2013), essas ações são responsáveis pelos

deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo e pela construção de novos sentidos.

As rasuras que os discentes cometem no momento de escrever um texto é um exemplo típico de ações epilinguísticas. Segundo Fiad (2006), ao compreendermos que a escrita se dá por um processo longo, no qual os sujeitos agem e trabalham com a língua, as rasuras passam a indicar reflexões realizadas sobre a língua e não somente erros que indicam desconhecimento por parte do aluno. A autora explica ainda, que essas autocorreções são importantes no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem e que as atividades epilinguísticas podem ocorrer de maneira “espontânea” ou consciente o que permite sua exploração na sala de aula no ensino da escrita e reescrita.

Fiad (2006) fundamenta as suas reflexões em Franchi. Este autor define as atividades epilinguísticas como:

[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode falar ainda de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36).

Conforme exposto no fragmento, essas recorrentes retomadas são fundamentais no trabalho com o texto, pois conforme explica o autor, resultam da atividade linguística, a produção e compreensão de texto abrindo portas também para um trabalho inteligente de sistematização gramatical, porque o aluno ao chegar à escola, já possuiu uma gramática internalizada.

As ações metalinguísticas estão relacionadas com as “ações da linguagem”. Nessas de acordo com Geraldi (2013), os sujeitos ao realizarem um trabalho com a linguagem se constitui e constitui a própria linguagem. Nessa relação de trocas há uma ação da linguagem que pode ser focalizada em dois aspectos: o primeiro está relacionado com as análises que o sujeito faz da própria estrutura sintática, como por exemplo, quando a criança está aprendendo uma língua e analisa os enunciados que ouve. Ainda segundo o autor Geraldi (2013), estas possíveis análises podem ser classificadas como ações da linguagem que impõem ao raciocínio desenvolvido as possibilidades estruturais da própria língua.

O segundo aspecto, segundo Geraldi (2013) se relaciona ao universo discursivo que não está estabilizado logicamente e, por isso, são possíveis as ambiguidades, equívocos e contradições. É no processo interacional que a linguagem se constrói atravessada por confrontos. Em uma sociedade de classes, a desigualdade de relações leva a formulações de

universos discursivos diferenciados. Nesse confronto, uma classe impõe a outra a linguagem que faz parte de um universo discursivo que tem dominação. Assim, nesses contextos, as produções de sentido ficam restritas. O autor mostra que o processo interacional seria a mais visível forma da ação da linguagem sobre os sujeitos.

Essas ações trabalham com exercícios que privilegiam aspectos descritivos da língua, como a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la. As atividades gramaticais muitas vezes são trabalhadas na escola de forma desarticulada das atividades de produção textual. Isso dificulta a aprendizagem, pois quando o aluno não consegue estabelecer uma relação entre essas duas práticas, não consegue aplicar os conhecimentos relativos aos aspectos gramaticais no texto. Para que o aluno compreenda os elementos referentes à estrutura da língua, o ensino deve ser contextualizado e fazer sentido para ele. Não basta apenas usar o texto para extrair os elementos gramaticais, mas trabalhar com atividades que gere uma reflexão sobre a língua. Para Franchi (1988, p. 37):

[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística.

Geraldi (2013), explica que ao compreendermos a linguagem a partir da interlocução, entendemos também que a língua não é um sistema pronto e acabado no qual os falantes se apropriam para atender suas necessidades nos momentos de interação; que os sujeitos se constituem à medida que interagem uns com os outros por meio da linguagem e que as interações acontecem dentro de um contexto social e histórico.

É com esse olhar que o professor deve se guiar para compreender os fenômenos relacionados à linguagem em sala de aula. Por meio dessa visão, pode adotar uma postura na qual o aluno tenha voz diante das atividades referentes ao texto. Assim, o ensino não será apenas orientado pela voz do sujeito professor que impõe o que é certo ou errado não levando em consideração o que o aluno tem a dizer. E a escola não reproduzirá o mesmo esquema que se repete no qual introduz conteúdos prontos e acabados o que gera um círculo vicioso. Nesse esquema, o professor finge que ensina com suas imposições, o aluno finge que aprende quando concorda plenamente com o professor e reproduz o que este espera dele.

3.4 Escrita como trabalho pressupõe a reescrita

O ensino da Língua Portuguesa que está centrado na gramática tradicional contribui para uma escrita artificial, dissociada da língua usada em seu cotidiano. Esse ato de escrever não gera reflexão sobre a linguagem e nem criticidade no aluno, é apenas uma forma que a escola possuiu para avaliá-lo. Segundo Geraldi (2008), o exercício de redação na escola tem sido um martírio para os professores e alunos, pois os temas propostos para a escrita de um texto tem se repetido todos os anos, como por exemplo: “Minhas Férias”, “O dia das mães”, “São João” dentre outros. Por isso, o aluno fica desestimulado para escrever, pois percebe que não há interlocutor ou o interlocutor é sempre o mesmo. A escrita acaba perdendo o sentido, porque a situação do emprego da língua é artificial. E o professor, diante dos textos mal redigidos, se sente fracassado por não conseguir o resultado esperado.

Essa maneira de trabalhar a escrita para Geraldi (2008) é entendida como redação que contraria o da atividade de produção textual. O autor esclarece a diferença entre esses dois termos, quando no primeiro escrevem-se textos para a escola, enquanto que o segundo escrevem-se textos na escola. A redação na escola é uma atividade de escrita simulada, como um exercício que treina o aluno para algo no futuro que não tem relação alguma com o presente. O aluno, seguindo essa perspectiva, deixa de exercer o papel de sujeito na linguagem, pois “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. (GERALDI, 2008, p. 128). Já a produção textual é uma atividade contextualizada que prevê um gênero, um objetivo claro e um interlocutor para que aconteça.

A visão sociointeracionista da língua nos conduz a concepção de escrita como um trabalho e não como produto, quer dizer, escrever não é um dom inato, porquanto, a escrita pressupõe um trabalho com a linguagem, que só existe na interação social, a qual o sujeito se assume como locutor em uma interlocução. Segundo Fiad (2006, p.26):

[...] o trabalho com a linguagem acontece em todas as situações de comportamento verbal, seja em situações de produção oral ou situações de produção escrita. Na escrita, o trabalho, acontece talvez mais conscientemente, devido às condições de produção de grande parte dos gêneros discursivos escrito.

Desse modo, o sujeito, diante da produção textual, seleciona os recursos linguísticos que dispõe para construir o texto. Esse trabalho com a linguagem acontece por meio de cada situação de interação, sendo assim, o sujeito reconstrói sua linguagem de acordo com a situação de produção do texto. Nesse sentido, o professor deve ter em mente que “[...] ensinar

a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações.” (FIAD, 2006, p. 16).

Para autora, é importante que a prática da escrita tenha um momento especial na aula, pois essa é uma atividade complexa que demanda tempo para sua realização. Assim, o aluno não pode ter a crença de que os textos são produzidos somente a partir da escrita de uma versão, para o desenvolvimento da escrita, algumas etapas são imprescindíveis como, por exemplo, o planejamento; a escrita propriamente dita; a revisão até que se chegue à reescrita. No entanto, conforme explica Fiad (2006), os textos prontos que os alunos têm contato dão uma ilusão de que não houve outras versões, visto que, o processo da escrita fica apagado na versão definitiva. Neste sentido, o texto escrito se distingue do texto oral no qual as retomadas e os equívocos são corrigidos instantaneamente.

Dessa forma, é fundamental que o ensino da escrita esteja atrelado a prática da reescrita no ambiente escolar; isso permite mostrar aos alunos que essa atividade é essencial no desenvolvimento desta habilidade. A reescrita dos textos apesar de ser tão importante, é pouco trabalhada na escola como observa Fiad (2006, p. 25) “Se, por um lado, podemos dizer que a reescrita é pouco explorada como prática escolar, por outro lado, podemos afirmar que ela existe como prática social [...]”. Ainda que esta atividade não esteja presente em muitas propostas de produção textual realizadas nas escolas essa prática faz parte do processo da escrita.

Nesse processo, o professor será aquele que estará à frente desta atividade. Não basta apenas pedir para que o aluno reescreva sem fazer uma adequada intervenção. O docente, diante do texto do aluno, exercerá um trabalho de interlocutor que, por meio da sua intervenção, estabelecerá um diálogo com o aluno. A reescrita permite que o sujeito (aluno) possa dialogar com o seu próprio texto e perceber por meio das correções realizadas pelo professor, os problemas que não via antes da reescrita. Nesse sentido, o aprendiz não é um simples receptor, pois diante das correções pode concordar ou discordar (total ou parcialmente) com as sugestões apresentadas. Sendo assim, a reescrita não é uma mera reprodução do texto, como se fosse uma cópia do que já tinha sido feito antes, pois cada reescrita traz algo de novo para o texto. Para Bakhtin (2003, p.332) “[...], a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Esse retorno ao texto exige uma reflexão por parte do aluno que passa a ter uma visão mais crítica da sua própria produção textual, assim age como sujeito produtor que acrescenta, retira e reorganiza os elementos de seu texto que consideram inadequados. Ao compreender as suas dificuldades pode superá-las e desenvolver a escrita.

Os textos produzidos em muitas escolas são escritos com um fim, ou seja, para serem avaliados, corrigidos pelo professor. Podemos tirar como base a pesquisa realizada por Ruiz (2015), na qual observa as intervenções realizadas pelos professores nos textos dos alunos e a compreensão desses quanto a essas intervenções. A autora explica que os alunos escrevem com a expectativa que criam no que diz respeito à correção e avaliação definida pela escola, ou mais especificamente pela figura do professor. E esclarece que os textos produzidos em um contexto escolar apresentam diferenças significativas quando escrito em situações distintas. Ruiz (2015) contextualiza duas situações: a primeira vivida por um aluno que escreve na escola para atender às solicitações de um professor que o avalia com vistas a uma promoção ou retenção para a série seguinte e a segunda vivida por um aluno que frequenta um curso extracurricular, para atender as solicitações de um professor particular que visa resgatar uma vivência de leitura e escrita, que não tem como prioridade um fim de aferição. Ela percebeu que a postura adotada na segunda situação em relação à escrita e reescrita de textos apresentou um melhor resultado.

Ruiz (2015) distingue teoricamente os conceitos de “correção” e “revisão”. Para a pesquisadora, a “correção de redação”, no contexto escolar, está relacionada à tarefa do professor de Língua Portuguesa de apontar os “erros” e possíveis soluções nas produções textuais. A autora relata que os problemas de produção textual estão relacionados aos problemas de leitura. É na recepção, isto é, na leitura que esses problemas são identificados, por meio do leitor, ainda que o produtor e leitor sejam os mesmos indivíduos. Ruiz (2015), explica que os problemas de produção textual podem ser considerados qualquer sequência linguística que gere um estranhamento no leitor. Esse estranhamento está relacionado à ocorrência no enunciado de algum elemento inesperado pelo leitor (maduro ou não) no que se refere as suas expectativas sobre o texto como um todo. E esclarece que “Essas expectativas do leitor em relação ao texto são de diversas ordens, pois se relacionam aos diversos sistemas de conhecimento que entram em jogo por ocasião do processamento textual (RUIZ, 2015, p. 21).” Assim, para a autora, o estranhamento de leitura típico no momento da correção que os professores encontram está relacionado com a noção de lacuna, com o sentido de um texto incompleto. Então, o professor ao se posicionar como leitor do texto de seus alunos encontrará várias lacunas que tentará por meio da correção preenchê-las, o que, segundo a autora, é praticamente impossível para qualquer produtor do texto.

Já a “revisão”, conforme esclarece Ruiz (2015), rompe com a tradição e transforma as meras redações escolares em textos exigem uma grande mudança em toda a forma de se trabalhar com a linguagem. Esse esforço de mudança, para ela, faz parte também da incorporação da prática de reescrita do próprio texto no ensino. Dessa forma, para que o aluno

possa reescrever, é preciso que haja uma revisão após a escrita que será realizada por um leitor específico, o professor. Essa ação gera uma grande responsabilidade, pois será a partir dessa leitura que o aluno realizará alterações em seu texto. Para Ruiz (2015, p. 26), “[...] toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo”.

Mendonça (2006) esclarece que nas atividades de produção textual, podem-se destacar os problemas de ordem:

- Ortográfica – erros de grafia em palavras que apresentam regularidade, devido o mesmo radical (ex. pesquisa/pesquisador) e também certas alterações relativas ao contexto silábico (coragem/corajoso).
- Morfossintática/normativa – problemas de concordância verbal [...].
- Textual – problemas de coesão/coerência, por ambiguidades indesejadas; organização sintática inadequada e/ou por mau uso de operadores argumentativos (preposições, conjunções e locuções conjuntivas; certos advérbios e adjuntos adverbiais, como: assim, agora, logo, depois) etc.
- Discursiva: uso inadequado de vocabulário em relação à orientação argumentativa do texto (referir-se a adolescentes infratores como “bandidos” num texto que argumente serem eles vítimas de causas sociais); inadequação do grau de formalidade ao gênero (formal ou informal) etc. (MENDONÇA, p. 215).

Pelo exposto, compreendemos que, cabe ao professor ao realizar um trabalho de revisão priorizar, no momento de sua intervenção, problemas relacionados ao sentido do texto, pois é somente dentro de um contexto, que podemos analisar qualquer termo da língua. Então, não faz sentido, no momento da correção, partirmos de termos isolados, sem estabelecermos uma relação com o todo. A integração entre os elementos do texto se chama textualidade.

Segundo Ruiz (2015, p. 31), “Textualidade é, pois, um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem.” Antunes (2013, p. 29), explica que “[...] em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade [...] Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade.” Beaugrande e Dressler (apud Antunes, 2013, p.33) apresentam sete fatores da textualidade que são: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Antunes (2013), em seus estudos, reordena esses sete fatores e foca apenas naqueles que apresentam propriedades que estão diretamente relacionadas à construção do texto: a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. Assim, concordamos com a autora, quando prioriza essas propriedades, pois as demais remetem aos interlocutores e não ao texto propriamente dito. Antunes (2013) retoma essas quatro propriedades e explica cada uma

dessas características. Para ela, a coesão está relacionada à ligação, ao encadeamento entre os vários seguimentos do texto, promovendo a sua continuidade. Expõe que a coerência é outro tipo de encadeamento de sentido, conferindo ao texto interpretabilidade global e local. Explica ainda que a coerência vai além do componente propriamente linguístico da comunicação, incluindo também, fatores que estão implicados na situação comunicativa. Sobre a informatividade, mostra que um texto é mais informativo, quanto menor for a sua previsibilidade, ou seja, o caráter inesperado de uma determinada novidade produz um efeito interpretativo. Por fim, fala da intertextualidade que está relacionada com a presença de outros textos, em um texto particular, isso porque, um texto sempre parte de outros textos. Seguindo essas perspectivas, é importante que o professor no momento da revisão dos textos busque analisar os elementos que são necessários para a sua construção.

Ruiz (2015) em sua pesquisa mostra os tipos de intervenções que os professores realizam nos textos dos alunos. E toma como referência Serafine (1989), autora italiana que reconhece três grandes tendências de correção de redação: indicativa, classificatória e resolutive.

A correção indicativa, de acordo com Serafini (1989, p. 115, apud Ruiz, 2015, p.36), “[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco [...]”. Esse tipo de correção, como o próprio nome já diz, indica por meio de algum tipo de marcação, os problemas encontrados nos textos dos alunos. Ruiz (2015) percebeu em sua pesquisa que grande parte dos professores utilizou esse tipo de intervenção e que usaram como único recurso de correção ou como reforço às demais formas interventivas.

Na correção resolutive, conforme esclarece Serafini (1989, p. 113, apud Ruiz, 2015, p.41), “[...] O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto”. Ruiz (2015) explica que a correção resolutive foi a menos encontrada em seu estudo e que nesse tipo de correção pelo fato do professor tentar resolver o problema do aluno, já dando uma solução para ele, se assemelha aos “[...] moldes das operações linguísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos [...]” (RUIZ, 2015, p.41).

Na correção classificatória, segundo Serafini (1989, p. 114, apud Ruiz, 2015, p. 45), “[...] o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.” Ruiz (2010), esclarece que nessa correção, o professor cria um conjunto de símbolos para cada problema que identificar no texto do aluno. Esses

códigos, que são conhecidos pelos alunos, variam de professor para professor. A autora percebeu em suas análises que esse método é muito utilizado pelos professores, entretanto aqueles que fazem uso da forma resolutiva de intervenção, não adota o método classificatório de correção.

A autora afirma que todas essas intervenções propostas por Serafini (1989) estabelecem um diálogo entre professor e aluno, exceto a correção resolutiva, que apresenta um caráter monológico, pois, neste tipo de correção, o professor, ao resolver todos os problemas encontrados no texto do aluno, não permite que ele reflita e tome suas próprias decisões.

Além dessas três intervenções, Ruiz (2015, p. 47) apresenta outra que intitulou como textual-interativa:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes [...] que, muitas vezes, dada a sua extensão, estrutura e temática, mais parecem verdadeiras cartas. [...] Esses bilhetes têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor [...].

Essa intervenção se mostra mais completa, pois pode esclarecer questões que não ficaram claras com os outros tipos de correção. E o diálogo estabelecido neste tipo de correção pode criar uma relação mais afetiva entre professor e aluno devido à atenção que é dispensada ao seu texto.

É importante salientar que a reescrita não se restringe a correção, ela vai além dos problemas de cunho gramatical. A reescrita, segundo Fiad (2006, p. 33), “[...] tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua.” Com isso, se desconstrói a ideia de que um bom texto é aquele que não apresenta problemas em relação a norma de culta.

Portanto, compreendemos que o professor, diante do texto do aluno, não pode agir como um detetive, um “caçador de erros”, a procura de pistas como os desvios ortográficos, falta de concordância, pontuação e tudo que não esteja de acordo com a norma culta. A leitura, neste caso, torna-se superficial, porquanto não reconhece o que o aluno tem a dizer. A leitura assim realizada fica apenas no nível da frase, pois não analisa o texto de maneira global, em busca de um sentido. Sendo assim, a intervenção no texto do aluno passa a ser uma mera “higienização” como nos explica Jesus (1995, p.54):

A reescrita transformava-se numa espécie de "operação limpeza", onde o objetivo principal consistia em eliminar as "impurezas" previstas pela profilaxia linguística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, 'linguisticamente correto' mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Se o foco da reescrita, não são somente os problemas gramaticais, mas também os referentes ao sentido, todos os textos podem ser reescritos, mesmo aqueles que são considerados corretos pelo professor, “[...] os textos corretos também merecem uma análise e uma retomada com o objetivo de explorar outras possibilidades linguísticas.” (FIAD, 2006, p. 50). A prática da reescrita pode se tornar comum no ambiente escolar e contribuir para que os alunos compreendam que é sempre possível melhorar o seu texto, pois a cada retomada algo de novo pode ser acrescentado, reconstruindo o seu sentido. Esse constante diálogo, entre professor e aluno, aluno e o outro conduzirá a um processo de reflexão, até mesmo de certo deslocamento do dizer alheio, uma vez que as constantes retomadas do aluno ao texto poderá dar-lhe segurança e ousadia para por um pouco de si naquilo que escreve, resultando, talvez, em um princípio de autoria, que está diretamente atrelada à subjetividade. A esse respeito, Possenti (2002), pensando nos textos produzidos em ambiente escolar declara: “[...] é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo [...]” (POSSENTI, 2002, p.108).

Seguindo esta perspectiva, compreendemos que a correção das redações escolares não se restringe a corrigir problemas de ordem gramatical ou incorreções de outra ordem, como coesão e coerência, apenas, mas cabe ao produtor do texto considerar na escrita as vivências e experiências que lhe atravessam, tanto as próprias quanto as de outrem, de modo que possa explorar as opiniões e estabelecer os pontos de vista acerca de determinadas questões. Acreditamos que assim o aluno não estará totalmente ancorado no dizer do outro, mas desenvolvendo o próprio dizer, tal qual ilustra Possenti (2002) ao comparar o atleta que dominando determinadas técnicas do esporte acaba por se destacar quando ousa ir além do apreendido, quer dizer, ele se desloca e se torna autor da ação executada. Da mesma forma o aluno, que mesmo aprendendo a utilização dos recursos linguísticos, se desloca, ao desenvolver-se discursivamente

3.5 Escrita e narrativa

Na seção anterior, vimos que a concepção sociointeracionista da linguagem nos conduz a uma concepção de escrita como um processo que se dá por meio da interação com o outro. Nesta, mostraremos como os textos orais que a criança tem contato na infância, principalmente os literários, contribuem para o desenvolvimento da escrita. O primeiro contato que a criança tem com a linguagem acontece normalmente no ambiente familiar por meio de textos orais. E é somente depois que dominar de maneira razoavelmente eficiente a linguagem oral que aprenderá a linguagem escrita. Para Belintane (2013), o aluno aprende escrever a partir do que já traz do berço, ou seja, das suas relações com a linguagem no período infantil. Segundo o autor, “[...] os textos orais da infância estão por detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal” (BELINTANE, 2013, p.15). Esses textos, conforme explica o autor, podem estar relacionados aos diálogos que as crianças mantêm com os pais na infância, com outras crianças, com adultos, com os textos do cotidiano e com os textos lúdico-poéticos, pois a linguagem em sua constituição é atravessada por uma verdadeira polifonia textual.

Ainda de acordo com o autor, a subjetividade presente em diversos tipos de textos constitui as bases para que a escrita seja assimilada e inserida como uma possibilidade de expressão e meio de manifestação da linguagem. Para o pesquisador, as crianças têm mais afinidade com o universo discursivo da oralidade e, por isso, acabam se interessando mais pelo campo da literatura e das artes do que os ambientes imediatos do letramento. Para ele, o texto literário é o principal responsável por promover a entrada da criança no universo letrado.

As atuais teorias linguísticas vieram romper com um ensino tradicional e propor um ensino que valoriza a linguagem em seu contexto social. Essa mudança de paradigma de conceitos linguísticos contribuiu para que houvesse uma forte presença dos textos considerados “úteis” no ensino e uma redução dos textos literários, tão essenciais na formação de cidadãos críticos. Em Belintane (2013), percebemos como se deram essas novas ações em relação ao ensino da língua materna:

A busca do texto que realmente circula, o texto significativo do universo de letramento do aluno, a estruturação do gênero, a relevância do suporte e do portador de texto, a busca do ambiente de letramento do aluno – tudo isso, paradoxalmente, acabou resultando no afastamento da leitura crítica e do texto literário, em prol de um pragmatismo com contornos de neoliberalismo. (BELINTANE, 2013, p. 83)

Como podemos observar, os novos estudos buscaram um ensino que se opunha ao tradicional, em que gramática normativa era o ponto de partida e de chegada de todas as

atividades do ensino de Língua Portuguesa. Porém, segundo Belintane (2013), essas concepções foram assumidas de forma equivocada, contrariando os ideais presentes em estudiosos como Bakhtin, Bourdieu, Pêcheux ou mesmo alguns autores brasileiros. Na prática, as novas pesquisas seguiram um caminho utilitarista que não era diferente daquele praticado nos estudos tradicionais, uma vez que, ao focarem o ensino em gêneros como “receitas, listas, cartas, bilhetes, embalagens dentre outros”, somente preparam o aluno para atender a um mercado e não de fato para ser um indivíduo crítico.

Os textos que fazem parte das práticas sociais podem levar os alunos a um letramento, porém não se compara ao texto literário. Isso porque no texto literário o aluno pode “[...] encontrar tudo o que necessita, não só para expandir a competência leitora, desde a mais tenra infância, mas também para encarar as novidades do mundo contemporâneo a partir de uma nomeação desafiadora” (BELINTANE, 2013, p.120). Como podemos notar, o texto literário extrapola o pragmatismo presente nos textos considerados úteis, pois ao trabalhar com a imaginação, com uma linguagem rica e com diversos contextos, prepara o aluno para atuar na sociedade de forma mais criativa e inteligente.

O texto literário exige uma leitura mais densa e um envolvimento mais profundo com a escrita, sendo assim, um aluno que tem contato com o texto literário, automaticamente tem facilidade para ler e produzir os textos do cotidiano, conforme explica Belintane (2013, p. 125):

[...] a criança, sobretudo a criança pobre, precisa de encontros constantes com a fantasia, com o mítico, com o que extrapola o real, pois é dali que ela poderá reunir forças, vitalidade psíquica, para fazer da escrita uma ferramenta capaz não só de ler denotativamente a realidade que a cerca, mas também de imprimir a ela o desejo de transformá-la, ainda que inicialmente esse desejo seja fantasioso. [...] 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.

Pelo fragmento, identificamos o caráter lúdico presente nesse tipo de texto que contribui para que o aluno desenvolva a sua linguagem e seu senso crítico. Belintane (2013, p.125) chama a atenção para “[...] a importância da narrativa e dos gêneros de origem oral em que prevalece a função poética da linguagem [...]”. Com base nisso, a linguagem presente nos textos literários envolve o aluno pelo poder que exerce sobre o imaginário da criança, a narrativa, portanto, torna-se um tipo textual ideal para se trabalhar no contexto escolar.

3.6 Contos populares

As narrativas sempre fizeram parte da vida do homem, pois o ser humano possui uma necessidade de se comunicar e de partilhar suas experiências. No início, elas eram contadas oralmente de uma geração para outra. Depois, com o surgimento da escrita, essas histórias foram registradas. Os contos populares fazem parte dessas narrativas de tradição oral, porém não se sabe exatamente quando surgiram, mas conforme explica Guimarães (2003), há evidências escritas que provam que os contos existiam antes de ser concebido o folclore. Além disso, boa parte da literatura medieval foi influenciada pela tradição oral popular; e não ao contrário. Assim, esses textos são um dos mais antigos gêneros da tradição popular, que provavelmente contribuíram para a formação de outros textos.

Segundo Guimarães (2003), esses textos vieram da oralidade e eram destinados às pessoas que não sabiam ler, dessa forma apresentam uma narrativa com uma linguagem e estrutura simples. Essas histórias são uma fonte rica de informações, pois resgatam a cultura de um povo em uma determinada época. De acordo com Cascudo (2014, p. 6) “O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.” Para o pesquisador, os contos populares apresentam as seguintes características: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência. Dessa forma, explica que o conto precisa ser “[...] velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento, e persistente nos repertórios orais.” (CASCUDO, 2014, p.6).

Guimarães (2003, apud Cascudo 1984), distingue três itens como necessários para caracterizar a técnica da narrativa popular. O primeiro trata do ambiente que tem que ser propício para oferecer uma atmosfera tranquila que pode envolver o ouvinte. O segundo está relacionado com as fórmulas que ajudam a criar uma expectativa positiva para o que vai ser contado como, por exemplo, pelo uso da expressão “Era uma vez...”. O terceiro se refere à narrativa em si que deve ser viva e apaixonada, mudando-se o timbre, conforme os personagens e o ambiente. Percebe-se nesse tipo de narrativa, de acordo com a autora, “[...] uma materialização sonora tão eficiente que dá a impressão de altura, distância, continuidade de marcha.” (GUIMARÃES, 2003, p. 87). Em relação a essas considerações, identificamos como estão presentes neste tipo de narrativa as marcas da oralidade, visto que foram elaboradas pensando em um interlocutor que estaria presente no momento da interação.

Para Guimarães (2003), as histórias mais populares no Brasil não são aquelas criadas no país, mas aquelas de caráter universal, que são conhecidas em quase toda a superfície da Terra. Podemos tomar como exemplo, a história do “Lobisomem” que além de ser conhecida

em vários lugares, adquiriu outras versões, se enriqueceu com o tempo e com a cultura do local, onde essa narrativa foi contada. Essa dinâmica não se dá apenas nos contos populares, mas é característica das interações verbais, enquanto processo discursivo. O ser humano ao realizar qualquer atividade na qual expresse suas ideias ou sentimentos recorre à linguagem que se realiza na interação com o outro. Esse mesmo enunciado, em um contexto diferente e com outros interlocutores, ganha novos sentidos, pois o locutor sempre tenta adequar seu enunciado, conforme os seus interlocutores.

No atual contexto, em que as recentes pesquisas sobre o ensino da língua materna, colocam como relevante o trabalho com textos que estão presentes no cotidiano do aluno, a literatura tem sido deixada de lado. O texto literário possui mais que uma função utilitarista, pois sua função estética pode despertar no aluno criticidade e sensibilidade para compreender a sua própria realidade. Assim, os contos populares se tornam um gênero ideal para se trabalhar no ambiente escolar, principalmente com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que estão em uma fase de transição da infância para adolescência, mas ainda cheios de imaginação. Os contos populares também permitem que os alunos conheçam o contexto histórico de determinada época, e com isso, a cultura de um povo. O sobrenatural presente nesse tipo de narrativa envolve o leitor e desperta seu imaginário. Além do mais, a linguagem simples facilita a leitura, visto que, o repertório linguístico da criança ainda é restrito.

4 METODOLOGIAS DE PESQUISA E CONTEXTO DE AÇÃO

Neste capítulo, apresentamos: a) o contexto escolar de desenvolvimento da ação; b) a metodologia de pesquisa qualitativa; c) a concepção indiciária de seleção e análise dos dados; d) e a proposta de ação-intervenção.

4.1 Caracterização do contexto escolar

A proposta de intervenção foi realizada em uma escola do município de Nova Ponte, MG que possui em média 14 mil habitantes. A escola está situada no centro da cidade e recebe uma grande diversidade de alunos, pois na cidade não há escolas particulares e nem escolas na zona rural. Sendo assim, crianças e adolescentes de classes e contextos distintos estudam juntos.

A escola oferece o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nos turnos matutino e vespertino e anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos no noturno. Possui aproximadamente 660 estudantes e 57 funcionários. Dentre os funcionários, existem os professores que dão suporte para os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial, ou mesmo dificuldade em um determinado conteúdo.

Em relação à estrutura física, a escola possui 10 salas, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais, quadra de esportes coberta, área verde e biblioteca. No que se refere aos espaços citados, a biblioteca é pequena e por isso não tem espaço para realização da leitura. No entanto, existe na escola um projeto de leitura em que o professor de redação escolhe dois exemplares por turma e realiza um trabalho em sala sobre o livro lido. A sala de informática possui apenas 14 computadores para o uso dos alunos, impossibilitando a realização de um trabalho com toda a turma neste local.

Na escola, o material didático mais utilizado são as apostilas do sistema de ensino NAME (Núcleo de Apoio a Municípios e Estados). Antes de fazerem uso desse material, a escola utilizava somente os livros didáticos, que eram emprestados para os alunos durante um ano. Ainda há livros na escola, mas são usados somente como material adicional.

É perceptível que existe um grande empenho da gestão atual para que os estudantes tenham um ensino de qualidade, pois todos os alunos ganham o uniforme, material escolar e têm uma alimentação saudável. A escola promove com frequência viagens a museus e eventos culturais que é uma forma dos alunos ampliarem seu conhecimento de mundo e desenvolverem valores culturais e artísticos.

4.2 Pesquisa qualitativa em contextos educacionais

Esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto educacional e envolverá fatos ligados aos sujeitos e a linguagem que estão em constantes transformações, sendo assim, a adoção de uma metodologia qualitativa se torna mais adequada devido à impossibilidade de quantificar características subjetivas próprias do ser humano. Esse tipo de pesquisa se vale da interpretação minuciosa dos dados obtidos em um determinado contexto. Neste sentido, o pesquisador se torna o centro do processo, pois o seu olhar que interpretará e analisará o fenômeno educativo.

A pesquisa qualitativa se vale da interpretação do pesquisador que busca nas teorias fundamento para a sua análise. Para fazer a sua interpretação, o pesquisador precisa reunir pistas que juntas podem compor um conjunto de indícios. Sendo assim, são adequadas para o contexto educacional, visto que, nesse ambiente, o professor-pesquisador pode compreender com maior profundidade os problemas educacionais e tem a possibilidade de interferir em sua própria realidade. Como nos explica Esteban (2010, p.132):

[...] o âmbito educativo é nosso principal objeto de conhecimento, intervenção e pesquisa. É assim que o objetivo de compreender em profundidade os fenômenos educativos pode ser o primeiro passo para uma transformação real, a partir das necessidades sentidas pelos próprios protagonistas desse contexto educativo e para essa realidade.

Concordamos com Esteban (2010), quando afirma que a pesquisa qualitativa rejeita a ideia que existe uma verdade objetiva esperando ser descoberta. Segundo a autora, a verdade, surge a partir de nossa interação com a realidade. Por essa perspectiva, o mesmo objeto de estudo pode ter outras interpretações. Desse modo o conhecimento:

[...] é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir de interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é transmitido em contextos essencialmente sociais. O conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam (ESTEBAN, 2010, p. 51).

Para o investigador qualitativo, o contexto se torna essencial quando se trata de uma melhor interpretação dos dados, pois como se sabe o ser humano é influenciado pelo ambiente em que está inserido. Segundo Bogdan e Biklen (2010, p.48):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições que pertence.

Segundo Bogdan e Biklen (2010, p.48), na investigação qualitativa os dados são obtidos por meio de palavras e não números. O pesquisador buscará analisá-los com um cuidado para manter as riquezas dos detalhes dos registros realizados. Por isso, o seu olhar deve estar atento ao mundo à sua volta. O que parece trivial para as outras pessoas, para o pesquisador qualitativo pode ser um dado relevante. As análises são minuciosas, o que proporciona uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

4.2.1 No âmbito da pesquisa qualitativa: a opção pela pesquisa-ação

Há diversas metodologias possíveis dentro da pesquisa qualitativa, no entanto, como um dos objetivos deste estudo é realizar uma intervenção na prática com o intuito de compreendê-la e melhorá-la, fizemos uso da pesquisa-ação. Segundo Esteban (2010), a pesquisa-ação tem como finalidade essencial “contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria.” (ESTEBAN, 2010, p.167). Como podemos observar, nesse tipo de pesquisa o foco está na mudança de postura até então adotada, com o propósito de transformar aquela realidade.

Esteban (2010), citado em Bartolomé (1994) e Pérez Serrano (1990) introduz algumas características da pesquisa-ação. Segundo a autora essa pesquisa: 1) envolve a transformação e a melhoria de uma realidade educacional e/ou social. Com isso, distingue da pesquisa tradicional que se preocupa com o acúmulo de conhecimento; parte da prática de problemas práticos; 2) parte da realidade do pesquisador que ao detectar um problema concreto no seu contexto de trabalho deve encontrar uma solução prática; 3) envolve a colaboração das pessoas. Diante disso, essa modalidade de pesquisa não pode ser realizada de forma isolada, precisa de envolvimento de pessoas que estão dispostas a mudar a realidade em que estão inseridas; 4) Envolve uma reflexão sistemática na ação, para que se alcance certo rigor metodológico; 5) integra o conhecimento e a ação, neste sentido, liga o conhecimento a ação usando a prática como objeto de pesquisa; 6) é realizada pelas pessoas envolvidas na prática pesquisada, entendendo que o olhar de quem pesquisa a sua própria prática será mais profundo.

Como podemos notar, na pesquisa-ação, o professor se torna um pesquisador que pode agir diretamente sobre o problema encontrado no âmbito de sua prática. Ao adotar essa postura, deve ter um olhar crítico para saber identificar um problema que mereça uma investigação.

A pesquisa-ação se desenvolve por meio de uma interação entre pesquisador e participante, buscando transformações em um contexto mais reduzido. Nesse sentido, essa

pesquisa é adequada para um estudo que articula a teoria e prática tão necessárias para o ensino nas escolas, uma vez que se caracteriza “por seu caráter cíclico, sua flexibilidade e interatividade em todas as etapas” (ESTEBAN, 2010, p. 173).

De acordo com Esteban, são etapas da pesquisa-ação:

- 1) o diagnóstico de uma situação problemática relacionada à prática; 2) a formulação de estratégias de ação para resolver o problema identificado; 3) a realização de estratégia de ação para resolução do problema; 3) avaliação da estratégia de ação; 4) apresentação do resultado, reflexão e indicação de novas ações se necessárias.

Por essa concepção, é fundamental que a identificação de um problema surja das necessidades sentidas pelo pesquisador ou grupo envolvido no trabalho de pesquisa-ação. Também é fundamental que o problema seja relevante para os envolvidos, uma vez que essa relevância é elemento fundamental para a busca de solução. Acreditamos que esses requisitos são preenchidos por esta pesquisa, pois, conforme já exposto, os problemas que se busca resolver estão relacionados à prática docente da pesquisadora.

Neste sentido, o plano de ação/intervenção terá como objetivo compreender a realidade de ensino e aprendizagem da escrita numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental e, a partir disso, construir práticas e táticas que permitam a realização de um trabalho para transformá-la. Para tanto, ações colaborativas entre pesquisador-professor e alunos serão realizadas.

4.2.2 A construção indiciária do *corpus*

Esta pesquisa também tem como base a concepção do paradigma indiciário proposta pelo historiador italiano Ginzburg (1999) para produzir e selecionar os dados. De acordo com esse autor, por volta do final do século XIX surgiu nas ciências humanas um paradigma que valorizava um método interpretativo centrado nos resíduos, dados marginais, indícios, sinais e detalhes. Ginzburg buscou em vários fatos do passado as primeiras manifestações dessa metodologia e mostrou que o ser humano desde os seus primórdios apresentou um caráter observador. O homem diante das adversidades aprendeu, por exemplo, na caça, a ler os sinais, os pequenos indícios, as mínimas pistas deixadas por sua presa e isso foi fundamental para garantir a sua sobrevivência.

Ginzburg (1999) afirma que entre 1874 e 1876 apareceu em um jornal alemão uma série de artigos sobre pintura italiana. Esses artigos foram escritos pelo médico italiano Giovanni Morelli que propunha um novo método para atribuir à autoria dos quadros antigos.

O método utilizado pelo italiano consistia em examinar os pormenores, o que menos se destacava em relação às características da escola que o pintor pertencia. Esses detalhes estavam nas orelhas, nas unhas, nas formas dos dedos das mãos e dos pés. Com este método Morelli contribuiu significativamente para a análise da obra de arte naquele período. Mesmo trazendo bons resultados com a sua metodologia, não escapou das críticas, caindo no descrédito de muitos estudiosos. Morelli não foi o primeiro a reconhecer em quadros um trabalho original da cópia. Seu predecessor Giulio Mancini já havia criado uma metodologia para reconhecer quadros falsos e distingui-los dos originais. Mancini focou na singularidade, ou seja, na particularidade presente na pintura, isolando os elementos igualmente inimitáveis chegaria ao seu objetivo.

Segundo Ginzburg, o historiador alemão Edgar Wind demonstrou um grande interesse pelos trabalhos de Morelli, pois viu neles uma postura moderna em relação à obra de arte. Para Wind, Morelli apresenta uma postura diferente de outros historiadores da arte, pois seus registros eram repletos de detalhes. Ginzburg explica ainda que os apontamentos realizados por Wind permitiram ao italiano Castelnuevo aproximar o método de Morelli ao do Sherlock Holmes, personagem criado por Arthur Conan Doyle. Sherlock, conforme é sabido, é um detetive que busca pistas para desvendar os crimes e mistérios. Essa semelhança se deve a uma característica peculiar deste personagem, que é a observação de pistas que normalmente não são perceptíveis por todos. É interessante observar que o detetive só consegue descobrir o crime ou o mistério porque o ser humano não consegue controlar todas as ações e sempre tem algo que escapa do seu controle.

A teoria psicanalítica também tinha uma aproximação com o método morelliano, pois Freud, admirador de Morelli, percebeu uma forte semelhança da técnica utilizadas pelo italiano com a sua técnica da psicanálise “que tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação.” Freud (apud Ginzburg, 1999, p. 147). O que chamou atenção de Freud na obra de Morelli foi à proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais que são considerados reveladores, porque em algum momento o artista deixa marcado na obra, de forma inconsciente, os seus traços individuais.

O paradigma indiciário foi utilizado por Morelli, Mancini, Conan Doyle e Freud. Nos quatro casos, os detalhes que pareciam não ter importância revelaram a natureza profunda do problema. Para Morelli e Mancini na forma de signos pictóricos, para o personagem de Doyle, Sherlock Holmes, na forma de indícios, e para Freud como sintomas. Além de recorrerem ao mesmo método, os quatro estudaram medicina, talvez, de alguma forma, essa ciência que

estabelece uma relação entre médico e paciente, em que o primeiro deve ter um olhar mais minucioso ao diagnosticar uma doença, tenha sido uma influência para esses estudiosos.

Ginzburg mostra que as disciplinas qualitativas fazem uma análise individual do objeto de estudo e, por isso, usam uma metodologia indiciária, já as disciplinas quantitativas têm uma natureza diversa, pois não analisam o individual. Sua base está na quantificação e na repetibilidade dos fenômenos. Aqueles que adotavam um método galileano acreditavam que as disciplinas indiciárias tinham um baixo grau de cientificidade, pois os traços individuais eram considerados pertinentes e com isso, à possibilidade de um conhecimento científico rigoroso era mínimo.

Com isso, abriam-se duas possibilidades: ignorar os traços individuais ou criar um paradigma diferente fundado no conhecimento científico. Nas primeiras décadas do século XVIII houve uma tentativa de introduzir o paradigma galileano nos estudos dos fatos humanos, pois acreditavam que disciplinas como a medicina necessitavam de um método mais rigoroso. Porém o conjunto das ciências humanas permaneceu ancorado no método qualitativo devido à impossibilidade de quantificar o que estava relacionado ao humano, ao individual. Na medicina, por exemplo, olhar para a individualidade é essencial no tratamento de uma doença, pois os sintomas se manifestam de forma diferente para a mesma doença, assim merecem tratamentos distintos.

Nesse período, nem todas as formas de conhecimento indiciário tinham prestígio. Algumas disciplinas estavam à margem das disciplinas reconhecidas e outros conhecimentos, como as práticas cotidianas, não tinham nenhum prestígio e nem era considerado uma forma de saber. Talvez, a medicina tenha sido a única ciência de um saber indiciário, plenamente reconhecida do ponto de vista social. Ao longo do século XVIII a situação muda, pois a burguesia se apropria em grande parte do saber indiciário e não indiciário de artesãos e camponeses codificando e intensificando o processo de aculturação.

Ginzburg fala da provável origem venatória do paradigma indiciário e usa como exemplo o conto oriental dos três irmãos, que interpretando uma série de indícios, conseguem descrever o aspecto de um animal que nunca viram. Esse conto foi traduzido para várias línguas recebendo também outras versões. A história dos três irmãos foi tão difundida que serviu de inspiração para a criação do romance policial. Esse romance se fundava em um modelo de conhecimento que era ao mesmo tempo antigo e moderno. Antigo por causa da sua origem e moderno porque nos tempos atuais diante de um crime as pistas ainda são um caminho para se descobrir um crime.

O poder estatal começou a fazer um controle qualitativo e minucioso sobre a sociedade, para isso, utilizou uma noção de indivíduo baseado em traços mínimos e

involuntários. Neste sentido, o paradigma indiciário serviu de suporte para encontrar uma maneira de marcar a identidade de um indivíduo, já que, as cidades estavam crescendo e aumentando o número de criminosos e reincidentes. Vários recursos foram utilizados até chegarem às impressões digitais que são até hoje o meio mais eficiente de se reconhecer uma pessoa.

Para explicar a origem do paradigma indiciário, Ginzburg passou por vários contextos, foi em vários momentos da história. Trouxe o nome de várias pessoas que contribuíram para o desenvolvimento desta metodologia. Buscou na literatura, na medicina e até mesmo na cultura popular. E mostrou que esse paradigma que está presente em várias disciplinas que muitas vezes estão ligadas apenas pelo uso da mesma metodologia.

Esse paradigma indiciário que analisa os sinais, indícios com o intuito de conseguir decifrar o que está obscuro trouxe mudanças significativas para as ciências humanas, pois surgiram muitas disciplinas como a frenologia que não desenvolveu, mas trouxe contribuições e outras como a paleontologia que até hoje apresenta uma grande importância para a ciência. Ginzburg mostra que essa metodologia baseada em indícios mínimos pode revelar fenômenos mais gerais e que apesar do seu rigor ter sido questionado sabemos que para algumas formas de saber, ligados à experiência humana, este rigor é inatingível como também indesejável. O rigor científico no paradigma indiciário tem um sentido diferente do rigor das ciências galileanas, pois está centrado nos detalhes e nas manifestações singulares do dado como nos explica Quartarolla (1994, apud Duarte, 1998, p. 41):

(...) torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse 'rigor flexível' (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiosincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas, de indícios.

Nestas condições não é possível à adoção de um método rígido centrado na quantificação e na repetibilidade dos resultados obtidos. Por isso a escolha de um método que trabalhe com elementos que permitem uma interpretação é o mais adequado para orientar a relação estabelecida entre o investigador e os dados obtidos.

Tendo em vista que a metodologia indiciária detém-se a captar aspectos considerados irrelevantes, mas que podem trazer a luz informações importantes acerca do objeto em estudo, neste trabalho, nos auxiliou, sobretudo, a prestar atenção na indicação de possíveis problemas

de ordem estrutural e linguística, como paragrafação, ausência de elementos coesivos que prejudicavam em um primeiro momento a compreensão. Estes são muito evidentes na escrita do aluno, e para o professor, se caracteriza como uma ação natural, corriqueira que é o de apontar tais incorreções. Tal recorrência, portanto, se constitui numa pista que conduz à busca pela solução dos problemas que, ao não serem solucionados nesta fase inicial, podem tomar grandes proporções nas séries subsequentes. O cruzamento dos dados coletados no início quando colocado em paralelo com os que foram sendo construídos durante a proposta de intervenção, formam um tecido discursivo evidenciando — a partir da hipótese levantada — o quanto é imprescindível haver a interferência do professor no processo de resolução dos problemas, quer dizer, a criança não deve estar entregue a si mesma buscando descobrir as razões pelas quais cometeu equívocos na escrita. O método evidencia ainda, a necessidade de estabelecer o processo de reescrita, que também deve ser mediada pelo professor e quando esta ação é realizada, há progresso na escrita do aluno como mostrado nas análises. Assim, a partir daí, passa a se desenvolver enquanto produtor de textos.

Nesse sentido e a guisa de conclusão, afirmamos que o paradigma indiciário estabelece, neste trabalho uma linha de raciocínio quando é colocado em paralelo os dados do início, meio e fim, até que se chegue a interpretação do fenômeno, que revelam haver problemas, todavia, possíveis de serem sanados, podendo levar o aluno a compreensão de todo o processo até que se torne autor dos próprios textos.

4.3 Proposta de ação-intervenção

Com o intuito de desenvolver o trabalho de leitura e produção textual de narrativas escritas elaboramos uma sequência de atividades em duas etapas. Para concretizá-la aplicamos as atividades em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Nova Ponte/MG constituída de vinte e sete alunos. Essas atividades foram aplicadas durante as aulas de Redação que acontecem duas vezes por semana e foram realizadas durante dois meses.

Na escola em que desenvolvemos a pesquisa, as aulas de Língua Portuguesa são separadas das aulas de Redação, sendo que a primeira tem quatro aulas por semana e a segunda, duas aulas. Portanto, os professores de Língua Portuguesa de uma turma nem sempre são os mesmos professores de Redação. É interessante notar que prevalece a nomenclatura da disciplina Redação, evidenciando que o trabalho de produção textual ainda está associado a esta palavra.

Na primeira etapa da sequência de atividades, trabalhamos com a leitura dos textos: O

lobisomem (MESERANI, 1993); A lenda do lobisomem (CASCUDO, 1944); A menina enterrada viva (CASCUDO, 2014) e Maria Angula (DE LA TORRE, 1988) seguida de discussões e atividades de interpretação sobre o texto. Após essas atividades, realizamos a proposta de produção textual que tinha como objetivo dar continuidade ao texto “Maria Angula”. Posteriormente, recolhemos os vinte e dois textos escritos, porém apenas quinze foram autorizados a participar da pesquisa. Alguns pais ficaram receosos em assinar uma autorização na qual tinham que colocar o número de seus documentos. E também por não compreenderem, apesar das explicações, de que maneira a criança poderia contribuir para a pesquisa. De posse das produções textuais, partimos para analisá-las, pois queríamos saber quais eram os maiores problemas encontrados nas produções textuais para que, a partir disso, elaborássemos as atividades de análise linguística.

Na segunda etapa da sequência de atividades, por meio dos dados elencados, elaboramos as atividades de análise linguística que foram aplicadas durante duas aulas. Para isso, selecionamos cinco produções textuais dos alunos que representavam os problemas de grande parte da turma. Essas produções foram identificadas nesta pesquisa como texto A, B e C. Inicialmente, eles receberam as atividades impressas que consistia em reescrever alguns fragmentos (dos textos dos alunos) que apresentavam problemas em relação à paragrafação, a pontuação, ortografia, a coesão e a coerência. Assim, perante os fragmentos, tinham que pensar na melhor maneira de reescrevê-los para deixar o texto mais claro. Durante a realização das atividades, houve a participação de grande parte da turma que discutia entre si para chegar a um consenso.

Depois que os alunos realizaram as atividades de análise linguística, entregamos a primeira versão da produção textual com as intervenções realizadas pela professora e pedimos para que reescrevessem o texto. Assim, por meio dessas correções conseguiram refletir sobre os problemas encontrados nas produções iniciais para posteriormente fazerem a reescrita. Desses quinze alunos autorizados, selecionamos três textos para que pudéssemos fazer uma análise da primeira e segunda versão da produção. Diante da primeira, analisamos problemas no que se refere à paragrafação, a pontuação, ortografia, a coesão e a coerência, ou seja, aspectos que prejudicavam a organização textual. Já na segunda versão, analisamos se as intervenções realizadas na primeira, juntamente com as atividades de análise linguística, contribuíram para desenvolver a escrita, como também, se oportunizaram os alunos a se posicionarem como sujeitos de seus textos.

4. 3.1 Etapas de desenvolvimento da proposta de intervenção:

Na primeira aula, acionamos os conhecimentos prévios dos alunos por meio de textos descritivos sobre alguns personagens da cultura popular que são mais conhecidos em nossa região. Essas descrições estavam relacionadas às imagens dos respectivos personagens: sereia, lobisomem, mula-sem-cabeça, Saci-Pererê, boto, cuca e curupira que foram apresentadas por meio de slides com uma dinâmica em que estabelecemos uma interação com o aluno da seguinte maneira: lemos os textos descritivos que falavam dos personagens, depois perguntamos a que personagem da cultura popular correspondia cada definição. Somente depois que respondiam, mostrávamos a imagem. Realizamos essa dinâmica na seguinte ordem:

a) Ser fantástico dos rios e dos mares. Canta e encanta os pescadores tentando enfeitiçá-los com o seu canto. Dizem que quem escuta esse canto, fica enfeitiçado. É metade mulher, metade animal vertebrado, aquático. Tem uma longa cabeleira dourada.

Figura 1 – Imagem sereia



Disponível em: <<https://www.infoescola.com/mitologia-grega/sereias/>>
Acesso em 18 jun. 2018.

b) Ser assustador. Metade mamífero canídeo, metade homem. Pálido e magro. É o oitavo filho, depois de sete irmãs. Por isso, tem uma sina. Na 6ª feira, depois do aniversário de 13 anos, a maldição começa.

Figura 2 – Imagem lobisomem



Disponível em: <<http://bocadoinferno.com.br/artigos/2014/09/o-mito-do-lobisomem/>> Acesso em 18 jun. 2018.

c) É um quadrúpede sem cabeça. Dizem que é uma mulher que namorou um padre e foi amaldiçoada. Sua maldição é galopar pelos campos, soltando fogo pelo pescoço e assustando os moradores.

Figura 3 – Imagem mula-sem-cabeça



Disponível em:<<https://www.todamateria.com.br/mula-sem-cabeça/>> Acesso em 18 jun. 2018

d) É um menino negro, de uma perna só. Usa um gorriinho vermelho e fuma cachimbo. É muito travesso. Faz gozações, assusta as galinhas, quebra as louças, amarra a crina dos cavalos, assusta os viajantes. Faz muitas traquinagens, mas não é maldoso.

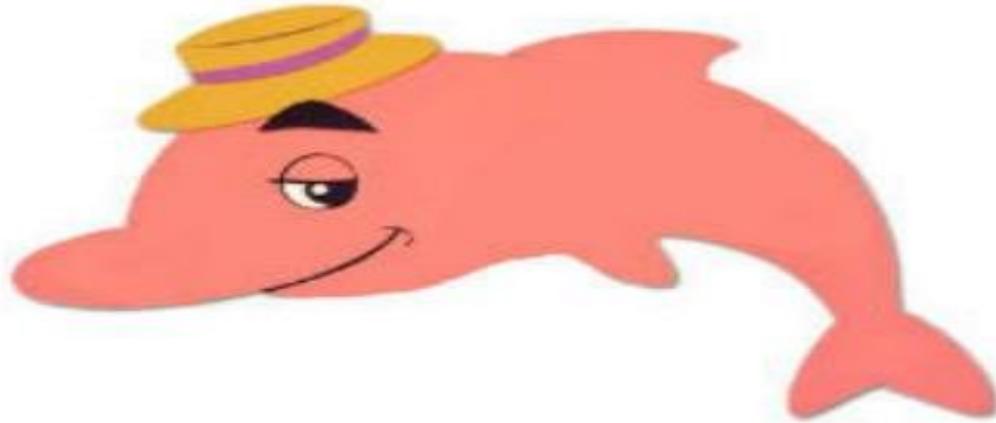
Figura 4 – Imagem saci



Disponível em: <<http://pt.fantasia.wikia.com/wiki/Saci>> Acesso em 18 jun. 2018.

e) Animal inteligente, semelhante a um mamífero aquático, da família dos cetáceos, vive nas águas amazônicas, se transforma num jovem belo e elegante nas noites de lua cheia.

Figura 5 – Imagem boto-cor- de- rosa



Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/lenda-do-boto/>>
Acesso em 18 jun. 201.

f) Trata-se de uma bruxa velha com aparência assustadora que possui cabeça de jacaré e unhas imensas.

Figura 6 – Imagem Cuca



Disponível em:<<https://i.pinimg.com/originals/ee/0f/a8/ee0fa8a8ce40301f5ee02d88ffae182f.jpg>>
Acesso em 18 jun. 2018

g) Ser fantástico das matas, descrito predominantemente como um anão de cabelos vermelhos e pés ao inverso, para deixar pegadas enganosas para confundir os caçadores, protegendo, assim, as árvores e os bichos.

Figura 7 – Imagem Curupira



Disponível em: <<https://lucashikaru.deviantart.com/art/Curupira-595132683>>
Acesso em 18 jun. 2018.

Após as perguntas, apresentamos aos alunos um vídeo que foi publicado no *You Tube* por Pablo Mingoti. Esse vídeo faz parte da série do sítio do Picapau Amarelo, baseada na obra de Monteiro Lobato (1882-1948), exibida na televisão entre 2001 e 2007. O episódio que tem como título “O saci” e duração de 9min41s apresenta alguns personagens presentes no folclore brasileiro como: Saci-Pererê, Cuca e Lobisomem, como também, histórias que são contadas oralmente que fazem parte da nossa cultura. Depois do vídeo, realizamos as seguintes perguntas oralmente:

- Se já haviam assistido à série;
- Se alguma cena do vídeo havia chamado a atenção;
- Se eles acreditavam na existência dos personagens: Saci-Pererê, Cuca e Lobisomem.

Observamos a participação de grande parte dos alunos quando realizamos as perguntas, pois muitos queriam compartilhar com a turma a visão que tiveram sobre o vídeo. Apresentamos esse vídeo para que percebessem como os contos populares estão presentes em

nossa cultura e também para que se envolvessem com a aula e com as atividades que seriam propostas.

Na segunda e terceira aulas, iniciamos as atividades de leitura com o texto informativo intitulado “O lobisomem” escrito por Samir Meserani presente no livro: *Os incríveis seres fantásticos* (1993). Optamos por esse texto para levá-los a conhecer mais sobre o personagem lobisomem, além de prepará-los para a leitura do conto. O texto traz várias curiosidades sobre esse personagem como suas características físicas e psicológicas. Mostra que ele é um ser universal e, por isso, encontrável em vários os países. Explica o motivo de existir criaturas como o lobisomem e também como as pessoas podem quebrar esse encanto. Nesta aula, os alunos compartilharam com a turma histórias que já tinham ouvido a respeito do lobisomem como também, demonstraram interesse pelas curiosidades desse personagem tão famoso. Depois das discussões realizamos atividades relacionadas ao texto.

Na quarta e quinta aulas, iniciamos a leitura do conto “A lenda do lobisomem” transcrito pelo folclorista Luís Câmara Cascudo e está disponível na obra: *Os melhores contos Populares de Portugal* (1944). Esse texto traz elementos que fazem parte do contexto de Portugal, como por exemplo, o personagem lobisomem que lembra mais um quadrúpede e não um lobo como é descrito no Brasil. Escolhemos essa narrativa para mostrar aos alunos que existem outras versões sobre o conto do Lobisomem, já que esse gênero, por ter uma tradição oral, ganha versões diferentes em outros contextos. Depois da leitura, trabalhamos com questões de interpretação textual.

Na sexta e sétima aula, antes de iniciarmos a leitura, acionamos os conhecimentos prévios dos alunos por meio de imagens das madrastas dos contos “Cinderela” e “Branca de neve e os setes anões”. Conforme apresentamos abaixo.

Figura 8 – Imagem Cinderela



Disponível em: < <http://cerealfordinneragain.com/withraisins/2015/12/23/in-which-i-am-an-ungrateful-wretch/> > Acesso em 18 jun. 2018.

Figura 9 – Imagem Branca de Neve



Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/cultura/atores-de-hollywood-encarnam-personagens-da-disney-em-ensaio-fotografico-2815031/>> acesso em 18 jun. 2018

Durante as apresentações das imagens perguntamos aos alunos: quais eram as personagens; se eram boas ou más; como era a relação das madrastas das imagens apresentadas, com a enteada

Essas ações tinham como objetivo preparar o aluno para a leitura. Nesta aula lemos o conto “A menina enterrada viva” que também foi escrito por Luís Câmara Cascudo e está disponível no livro: *Contos tradicionais do Brasil* (2014). Depois da leitura, mostramos a questão da intertextualidade presente no texto, pois dialoga com os contos da “Branca de Neve” e “Cinderela”. Discutimos também, sobre a visão da figura da madrasta na sociedade e questionamos se a forma como está descrita em vários contos corresponde com a figura da madrasta nos tempos atuais. Nesse momento, as opiniões foram diversas e os alunos expuseram suas visões e experiências.

Na oitava e nona aulas, apresentamos as seguintes imagens para que os alunos pudessem relacionar com o conto:

Figura 10 – Imagem Maria Angula



Disponível em: <<http://trabajodellibrocontos.blogspot.com/2009/11/mariangula.html/>> Acesso em 18 jun. 2018.

Figura 11 – Maria Angula



Disponível em: < <https://contosassombrosos.blogspot.com/2016/03/maria-angula.html/>>
Acesso em 18 jun. 2018.

Figura 12 – Cemitério



Disponível em: <<https://3dlancer.net/pt/gallery/cemiterio-dos-desenhos-animados-5404/>>
Acesso em 18 jun. 2018.

Depois de apresentarmos as imagens perguntamos a eles:

- O que sentiram ao ver as imagens;
- Qual tema seria abordado na aula;
- Nas imagens, em que lugares as personagens se encontram.

Os alunos diante das imagens e perguntas criaram várias hipóteses sobre o texto. Após esse momento, iniciamos a leitura do conto “Maria Angula” de origem Equatoriana. Esse conto é uma versão escrita por Jorge de La Torre e esta disponível na obra *Contos de assombração* (1988). Eles se envolveram com o clima de mistério e suspense presente no texto, e notamos isso, pelas expressões faciais e comentários. Os espaços vazios presente no final da história deixaram os alunos curiosos sobre o que poderia ter acontecido com a protagonista.. Depois da leitura, discutimos sobre algumas questões apresentadas no texto como, por exemplo: as obrigações da mulher naquele contexto em relação à época atual. Posteriormente, realizamos as atividades de interpretação textual.

Na décima aula, pedimos para que os alunos escrevessem um texto dando uma solução para o conto “Maria Angula” (TORRE, 1988), já que esse texto, no final, apresentava espaços vazios. Sendo assim, os alunos teriam que se colocar na posição de narrador e escrever a sua versão da história explicando o que poderia ter acontecido com a personagem. Pensando no interlocutor da produção, informamos aos alunos que os textos produzidos em sala, após as adequações, seriam reunidos formando uma coletânea de contos populares, que estaria disponibilizada na biblioteca da escola.

Após a produção inicial, recolhemos os vinte e dois textos para analisarmos os principais problemas na escrita dos alunos. Realizamos três tipos de correções: a indicativa, a resolutive e textual-interativa, com ênfase na última, por acreditarmos que esse tipo de correção em relação às demais permite que o professor estabeleça um diálogo mais profundo com o aluno. Depois das correções, constatamos que grande parte dos problemas encontrados nos textos estavam relacionados à coesão, coerência, paragrafação, pontuação e ortografia. No quadro abaixo apresentamos a quantidade de textos que foram analisados e o número de casos em relação aos problemas apresentados.

Quadro 1: Problemas encontrados nas produções textuais

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	
Problemas encontrados	Número de casos
Coesão/coerência	17
Paragrafação	14
Pontuação	15
Ortografia	15
Total de textos analisados	22

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Para mostrar esses problemas, podemos tomar como exemplo, a produção textual de um aluno que identificamos nesta pesquisa como texto A que foi escolhido por apresentar o maior número de casos dos problemas analisados.

Quadro 2: Texto A

Depois de algum tempo o marido dela descobriu o que tinha acontecido e foi atrás dela ele procurou por todos os lados menos em um lugar, o cemitério quando ele chegou lá viu o fantasma, ele era muito feio, com a barriga aberta enterrando a Maria Angula, quase morta, ele tentou salvá-la mas o fantasma não deixou ele se aproximar da Maria Angula , ele tentou muitas vezes, até que uma vez ele conseguiu salvá-la e foi pra muito longe com ela, quando eles achavam que estavam salvos o fantasma veio e pegou os dois, enterrou e deixou eles para morrer, quando eles achavam que iriam morrer um homem misteriozo salvou eles e os dois viveram felizes para sempre.

Esse texto exemplifica as dificuldades da escrita dos alunos mencionadas anteriormente. Infelizmente, durante as aulas de Redação, nos deparamos constantemente com esse tipo de texto o que se constitui num desafio para o professor, mas também numa oportunidade para trabalhar com a escrita de forma contextualizada o que poderá ampliar as possibilidades de escrita dos estudantes.

Ao analisarmos os problemas encontrados nas produções textuais, elaboramos atividades de análise linguística a partir da seleção de três textos produzidos pelos alunos. Sendo assim, na décima primeira aula, aplicamos essas atividades que foram xerocadas e entregues para todos da turma. Na primeira atividade utilizamos um texto completo de um aluno com o objetivo de reorganizá-lo. Esse texto apresentava algumas marcações para facilitar as atividades, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 3: Texto A

Maria Angula

1Depois de algum tempo o marido dela descobriu o que tinha acontecido e foi atrás dela **2**ele procurou por todos os lados menos em um lugar, o cemitério **3**quando ele chegou lá viu o fantasma, ele era muito feio, com a barriga aberta enterrando a Maria Angula, quase

morta, **4** ele tentou salvá-la mas o fantasma não deixou ele se aproximar da Maria Angula ,**5** ele tentou muitas vezes, até que uma vez ele conseguiu salvá-la e foi pra muito longe com ela,**6** quando eles achavam que estavam salvos o fantasma veio e pegou os dois, enterrou e deixou eles para morrer, **7** quando eles achavam que iriam morrer um homem misteriozo salvou eles e os dois viveram felizes para sempre.

Quadro 4: Atividades a partir do texto A

Atividades:

1) Para deixar o texto mais claro vamos seguir as seguintes instruções:

- a) Sem alterar a ordem das informações, tente reescrever o texto dividindo-o em três parágrafos. Cada parágrafo deverá estar dividido em frases conforme apontado pela numeração. Use ponto final para separar cada uma das partes e vírgulas onde julgar necessário.
- b) Use outros referentes para os personagens Manoel e Maria Angula além do pronome pessoal do caso reto “ele”. Quando julgar necessário, você pode omitir uma ou mais palavra sem comprometer o sentido do texto.
- c) No trecho: “*Depois de algum tempo o marido dela descobriu o que tinha acontecido...*”, o que aconteceu? Essa informação está presente no texto?
- d) Reescreva o trecho apresentado na questão “c” acrescentando informações para torná-lo mais coerente.

Nessa atividade apresentamos algumas instruções para que percebessem os problemas do texto e realizassem a reescrita. A primeira instrução está relacionada com a pontuação e com a paragrafação. Inicialmente pedimos para que os alunos dividissem o texto em parágrafos, mostrando a importância de fazerem a marcação do recuo em relação à margem. Depois, explicamos que os parágrafos eram constituídos de frases e que para isso deveriam realizar a pontuação. Com isso, conseguiriam organizar as informações do texto para que ficasse mais claro para o leitor. Pedimos também, que usassem outros referentes para os personagens apresentados no texto evitando uma repetição desnecessária, pois de um modo geral, usam somente os pronomes pessoais do caso reto (ele/ela) para se referirem aos personagens do sexo masculino e feminino. Nessa atividade, queríamos que refletissem sobre outras possibilidades, ou até mesmo, realizassem uma elipse, omitindo um termo sem prejudicar a clareza do texto. Além disso, trabalhamos com a questão da informatividade para

que os alunos percebessem que ao escreverem precisam apresentar dados suficientes ao seu leitor para que compreenda as informações presentes em seu texto.

Quadro 5 Atividades a partir do texto A

2) Leia o fragmento abaixo e responda a questão:

“[...] quando eles achavam que estavam **sauvos** o fantasma veio e pegou os dois, enterrou e deixou eles para morrer, quando eles achavam que iriam morrer um homem misterioso **salvou** eles [...]”

As palavras destacadas “sauvos” e “salvou” apresentam basicamente o mesmo sentido, pois são da mesma família. Porém no fragmento percebemos que os radicais “sauv” e “salv” foram escritos de forma diferentes. Podemos afirmar que as duas palavras foram escritas de maneira correta? Justifique sua resposta.

Na segunda atividade, trabalhamos com a ortografia que, apesar de não interferir na compreensão do texto, precisa ser trabalhada em sala, já que escrever corretamente é uma exigência social. Sabemos que em muitas escolas a ortografia é ensinada somente por meio da repetição e da memorização. Dessa forma, buscamos criar uma situação em que os alunos refletissem e explicitassem o que sabem sobre essa parte da gramática. Para Silva e Morais (2007) é importante que os alunos tenham oportunidade para expressar suas dúvidas sobre como se escrevem as palavras. Esses autores explicam que os professores podem incitar e estimular os alunos a terem dúvidas sobre o que estão escrevendo. Elaboramos essa atividade seguindo esse princípio.

Quadro 6: Atividade a partir do texto B

3) Leia os fragmentos do texto e passe-os para o discurso direto.

“O fantasma a levou para a cova e começou a falar porque você pegou minhas tripas Maria Angula respondeu queria só fazer uma sopa para o meu marido.”

“Ela gritou não não espera um pouco não faça isso faço tudo o que você quiser . Ele falou sério tudo, ela sim tudo. Então você vai falar para o seu marido que não sabe cozinhar fazer nada. Maria Angula respondeu está bem.”

A terceira atividade foi elaborada para que os alunos refletissem sobre como usar o discurso direto nos diálogos. Para isso, extraímos fragmentos de textos que estavam confusos pela falta da pontuação usada nesse tipo de discurso e pedimos para que reescrevessem esse fragmento. Relembramos que essa pontuação é a usada nos discursos diretos para que

fizessem as adequações. É importante salientar que todas as atividades foram realizadas de maneira interativa junto com o professor.

Na décima segunda aula, em posse da primeira versão da produção textual, os alunos diante das correções, puderam se posicionar como leitores do seu próprio texto para fazer as adequações. Nesse momento, ocorreu grande envolvimento dos alunos que se concentraram para desenvolver essa atividade. O distanciamento da escrita e reescrita possibilitou que tivessem um olhar mais maduro para o próprio texto, além de levá-los a refletir sobre alguns problemas que não estavam perceptíveis na escrita da primeira versão.

5 ANÁLISES DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo tem como eixo norteador os objetivos específicos desta pesquisa. Assim, discutimos a análise dos seguintes objetivos: a) Identificar e analisar as ações linguísticas realizadas no desenvolvimento da escrita-reescrita de textos narrativos; b) Mostrar as formas de adesão (ou não) dos alunos a uma proposta que tem a reescrita como condição necessária para realizar a escrita; c) Produzir uma reflexão sobre as posições (de autoria ou não) assumidas pelos alunos, quando postos na posição de produtores de textos. d) Ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos por meio da leitura e escrita do gênero: conto popular.

5.1 Análise da primeira versão da produção textual

A proposta de intervenção foi elaborada sob a concepção sociointeracionista da linguagem que está voltada para os sentidos dos textos e aos significados que se realizam nas situações de interação. Seguindo essa perspectiva e pensando no quanto a escola ainda mantém uma prática de produção textual artificial na qual não é levada em consideração as condições de produção, tão essenciais para a escrita, elaboramos a sequência de atividades com as seguintes ações: leitura, escrita, análise linguística e reescrita dos textos, com foco nas três últimas práticas. Conforme explica Geraldi (2008), essas práticas quando integradas atendem a dois objetivos: ultrapassar a artificialidade do ensino de língua portuguesa na escola e possibilitar o domínio padrão em sua modalidade oral e escrita.

A análise dos dados aborda dois momentos da atividade: a escrita e a reescrita dos textos estabelecendo uma comparação da primeira versão com a segunda. Primeiro fizemos análise da primeira versão fazendo apontamentos sobre os problemas de coesão, coerência, paragrafação, pontuação e ortografia que prejudicavam a compreensão do texto. Em um segundo momento, analisamos os textos reescritos, ou seja, a segunda versão. Nesse texto buscamos duas atitudes dos alunos: a primeira relacionada à compreensão do aluno quanto à intervenção do professor e a segunda se eles assumiram em seus textos uma posição de autoria a partir da concepção adotada por Possenti (2002).

No tocante às estratégias de correção utilizamos as abordadas por Ruiz (2015), norteadas pelo trabalho de Serafini (1989) que são as seguintes: indicativa, resolutive. Recorremos a esses dois tipos de intervenção, para solucionar os problemas locais que dispensava uma abordagem mais profunda. E para tratarmos dos aspectos que não foram possíveis de serem abordados pelos demais tipos de correção, adotamos a correção textual-interativa que permite uma maior interação entre os sujeitos. Por meio dessa correção,

mostramos os problemas como também tecemos elogios para que os alunos se sentissem estimulados para a reescrita de seus textos. Nesse sentido, fomos mais que um mero revisor, pois passamos a ser também coautor do texto do aluno, adotando segundo Bakhtin (2003), uma atitude responsiva concordando ou discordando (total ou parcialmente), com o que lemos, completando algo que foi esquecido e fazendo sugestões, agindo como verdadeiros interlocutores. A primeira versão da produção textual foi corrigida com interferências escritas e nela buscamos analisar os principais aspectos não dominados pela maioria dos alunos. Então, focamos nos problemas que prejudicavam a compreensão, já que o objetivo principal da correção é deixar o texto mais compreensível para o leitor. Para exemplificar esses problemas selecionamos três textos assim descritos: A, B e C.

Quadro 7: Primeira versão texto A

Depois de algum tempo o marido **dela** descobriu o que tinha acontecido e foi atrás **dela ele** procurou por todos os lados menos em um lugar, o cemitério quando **ele** chegou lá viu **o fantasma**, **ele** era muito feio, com a barriga aberta enterrando a Maria Angula, quase morta, **ele** tentou salvá-la mas **o fantasma** não deixou **ele** se aproximar da Maria Angula , **ele** tentou muitas vezes, até que uma vez **ele** conseguiu salvá-la e foi pra muito longe com ela, **quando eles** achavam que estavam salvos **o fantasma** veio e pegou os dois, enterrou e deixou **eles** para morrer, **quando eles** achavam que iriam morrer um homem misteriozo salvou **eles** e os dois viveram felizes para sempre.

Observando atentamente a primeira versão do texto A, o aluno construiu todo o texto sem realizar o recuo da primeira frase do parágrafo em relação à margem, isto é., não deixou um espaço em branco, que caracteriza a marcação do parágrafo. Além de não fazer o recuo dos parágrafos, não realizou a separação das frases dentro do parágrafo por meio do ponto final. Assim, ao concluir um pensamento, recorreu somente às vírgulas, prejudicando o encadeamento das ideias e conseqüentemente a compreensão. As palavras destacadas em negrito como: “dela”, “ele”, “o fantasma”, “eles” e “quando” foram repetidas diversas vezes em um curto espaço nas sequências linguísticas, esse fato pode gerar um incômodo para o leitor, pois é possível substituir essas palavras por outras, ou omiti-las por meio de elipse para deixar o texto menos cansativo. Segundo Antunes (2013), não podemos fazer uso de generalizações quando se trata das repetições de palavras, porque repeti-las é praticamente inevitável, uma vez que representa uma conseqüência da própria concentração temática do texto. Mas, nos casos analisados, as repetições estão relacionadas com a falta de coesão, o que impede a progressão temática. No que diz respeito aos desvios ortográficos presentes nas

palavras “sauvos” e “misteriozo”, o aluno fez uso indevido de letras, pois escolheu uma letra possível para caracterizar o som de uma palavra, enquanto a ortografia usa outra. Esses desvios são comuns nesta fase e apesar de não interferirem na compreensão do texto, precisam ser trabalhados de forma recorrente, para que “[...] os alunos passem a dominar, cada vez mais, as convenções da norma ortográfica”. (MENDONÇA, 2006, p. 215)

Ao analisar o texto B, transcrito a seguir, notamos que o estudante também não fez o recuo dos parágrafos, construindo o seu texto em um único bloco. Além desse problema em relação à estrutura do texto, sublinhamos os trechos em que deveria fazer a marcação das falas das personagens. Da maneira como escreveu, não conseguimos perceber a diferença das vozes das personagens em relação à voz do narrador. Não se tratou de um esquecimento para fazer a marcação das falas, pois isso aconteceu em três momentos do texto: início, meio e fim. Assim, acreditamos que esse aluno, como também outros, não sabe como fazer a marcação do discurso direto, havendo necessidade de explicação sobre o assunto.

Quadro 8: Primeira versão texto B

Maria Angula: o fantasma levou para a cova e começou a falar porque você pegou minhas tripas maria angula respondeu queria só fazer uma sopa para meu marido pois maria angula não fassa isso mas isso não ficar assim isso é mal feito o tempo passou...passou. maria angula começou a ter medo do fantasma. ele era só de osso cheio de sangue mas tabem o medo do lugar era escuro cheio de muragos. Depois do tempo que passou o fantasma puxou ela e falou! Agora é sua vez maria angula. **Ela gritou não não espera um pouco não faz isso fasso tudo oque você quiser . Ele falou sério tudo, ela sim tudo. Então você vai falar pra o seu marido que não sabe cozinhar fazer nada. Maria Angula respondeu tabom. minutos depois, ela chamou o marido dela e começou a falar, amor vou falar umas verdades, não sei fazer nada nem comida e sabe aquela sopa foi do estômago dos mortos. O marido dela responde não acredito nisso. maria angula falou tabom, vamos dar um tempo...**maria angula resolveu seguir sua vida.

Observamos na primeira versão do texto B, alguns problemas de ortografia nas palavras: tabem (também), fassa (faça), muragos (buracos), fasso (faço), maria angula (Maria Angula) e tabom (está bem) que foram apontados durante a intervenção, porém não comprometeram a compreensão do texto. No fragmento “[...] o tempo passou...passou. maria angula começou a ter medo do fantasma. ele era só de osso cheio de sangue **mas tabem o medo do lugar** era escuro cheio de muragos.”, o aluno, ao tentar estabelecer uma relação

entre as duas ideias “medo do fantasma e medo do lugar”, quebra esta relação ao usar o termo “mas também” misturando medo do fantasma e medo do lugar em um mesmo espaço. Nesse caso, há uma quebra do paralelismo sintático que gera no fragmento uma falta de clareza e precisão ao discurso. Segundo Antunes (2013, p.125), “O paralelismo constitui, assim, um recurso textual que cria uma harmonia formal entre dois ou mais pontos, o que, além de promover a coesão entre esses pontos, produz um efeito agradável de articulação e entrelaçamento”.

Ao examinarmos o texto C, notamos logo no início uma má organização das ideias pelos equívocos de retomadas presente nas partes destacadas do fragmento “Um fantasma tinha entrado **em seu quarto, quarto de Maria Angula** e tinha **a** levado para um porão em uma casa abandonada, provavelmente era a casa do fantasma.” O aluno fez o recuo para marcar a paragrafação, porém seu texto apresentou somente um parágrafo. Assim, sugerimos que escrevesse outros parágrafos, já que algumas questões no texto não estavam claras.

Quadro 9: Primeira versão texto C

O paradeiro

Um fantasma tinha entrado em seu quarto, quarto de Maria Angula e tinha a levado para um porão em uma casa abandonada, provavelmente era a casa do fantasma. Maria Angula estava com muito medo, bastante medo. O fantasma vendo que ela estava com medo resolveu ir atrás de água e comida. Quando o fantasma saiu do porão Maria Angula tentou fugir das cordas que a prendia. Depois de alguns instantes o fantasma voltou com uma garrafa cheia de água e uma sacola de roscas na mão, quando de repente Manuel chegou gritando, vê que ela está lá, o fantasma deixa ela ir embora feliz e alegre.

Ao analisarmos o texto C, no fragmento “Depois de alguns instantes o fantasma voltou com uma garrafa cheia de água e uma sacola de roscas na mão, quando de repente Manuel **chegou gritando, vê que ela está lá, o fantasma deixa ela ir embora feliz e alegre**” sugerimos que o aluno deixasse claro o que o personagem gritou e desenvolvesse esta ação de chegar e encontrar a esposa presa. Talvez, na pressa de concluir a história, tenha deixado de explicar algumas situações e por isso o final ficou vago para o leitor. Sabendo que teria mais a dizer sobre esse assunto, sugerimos que criasse outros parágrafos para explicar melhor o final e algumas partes que não ficaram claras. O aluno repetiu diversas vezes a palavra “fantasma”, fazendo a retomada pelo pronome pessoal “ele” uma única vez, isso mostra que há a compreensão de que as retomadas precisam ser realizadas dentro do texto, mas acreditamos que por distração tenha repetido por tantas vezes a mesma palavra.

Em relação à análise da primeira versão das produções textuais, observamos que as dificuldades dos alunos em relação à escrita são evidentes. A falta de paragrafação, pontuação, coesão e coerência estavam presentes em grande parte dos textos dos alunos da turma em que realizamos a pesquisa. Para que aluno conseguisse melhorar o seu texto, realizamos correções indicativas, resolutivas e textuais interativas. A correção textual interativa permitiu que estabelecêssemos um diálogo mais profundo com o aluno de modo que pudemos mostrar os problemas gerais, já as demais correções, possibilitou indicar os pontuais. Notamos ainda que as dificuldades básicas encontradas no texto dos alunos interferem em sua compreensão.

5.2 Análise da segunda versão da produção textual

Os alunos ao escreverem a segunda versão se basearam nas intervenções escritas e orais (não registradas) realizadas pelo professor. Dessa forma, concentramos nossas análises na compreensão que os alunos fizeram das correções e das posições que assumiram como autores de seus textos. Para mostrar esses resultados apresentamos a segunda versão das produções textuais que identificamos nesta pesquisa como texto A, B, C.

Quadro 10: Segunda versão texto A

Depois de algum tempo, **o marido de Maria Angula, Manuel**, descobriu o que tinha acontecido e foi atrás de **sua esposa**. **Ele** procurou por todos os lados, menos em um lugar, no cemitério. Quando chegou lá viu o **fantasma** que era muito feio e tinha a barriga aberta, enterrando a Maria Angula, quase morta.

Manuel tentou **salvá-la**, mas **o defunto** não deixou ele se aproximar de **sua esposa**. Ele tentou muitas vezes, até que finalmente conseguiu e foi pra muito longe com ela.

Quando eles achavam que estavam salvos o **fantasma** veio, pegou os dois, e enterrou para que morressem. **No momento** em que achavam que iriam morrer um homem misterioso os salvou e os dois viveram felizes para sempre.

Ao analisarmos a segunda versão do texto A, notamos que o aluno seguiu as orientações da correção, pois dividiu o seu texto em três parágrafos e os parágrafos em frases. O que significa que foi feita uma revisão da pontuação. No que se refere aos problemas de coesão e coerência, ao fazer as retomadas, procurou usar outros referentes. Para se referir ao personagem Manuel, utilizou a expressão “o marido de Maria Angula” e também o pronome “ele”. Para a personagem Maria Angula empregou a expressão “sua esposa” e o pronome

“ela”; para retomar a palavra “fantasma” recorreu ao referente “defunto” e o pronome relativo “que”. O advérbio de tempo “quando”, por sua vez, foi substituído pela locução adverbial “no momento”. O aluno também omitiu alguns termos para evitar a repetição como podemos observar no fragmento “Ele tentou muitas vezes, até que finalmente (**ele**) conseguiu (**salvá-la**) e foi pra muito longe com ela” e fez a omissão de dois termos “ele” e “salvá-la” por compreender desnecessária tal repetição deixando o texto mais claro.

Quadro 11: Segunda versão texto B

Maria Angula

O fantasma levou Maria Angula para a cova e começou a falar:

- Porque você pegou minhas tripas?
- Maria Angula respondeu:
- Queria só fazer uma sopa para meu marido.

E o fantasma disse:

- Isso não ficar assim, isso é mal feito.

O tempo passou ... passou e Maria Angula começou a ter medo do fantasma. Ele era só de osso e cheio de sangue, mas também passou a ter medo do lugar, pois era escuro e cheio de buracos.

Depois de um tempo o fantasma puxou ela e falou:

- Agora é sua vez Maria Angula.

Ela gritou:

- Não! Não! Espera um pouco, não faça isso?
- Faço tudo o que você quiser. Ele falou:

- Sério tudo.

Ela disse:

Sim, tudo.

Então você vai falar pra o seu marido que não sabe cozinhar fazer nada. Maria Angula respondeu:

- Está bem.

Minutos depois, ela chamou o marido dela e começou a falar:

- Amor, vou falar umas verdades, não sei fazer nada nem comida e sabe aquela sopa foi do estômago dos mortos. O marido dela respondeu:

- Não acredito nisso.

Maria Angula falou:

- Está bem, vamos dar um tempo...

Maria Angula resolveu seguir sua vida.

Na segunda versão do texto do B, observamos que o aluno se atentou as orientações das correções quando fez a marcação dos diálogos das personagens, que era algo ausente na primeira versão, utilizando os dois pontos e o travessão. Além disso, fez o recuo dos parágrafos que não havia na primeira versão, como também, a correção de grande parte dos problemas ortográficos. No fragmento “[...] O tempo passou ... passou e Maria Angula começou a ter medo do fantasma. Ele era só de osso e cheio de sangue, mas também passou a ter medo do lugar, pois era escuro e cheio de buracos.” O aluno conseguiu estabelecer uma simetria entre as duas ideias “medo do lugar e medo do fantasma” acrescentando a expressão “passou a ter” para dar equilíbrio com a expressão “começou a ter”. Ele ainda substituiu o verbo de ligação “era” pela conjunção explicativa “pois”, assim fez uma reflexão do texto para deixá-lo mais claro.

Quadro 12: Segunda versão texto C

O paradeiro

Depois que o **fantasma** entrou no quarto de Maria Angula e a levou para um porão em uma casa abandonada, provavelmente a casa do **fantasma**. Maria Angula estava com muito medo, bastante medo.

O **fantasma** vendo que ela estava com medo resolveu ir atrás de água e comida.

Quando o **fantasma** saiu do porão Maria Angula tentou fugir das cordas que a prendiam, mas ela não conseguiu.

Depois de alguns instantes o **fantasma** voltou com uma garrafa cheia de água e uma sacola de roscas na mão, quando de repente Manuel chegou gritando:

- Onde está minha esposa?

Ele olha para o lado e vê que Maria Angula está lá, e então o **fantasma** com dó de Manuel e Maria Angula deixou eles irem embora felizes e contentes.

Chegando em casa os dois se abraçam e prometem um para o outro que sempre vão se amar, não importa que aconteça e então viveram felizes pelo resto de suas vidas

Na segunda versão do texto C, o aluno reestruturou a introdução modificando os tempos verbais e fazendo adequadamente as retomadas como podemos observar no trecho “Depois que o fantasma entrou no quarto de Maria Angula e levou para um porão em uma casa abandonada, provavelmente a casa do fantasma”. Conforme observamos no texto

reescrito, o aluno fez as alterações sugeridas pela correção em relação à criação de outros parágrafos deixando o texto mais estruturado e organizado.

Na intervenção, solicitamos que explicasse algumas expressões que não ficaram claras na narrativa como, por exemplo, no fragmento “Quando o fantasma saiu do porão Maria Angula tentou fugir das cordas que a prendiam, **mas ela não conseguiu.**” Ao inserir a expressão em negrito, observamos que há uma oposição à oração anterior, dando sequência ao enunciado. A partir dessa informação, compreendemos que a tentativa de fugir da personagem foi em vão. Além disso, orientamos, na primeira versão, que o aluno explicasse melhor o final da história, porque estava vago para o leitor. Assim, ao criar mais um parágrafo na conclusão, acrescentando novas informações ao texto, houve uma compreensão em relação às orientações dadas pelo professor.

Ao examinarmos as três produções textuais, notamos que os alunos se posicionaram como autores de seus textos, criando elementos que não estavam presente no conto, Maria Angula. No texto A, observamos que foram apresentadas características físicas do fantasma que não estavam presentes na primeira versão quando escreveu “[...] viu o fantasma que era muito feio e tinha a barriga aberta [...]”. Além disso, colocou o personagem Manuel como herói da história ao descrever uma cena na qual ele vai atrás de sua esposa para salvá-la. Também criou um novo personagem, descrito como “homem misterioso” que salva o casal da morte. Assim, resgata uma característica do conto popular que é a presença de herói, vítima e vilão. No texto B, há uma descrição do fantasma de forma diferente do conto Maria Angula “Ele era só de osso, cheio de sangue [...]”, mostrando sua criatividade. Notamos também, a criação de uma situação na qual o fantasma propõe que Maria Angula conte toda a verdade ao seu marido. E ao revelar o que de fato aconteceu, o personagem Manuel se decepciona com a esposa e os dois acabam se divorciando. Deste modo, há uma tentativa do aluno, no final do conto, de estabelecer a ordem por meio do esclarecimento dos fatos. No texto C, o fantasma é descrito de maneira semelhante a um sequestrador, lembra mais um ser humano do que um ser sobrenatural. Esse personagem fica com pena da personagem Maria Angula e Manuel e acaba soltando os dois. No final acontece a resolução do caso e os personagens ficam felizes para sempre. Essa situação nos remete aos contos de fadas no qual o sofrimento sempre vem acompanhado de uma recompensa, a felicidade. A criança parece ter uma necessidade de criar um final feliz, após um sofrimento, como se precisasse de um alívio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação surgida nas aulas de redação pelas dificuldades percebidas nos estudantes quando impelidos a produzir um texto. Dessa inquietação surgiram algumas reflexões e, destas e daquela, uma proposta de intervenção didática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Nova Ponte, Minas Gerais.

A par dos objetivos aqui propostos (ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos; mostrar as formas de adesão ou não dos alunos a uma proposta de reescrita dos seus textos; identificar e analisar as ações linguísticas e produzir uma reflexão sobre as posições de autoria – ou não – assumidas por esses alunos) e da abordagem, metodologia e técnicas utilizadas (pesquisa qualitativa de natureza intervencionista, constituindo-se em uma pesquisa-ação), chegamos – professora-pesquisadora e alunos – ao objetivo essencial desse tipo de pesquisa, que é a de contribuir com informações e conhecimentos que orientem a tomada de decisões e os processos de transformação de uma dada realidade.

Aqui, as dificuldades dos alunos em relação à escrita de um texto são evidentes. Problemas referentes à pontuação, acentuação, ortografia, paragrafação, coesão e coerência são recorrentes e comprometem, em demasia, a clareza e a objetividade dos textos analisados. No entanto, como proposto, a partir do ensino não somente da escrita, mas também da reescrita, há uma perceptível melhora na qualidade da escrita desses textos.

A escrita é um processo que deve envolver o planejamento, a escrita propriamente dita, a revisão e a reescrita do texto. Em sala de aula, esse processo deve envolver, ademais, um direcionamento claro do professor, sobretudo quanto à atividade proposta, e orientações no momento da correção, a fim de que o aluno perceba em que situações ele deve melhorar. A escrita sem a intervenção do professor não produz os mesmos resultados. Por isso, como sugere o título desta pesquisa, é necessário não só o ensino da escrita, mas também da reescrita do texto e de estratégias de reflexão e ação sobre essa escrita/reescrita, envolvendo também a análise linguística do texto.

A sequência aqui proposta tinha como foco atividades de leitura e interpretação de textos como ponto de partida para uma atividade de escrita/continuação de um dos textos lidos, a saber, um conto popular. Assim, a par da atividade proposta, os alunos escreveram suas continuações narrativas para o conto e, após entregá-las à professora, tiveram seus textos analisados a partir de correções indicativas, resolutivas e interativas. Dessas, a correção textual interativa permitiu que se estabelecesse um diálogo mais profundo com o aluno de

maneira a indicar os problemas gerais, enquanto os outros tipos de correções indicavam problemas mais pontuais.

Analisados os textos e apontados os problemas que comprometiam a compreensão, passamos para a atividade de análise linguística e, após, para a reescrita do texto. Após esses procedimentos, os alunos realizaram reflexões sobre os seus textos, sobre os problemas apontados e, assim, acataram as sugestões feitas pela professora. Observamos, assim, que as atividades de análise linguística fizeram com que os alunos refletissem sobre os problemas dos seus textos no processo de reescrita, pois só aí notamos que conseguiram melhorar a compreensão de alguns trechos confusos, o que resultou em textos mais claros.

Quanto ao objetivo de realizar uma reflexão sobre as posições de autoria, notamos que os alunos, no processo de reescrita, trouxeram para os seus textos novas situações como, por exemplo, o diálogo com outros contos populares, uma linguagem e situações mais presentes em seu contexto. Assim, podemos afirmar que se posicionaram como autores dos seus textos.

Concluimos que a produção textual desenvolvida em sala requer um movimento dialógico, seguindo etapas que são essenciais para a escrita. Quando o aluno escreve com leitores e objetivos pré-definidos, enxerga um real motivo na produção textual. Além do mais, a correção do professor e a devolução desse texto para o aluno demonstram um diálogo e uma consideração que torna o processo mais fundamentado. Essa ação também é importante para que o professor saiba exatamente o que precisa ser trabalhado com o aluno. A produção de texto deve ser uma atividade contextualizada e deve prever um gênero, um objetivo claro, um interlocutor e uma proposta direcionada. Só assim ela fará sentido dentro de sala de aula.

Consideramos esta pesquisa-ação um ponto de partida para a reflexão sobre a produção de textos em sala de aula. Embora focada em apenas uma turma/série, as conclusões a que chegamos deixam entrever alguns indícios, dentre os quais que a escrita de um texto em sala de aula deve fazer sentido para aquele que o produz, ou seja, para o aluno. Por outro lado, um amontoado de palavras só pode ser considerado um texto se ele faz sentido para o interlocutor, quer dizer, se essas palavras formarem frases e estas, por sua vez, transmitirem uma mensagem.

Sendo assim, as propostas de atividade de escrita de textos em sala de aulas devem levar em consideração algumas questões: a) o entendimento de que um texto necessita mais do que o reconhecimento da forma utilizada da língua; necessita da compreensão da sua significação; b) a escrita de um texto é uma atividade interativa na qual há, no mínimo, dois sujeitos participantes e um contexto específico; c) a linguagem (e o texto, como um meio para a linguagem) é – mais do que expressão do pensamento ou instrumento de comunicação – um lugar de interação humana; d) assim, o texto deve ser o ponto de partida (e o ponto de

chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem, como apregoa Geraldi (2013); e) a reescrita de um texto deve ser orientada pelo professor e deve visar às adequações necessárias para que o texto se torne claro e transmita uma mensagem para o interlocutor; f) dessa forma, no ensino da escrita deve incidir o ensino da reescrita, pois essa prática permite aos alunos a reflexão, uma visão mais crítica e uma nova ação sobre o seu próprio texto, agindo como produtor/autor que pode inserir ou retirar trechos e frases e reorganizá-lo, assim, da maneira que considerar mais adequado.

O processo de reescrita, de reflexão e de nova ação sobre o texto permite ao aluno, portanto, compreender suas dificuldades para poder superá-las. E nesse processo de superação o professor é de suma importância, porque é ele que possui as capacidades para indicar ao aluno os caminhos tortos e indicar novos caminhos, sejam para o texto, sejam para a vida. Sugerimos, claro, que outras pesquisas sejam realizadas sobre o tema, tanto qualitativas quanto quantitativas, focando no Ensino Fundamental, mas também no Médio, a fim de que haja maior compreensão da maneira pela qual a produção de textos é trabalhada em sala de aula e também da efetividade real do processo de ensino do professor e para a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Hortência Clara de. **Mecanismos de textualização**: abordagem no ensino e na avaliação. Belo Horizonte, 2015. Dissertação (Mestrado em Textualidade e Textualização da Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2016.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- _____.(VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.
- CASCUDO, Luís Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- DE LA TORRE, Jorge Renón. **Contos de Assombração**, 4ª. ed. Coedição Latino-americana. São Paulo: Ática, 1988.
- DUARTE, Cristiane. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário. 1998**, 167f. Dissertação de Mestrado em estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 1998.
- ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Curricular**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul. dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>> Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: CHIAPPINI, Lígia. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 85-115.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: para além da higienização**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Maria. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Tatiane Castro dos. **O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português**. Letras & Letras, [S.l.], v. 29, n. 2, fev. 2014. ISSN 1981-5239. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25984/14270>>. Acesso em: 21 out. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Português (2014)**. Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries).

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G. MELO, Kátia L. R. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICES**APÊNDICE A – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 1****Interpretação textual**

1. O texto fala do lobisomem, que é um ser universal. O que você conhece desse personagem?

2. Conhece alguém que já tenha visto um lobisomem? Se, sim, relate por escrito essa história.

3. Além do lobisomem, que outros personagens da cultura popular você conhece?

4. Essas histórias são contadas há muito tempo? Explique.

5. O lobisomem é uma lenda brasileira, ou é conhecida de outros povos?

6. Segundo o texto, como as pessoas podem se defender do lobisomem?

APÊNDICE B – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 2**Interpretação textual**

1. Conforme observamos no texto, a história se passa em Portugal. Pensando nisso, a descrição realizada do lobisomem é diferente das descrições do lobisomem brasileiro? Explique.

2. Por que as pessoas do vilarejo desconfiaram que o morador que havia desaparecido era o lobisomem?

3. O personagem ficou sem saber depois que viu o lobisomem e buscou conselho com uma pessoa mais experiente. O que você faria nesta situação?

4. Em sua opinião, o rapaz foi corajoso ao enfrentar o lobisomem?

5. O texto deixa claro que o rapaz que apareceu sem um dos olhos era realmente o lobisomem? Ou fica subentendido? Explique.

APÊNDICE C – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 3**Interpretação textual**

1. Inicialmente a madrasta tinha uma boa relação com a enteada, mas depois isso muda. Por que a madrasta mudou seu comportamento?

2. Em sua opinião, por que o pai da menina disse: “– Agora ela lhe dá mel, minha filha, amanhã lhe dará fel”?

3. No texto há um contrataste entre a filha do viúvo e a filha da vizinha. Descreva como elas eram.

4. A maneira que a madrasta trata a menina te faz lembrar algum outro conto? Qual?

5. Como o pai descobriu onde estava a filha?

6. Em sua opinião todas as madrastas são más? Explique.

7. No final do conto a madrasta foge e não sabemos o seu paradeiro. Escreva um possível fim para a madrasta.

APÊNDICE D – ATIVIDADES REFERENTE AO TEXTO 4**Interpretação textual**

1. Como o narrador se coloca nesta narrativa? Ele participa ou não da história?

2. O texto apresenta três personagens. Que características psicológicas você atribuiria a Angula? E a dona Mercedes?

3. Em que lugar se passa os fatos narrados no conto “Maria Angula”?

4. Nesta narrativa o que se pode afirmar sobre o tempo enquanto duração e época?

5. Por que as pessoas achavam que Maria Angula era fofoqueira?

6. Após o casamento Maria Angula teve algum tipo de problema? Qual?

7. Houve alguma coisa que te causou espanto? O quê?

8. Você acha que este conto é real ou fantasia? Por quê?

9. Qual outro título você daria ao texto?

10. Você conhece alguma pessoa que se comporta como Maria Angula, ou seja, que faça intrigas? Como você se relaciona com essa pessoa?

Proposta de produção textual

Agora é sua vez! Você percebeu que no conto “Maria Angula” não há uma solução para a história. Não sabemos o que aconteceu com a personagem Maria Angula. Então, coloque-se no lugar do narrador e escreva a sua versão do conto, explicando o que aconteceu com a personagem. Ao final todos os contos escritos serão reunidos formando uma coletânea de contos populares.

O conto deve apresentar a seguinte estrutura:

- a) Situação inicial: anunciam-se os personagens e o ponto de partida da história.
- b) Acontecimento perturbador: há uma perturbação de ordem inicial, um desequilíbrio.
- c) Desenvolvimento dos fatos: os fatos se desenvolvem até o momento em que se resolve toda a perturbação.
- d) Situação final: restabelece-se a ordem que se tinha no início da história. O final do conto tem sempre um objetivo de ensinamento.

ANEXO A - VÍDEO TRABALHADO EM SALA

Sítio do Picapau Amarelo: episódio - O saci com duração de 9min41s



Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=nZW4L3B71ss>> Postado em: 2010. Acesso: 01 de maio de 2018

ANEXO B – TEXTOS TRABALHADOS EM SALA

Texto 1

O lobisomem

O lobisomem é um ser fantástico e assustador que, como o nome indica, é meio lobo, meio homem.

Durante os dias de semana é um homem comum, magro, alto, de pele macilenta, com um olhar melancólico. Normalmente afável e calma, de uma hora para outra pode tornar-se irritadiço. De vez em quando dá longos suspiros, como se fossem uivos silenciosos. E, às sextas-feiras, precisamente à meia noite, esse homem se transforma. Adquire característica de lobo: as orelhas crescem, surgem pelos espessos no rosto e no corpo, a boca se escancara mostrando dentes afilados. As mãos mais parecem patas ou garras. Torna-se então perigoso para os outros animais, sobretudo para o homem. É difícil saber de onde o lobisomem é originário. O maior estudioso dos seres fantásticos do Brasil, o folclorista Câmara Cascudo,

afirma que se trata de um bicho universal, encontrável em todos os países. Em cada um ele recebe um nome diferente: Licantropo (na Grécia), Versiopélio (em Roma), Volkdlack (nos países eslavos), Loup-Garou (na França), Obototen (na Rússia), Banramr (nos países nórdicos)... Nossos caboclos dizem Lobisomem e têm muito medo dele.

Sexta-feira, da meia-noite às duas da manhã, o lobisomem sai numa corrida barulhenta e atropelada para percorrer ou sete cemitérios, ou sete outeiros, ou sete encruzilhadas, ou sete vilas. Nas vilas, sítios e fazendas por onde passa, os moradores rezam e atizam os cães para persegui-lo, para afugentá-lo. Perto das casas, plantam arruda e alecrim. Percorridos os sete lugares, ele retorna ao local de partida, onde há uma umburana, árvore frondosa na qual esconde sua roupa, e volta à forma humana...

Diz a lenda que lobisomem é filho homem que nasce depois de sete filhas mulheres e só começa a se transformar depois dos trezes anos de idade. Trata-se de uma sina, de um triste destino. Mas que pode ser curado, desencantado. Para tanto, basta um ferimento, ainda que pequeno, que sangue, ou um tiro de bala untada em vela que ardeu numa missa.

(MESERANI, Samir. Os incríveis seres fantásticos, São Paulo: FTD, 1993, p.23)

Texto 2

A lenda do lobisomem

Já se passaram muitos anos... Sabe-se lá... talvez séculos!... Pelas ruas de Segura, a altas horas, nas intermináveis noites de inverno, surgia estranho ser em desordenado tropel que a todos amedrontava.

A sua aproximação, mesmo os mais corajosos, sentiam levantar-se os cabelos!... Sol posto, já ninguém saía à rua. E o alegre povo raiano sofria e passava um verdadeiro castigo.

Um dia, um rapaz, valente e destemido, tomou a decisão de averiguar a causa de tão extraordinário fenômeno. E colocou-se entre a janela e a porta da casa de seus pais. Chovia muito, o vento era medonho com os seus estridentes assobios.

E o rapaz, valente, firme em seu posto, esperou uns momentos; o bastante para se resfriar. O tropel não se fez esperar e uma sombra negra surgiu.

As pedras da calçada chispavam luz. Sombra horrenda lançava-se pelas sarjetas, dava coices para um e outro lado. E o rapaz, agora um tanto assustado, colou-se bem à porta. Parecia petrificado!

O estranho fenômeno avançava cada vez mais em correria vertiginosa, e o rapaz, embora, como se disse, um tanto amedrontado, pôde verificar que se tratava de um monstro

horrendo, metade cavalo, metade homem, ferrado de pés e mãos! Estava quase a arrepender-se da sua imprudência!...

Mas, o monstro, seguindo seu caminho, desapareceu...

Que fazer depois do que vira?

Calar-se?

E se contasse tudo a pessoas experientes, sábias e consideradas pela sua idade e saber?

Procurou de fato um dos homens mais idosos da sua terra.

E expôs-lhe minuciosamente o que vira.

E o bom velho respondeu-lhe:

— *O que tu viste, meu amigo, é um encanto que só se desfará, se alguém tiver coragem de, escondido atrás de uma das cruzes das ruas da nossa aldeia e munido de uma vara com uma ponta afiada, picar o monstro de forma que o faça lançar de si muito sangue.*

— *Pois deixe o caso comigo... picá-lo-ei eu mesmo,* respondeu o rapaz.

— *Pois então, toma cuidado, que, se o não picares bem, grande perigo corres!...*

O rapaz, forte e valente, como se disse, disposto a dar mais uma prova do seu valor e a livrar o povo de tão grande desassossego, logo que anoiteceu, recolhidos todos os moradores e fechadas todas as portas, foi colocar-se, por entre vendaval formidável, atrás de uma das cruzes, tendo bem apertada na mão direita forte vara de grande ponta fina.

Começou a ouvir-se o tropel, pondo-se em breve à vista a infernal figura. O rapaz tremia!

Perdera quase a noção de si mesmo! Fugir?

Bem se lembrava ele do conselho do velho: — *Toma cuidado, que se o não picares bem, grande perigo corres!...* Recobrou ânimo.

Estava ali para vencer ou morrer! Agora levaria ao fim seu propósito. Esperou! O monstro avançava a todo o galope.

E passou; e, na passagem, o heroico rapaz cravou-lhe bem a grande lança!

E o monstro, como por encanto, desapareceu. O valente moço respirava; mas tremia ainda. O seu coração batia desordenadamente. Foi-se deitar, mas não podia conciliar o sono. Que iria suceder?

Passaram algumas noites e o tropel não mais se ouviu.

— *Que estranho fato se terá passado? Perguntava o povo.*

O rapaz contara o seu feito, muito em segredo, só aos mais íntimos.

Passaram dias e passaram noites, e o povo, de segredo em segredo, veio a saber o que se passara.

E perguntava:

— *Mas que figura seria, essa, horrenda e disforme?*

— *Seria um lobisomem?*

— *E quem seria o infeliz?*

Passaram ainda mais alguns dias, até que um dos mais considerados moradores de Segura, que havia desaparecido do convívio do povo, apareceu sem um dos olhos.

Se ele era são e sem defeito, se não constara no povoado qualquer desastre, como e onde perderia ele a vista? — perguntavam todos os moradores de Segura.

Fora, evidentemente, o rapaz da lança! ...

E o povo passou, desde logo, a afirmar como verdade incontestável que o monstro, semi-homem e semi-cavalo, que tanto incomodara, era o bom homem que aparecera sem um dos olhos.

CASCUDO, Luís Câmara. Os melhores contos Populares de Portugal. Rio de Janeiro: Dois Mundos, 1944.
Adaptado por Elivana Aparecida do Amaral.

Glossário:

Segura: é um povoado localizado em Portugal.

Tropel: barulho intenso que os cavalos fazem com as patas.

Medonho: que provoca medo; que causa repulsa.

Chispavam: lançar chispas ou faíscas

Horrenda: que provoca horror; que causa pavor; horripilante. Excessivamente feio;

Sarjeta: valeta situada na borda do meio-fio e usada para escoamento das águas das chuvas.

Minuciosamente: com detalhe e minúcia: analisar minuciosamente um documento.

Petrificado: que foi surpreendido; estupefato ou surpreso.

Vertiginosa: que é muito rápido.

Imprudência: sem prudência; ausência de cautela.

Disforme: que é irregular; que apresenta deformação; que não possui forma.

Incontestável: que não pode ser negado; em que não se pode haver dúvidas.

Texto 3

A Menina enterrada viva

Era um dia um viúvo que tinha uma filha muito boa e bonita. Vizinha ao viúvo residia uma viúva, com outra filha, feia e má. A viúva vivia agradando a menina, dando presentes e bolos de mel. A menina ia simpatizando com a viúva, embora não se esquecesse de sua

defunta mãe que a acariciava e penteava carinhosamente. A viúva tanto adulou, tanto adulou a menina que esta acabou pedindo que seu pai casasse com ela. – Case com ela, papai. Ela é muito boa e me dá mel!

– Agora ela lhe dá mel, minha filha, amanhã lhe dará fel – respondeu o viúvo. A menina insistiu e o pai, para satisfazê-la, casou com a vizinha. Obrigado por seus negócios, o homem viajava muito e a madrasta aproveitou essas ausências para mostrar o que era. Ficou arrebatada, muito bruta e malvada, tratando a menina como se fosse a um cachorro. Dava muito pouco de comer e a fazia dormir no chão em cima de uma esteira velha. Depois mandou que a menina se encarregasse dos trabalhos mais pesados da casa. Quando não havia coisa alguma que fazer, a madrasta não deixava a menina brincar. Mandava que fosse vigiar um pé de figos que estava carregadinho, para os passarinhos não bicarem as frutas.

A pobre da menina passava horas e horas guardando os figos e gritando – chô! passarinho! – quando algum voava por perto. Uma tarde estava tão cansada que adormeceu e quando acordou os passarinhos tinham picado todos os figos. A madrasta veio ver e ficou doida de raiva. Achou que aquilo era um crime e no ímpeto do gênio matou a menina e enterrou-a no fundo do quintal. Quando o pai voltou da viagem a madrasta disse que a menina fugira da casa e andava pelo mundo, sem juízo. O pai ficou muito triste. Em cima da sepultura da órfã nasceu um capinzal bonito. O dono da casa mandou que o empregado fosse cortar o capim. O capineiro foi pela manhã e, quando começou a cortar o capim, saiu uma voz do chão, cantando:

Capineiro de meu pai!
 Não me cortes os cabelos...
 Minha mãe me penteou,
 Minha madrasta me enterrou,
 Pelo figo da figueira
 Que o passarinho picou...
 Chô! Passarinho!

O capineiro deu uma carreira, assombrado, e foi contar o que ouvira. O pai veio logo e ouviu as vozes cantando aquela cantiga tocante. Cavou a terra e encontrou uma laje. Por baixo estava vivinha, a menina. O pai chorando de alegria abraçou-a e levou-a para casa. Quando a madrasta avistou de longe a enteada, saiu pela porta afora, e nunca mais deu notícia se era viva ou morta. O pai ficou vivendo muito bem com sua filhinha.

Benvenuta de Araújo, Natal, Rio G. do Norte.

Glossário:**Residia:** morava**Fel:** amargo**Ímpeto:** impulso; de forma inesperada**Capinzal:** terreno coberto de capim**Capineiro:** aquele que capina**Carreira:** corrida veloz**Laje:** placa de mármore**Texto 4****Maria Angula**

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva-e-traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofoqueira.

Assim viveu Maria Angula até os dezesseis anos, dedicada a armar confusão entre os vizinhos, sem ter tempo para aprender a cuidar da casa e a preparar pratos saborosos.

Quando Maria Angula se casou começaram seus problemas. No primeiro dia, o marido pediu-lhe que fizesse uma sopa de pão com miúdos, mas ela não tinha a menor ideia de como prepará-la.

Queimando as mãos com uma mecha embebida em gordura, ascendeu o carvão e levou ao fogo um caldeirão com água, sal e colorau, mas não conseguiu sair disso: não fazia ideia de como continuar.

Maria lembrou-se então de que na casa vizinha morava dona Mercedes, cozinheira de mão-cheia, e, sem pensar duas vezes, correu até lá.

- Minha cara vizinha, por acaso a senhora sabe fazer sopa de pão com miúdos?

- Claro, dona Maria. É assim: primeiro coloca-se o pão de molho em uma xícara de leite, depois despeja-se este pão no cavalo e, antes que ferva, acrescentam-se os miúdos.

- Só isso?

- Só, vizinha.

- Ah - disse Maria Angula - mas isso eu já sabia!

- E voou para sua cozinha a fim de não esquecer a receita.

No dia seguinte, como o marido lhe pediu que fizesse um ensopado de batatas com toicinho, a história se repetiu:

- Dona Mercedes, a senhora sabe como se faz o ensopado de batatas com toicinho?

E com da outra vez, tão logo a sua boa amiga lhe deu todas as explicações, Maria Angula exclamou:

- Ah! É só? Mas isso eu já sabia! - E correu imediatamente para a casa a fim de prepará-lo.

Como isso acontecia todas as manhãs, dona Mercedes acabou se enfezando. Maria Angula vinha sempre com a mesma história: "Ah é assim que se faz o arroz com carneiro? Mas isso eu já sabia! Ah, é assim que se prepara a dobradinha? Mas isso eu já sabia!" Por isso a mulher decidiu dar-lhe uma lição e, no dia seguinte...

- Dona Mercedinha!

- O que deseja, Dona Maria?

- Nada, querida. Só que o meu marido quer comer no jantar caldo de tripas e bucho e eu...

- Ah!, mas isso é fácil demais! - Disse dona Mercedes. E antes que Maria Angula a interrompesse, continuou:

- Veja: vá ao cemitério levando um facão bem afiado. Depois espere chegar o último defunto do dia, e sem que ninguém a veja, retire as tripas e o estômago dele. Ao chegar em casa, lave-os muito bem e cozinhe-os com água, sal e cebolas. Depois que ferver uns dez minutos, acrescente alguns grãos de amendoim e está pronto. É o prato mais saboroso que existe.

- Ah! - disse como Maria Angula - É só? Mas isso eu já sabia!

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e...Ali estava o pavoroso semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir, mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo os beiços.

Nessa mesma noite, enquanto Maria Angula e o marido dormiam, escutaram-se uns gemidos nas redondezas.

Ela acordou sobressaltada. O vento zumbia misteriosamente nas janelas, sacudindo-as, e de fora vinham uns ruídos muito estranhos, de meter medo a qualquer um.

De súbito, Maria Angula começou a ouvir um rangido nas escadas. Eram os passos de alguém que subia em direção ao seu quarto, com um andar dificultoso e retumbante, e que se deteve diante da porta. Fez-se um minuto eterno de silêncio e logo depois Maria Angula viu o resplendor fosforescente de um fantasma. Um grito surdo e prolongado paralisou-a.

- Maria Angula, devolva minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da santa sepultura!

Maria Angula sentou-se na cama, horrorizada, e, com os olhos esbugalhados de tanto medo, viu a porta se abrir, empurrada lentamente por essa figura luminosa e descarnada.

A mulher perdeu a fala. Ali, diante dela, estava o defunto, que avançava mostrando-lhe o seu semblante rígido e o seu ventre esvaziado.

- Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Aterrorizada, escondeu-se debaixo das cobertas para não vê-lo, mas imediatamente sentiu umas mãos frias e ossudas puxarem-na pelas pernas e arrastarem-na gritando:

- Maria Angula, devolva as minhas tripas e o meu estômago, que você roubou da minha santa sepultura!

Quando Manuel acordou, não encontrou mais a esposa e, muito embora tenha procurado por ela em toda parte, jamais soube do seu paradeiro.

(DE LA TORRE, Jorge Renón. Contos de assombração, 4ª ed. Co-edição Latino-Americana. São Paulo, Ática, 1988.

Glossário:

Cayambe: é uma cidade da província de Pichincha, no Equador.

Intriga: conversa mentirosa; fofoca ou boato.

Miúdos: vísceras de animais.

Colorau: pó vermelho que pode ser utilizado como condimento ou corante

Dobradinha: prato feito com vísceras.

Deteve: fazer parar, não deixar ir, sustar. Interromper, suspender, fazer cessar.

Sobressaltada: perturbar a ponto de causar estado de pasmo e inquietude.

Zumbia: produzir um ruído surdo e contínuo.

Súbito: que acontece sem previsão; que aparece de repente; que não pode ser previsto.

Retumbante: Bombástico; que provoca um som muito alto, intenso e de grande repercussão.

ANEXO C - PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO A

Maria Ingrid

Depois de algum tempo e magido descobriu o que tinha acontecido e foi atrás dela ele procurou por todos os lados mas nos em um lugar o cemitério quando ele chegou lá viu o fantasma ele era muito feio, com a barriga aberta entendendo a Maria Ingrid quase morta ele tentou salvá-la mas o fantasma não deixou ele se aproximar da Maria Ingrid, ele tentou muitas vezes, até que uma vez ele conseguiu salvá-la e foi pra muito longe com ela, quando eles acharam que estavam salvos o fantasma veio e pegou os dois, entendeu e deixou eles para morrer quando eles acharam que iriam morrer um homem misterioso salvou eles e os dois viveram felizes para sempre. (p consulte no dicionário esta palavra)

Estive muito de final que deu para sua história, mas para que o seu texto fique melhor preciso que faça algumas adequações. Você repetiu muitas palavras em um curto espaço, deixando o texto cansativo e confuso para o leitor. Para que fique melhor poderia substituir essas palavras por outras ou apenas deixar de escrevê-las. Em relação a estrutura do texto, esqueceu de dividi-lo em parágrafos, então faça isso

Obrigado, profa. Edwina

ANEXO D - PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO B

Marta Teresinha R. da Cruz
Supervisora Pedagógica

Brazili
que se
marca
fala
dos
paran-
gomas?

consul-
ta
o
dicionário

Explicou
Confuso.
Explicou
melhor

Brazili
que se
marca
a fala
dos
paran-
gomas?

Brazili
que se
marca
a fala
dos
paran-
gomas?

*pedir
o
título*

quem?

Maria Angula: Fantasma, meu para a
 vida e começou a falar porque não pagou
 minha dívida, Maria Angula respondeu
 que não pagou uma coisa para meu
 marido. *quem?* Maria Angula não falou nada
 mas não ficou assim até e meu site
 o tempo passou... passou. Maria Angula
 começou a ter medo do fantasma. De que
 não de que, cheir de sangue, mas *quem?*
 o medo de lutar era, sempre cheir de
 muragem. Depois da *quem?* tempo (que passou)
 e fantasma, puxa ela e falou! Agora é
 sua vez, Maria Angula. Ela gritou
 não não esperava um pouco não não não
 falou tudo que não quer. De falar
 sobre tudo, ela sim tudo então não vai falar
 pra e pra Maria que não sabe conversar
 falar nada. Maria Angula respondeu *quem?*
 minutos depois, ela chamou a moça e dela
 e começou a falar, não vai falar uma
 verdade, não vai fazer nada, não comida
 e falar aquela coisa *quem?* da situação das
 coisas. O marido dela respondeu não acredito
 nisso. Maria Angula falou também, sempre
 deu um tempo... Maria Angula resolveu
 seguir sua vida. Sim!!!

gostei muito da sua história, mas
 precisa fazer as seguintes adequações:

- * Precisa fazer os nomes dos parágrafos;
- * Precisa fazer as marcações das falas das personagens;
- * Escrita algumas palavras para que consulte
 um dicionário

Abraços, professora Eliana

ANEXO E - PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO C

O fantasma

O fantasma (tinha entrado) ~~(em casa)~~ quarto, quarto de Maria Angula e (tinha) a ~~lembra~~ para um porão em uma casa abandonada, proximo ~~mente~~ ~~(da)~~ a casa do fantasma. Maria Angula estava com muito medo, lastante medo. O fantasma vendo que ela estava com medo medreu ir atrás de água e comida. Quando ele saiu do porão ele tentou fugir das cordas que a prendiam. Depois de alguns instantes o fantasma voltou com uma garrafa cheia de água e uma varal de roupas na mão, quando de repente Manuel chega gritando, ^{o que!} quando vee que ela está lá o fantasma deixa ela ir embora feliz e abgoe.

Obs: O texto tem apenas um parágrafo

per. que Maria Angula estava com medo? Por. falou que ela tentou fugir das cordas que a prendiam, ele conseguiu? Explique melhor o final. abraços, prof. Edson

ANEXO F - SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO A

Maria Angula

Depois de algum tempo, o marido de Maria Angula, Manuel, descobriu o que tinha acontecido e foi atrás de sua esposa. Ele procurou por todos os lados, menos em um lugar, no cemitério. Quando chegou lá viu o fantasma que era muito feio e tinha a barriga aberta, enterrando a Maria Angula, quase morta.

Manuel tentou salvá-la, mas o defunto não deixou ele se aproximar de sua esposa. Ele tentou muitas vezes, até que finalmente conseguiu e foi pra muito longe com ela.

Quando eles acharam que estavam salvos o fantasma veio, pegou os dois e enterrou para que morressem. No momento em que acharam que iriam morrer um homem misterioso os salvou e os dois viveram felizes para sempre.

ANEXO G - SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO B

Maria Angula

O fantasma levou Maria Angula para a casa e começou a falar:

- Porque você pegou minhas xícaras?

Maria Angula respondeu:

- Queria só fazer uma sopa para meu marido. E o fantasma disse:

- Isso não vai ficar assim, isso é mau feitiço.

O tempo passou... passou e Maria Angula começou a ter medo do fantasma. Ele era só de ossos, cheio de sangue, mas também possuía a ter medo do lugar, pois era escuro e cheio de buxacos.

Depois de um tempo o fantasma puxou ela e falou:

- Agora é sua vez Maria Angula.

Ela gritou:

- Não! Não! Espere um pouco, não faça isso!

Faça tudo o que você quiser. Ele falou:

- Certo, tudo.

Ela disse:

- Sim, tudo.

Então você vai falar pra o seu marido que não sabe cozinhar e nem fazer nada. Maria Angula respondeu:

- Está bem.

Minutos depois, ela chamou o marido dela e começou a falar:

- Amor, vou falar umas verdades, não sei fazer nada, nem comida e sabe aquela sopa feita de estômago dos mortos. O marido dela respondeu:
 - Não acredite nisso.
 - Maria Angula falou:
 - Está bem, vamos dar um tempo...
- Maria Angula resolveu seguir sua vida. Sim!!!

ANEXO H - SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO C

O parador

16/02
 Maria Angélica e a
 Super-sona Indígena

Depois que o fantasma entrou no quarto, Maria Angélica saiu depressa para um quarto em uma casa abandonada, primeiro velando a casa do fantasma, Maria Angélica estava com muito medo, bastante medo. O fantasma vendo que ela estava com medo resolveu ir atrás de água e comida.

Quando o fantasma saiu do quarto Maria Angélica desistiu fugir das cordas que a prendiam, mas ela não conseguiu. Depois de alguns instantes o fantasma voltou com uma garrafa cheia de água e uma sacola de ração para a mãe, quando de repente Manuel chegou gritando:

- Onde está minha esposa?
 Ela foi para o lado e viu que Maria Angélica está lá, e então o fantasma comido de Manuel e Maria Angélica depois eles vieram embora felizes e contentes.

Chegando em casa os dois se abraçaram e prometem um para o outro que sempre vão se amar, não importa que aconteça e então viveram felizes pelo resto de suas vidas.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE****PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE PESQUISA**

TÍTULO DO PROJETO: O Ensino-Aprendizagem da escrita-reescrita no 6º ano do Ensino Fundamental: estratégias de ação e reflexão

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada **O Ensino-Aprendizagem da escrita-reescrita no 6º ano do Ensino Fundamental: estratégias de ação e reflexão** que faz parte de um projeto maior, intitulado **Práticas de leitura e escrita de alunos do Brasil, Angola, Chile e Colômbia: produção de conhecimento e formação no ensino superior**, registrado (e aprovado) no CEP/UFTM CAEE 65863517.4.0000.5154. 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 desenvolver uma reflexão, a partir da proposição e desenvolvimento de uma proposta de intervenção didática sobre os significados da escrita-reescrita na escola e das posições que o sujeito-aluno pode assumir, quando impelido a produzir um texto. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário utilizar as produções textuais produzidas em sala a partir de uma sequência de atividades elaborada pela pesquisadora Elivana Aparecida do Amaral. 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 J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS
ESCLARECIMENTO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: O Ensino-Aprendizagem da escrita-reescrita no 6º ano do Ensino Fundamental: estratégias de ação e reflexão

Eu _____
 , 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.

Nova Ponte - MG,.....//.....

Assinatura do responsável legal

Documento de Identidade

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

Documento de Identidade (se possuir)

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 esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6776.

Pesquisador (es): Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa - (34)3700-6952
 Profa. Elivana Aparecida do Amaral