



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

NATHÁLIA REGINA ARGENAU BRANCO THEODORO

**A ESCRITA E A REESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**



UBERABA - MG
2018

NATHÁLIA REGINA ARGENAU BRANCO THEODORO

**A ESCRITA E A REESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

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.

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

UBERABA - MG
2018

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

T355a Theodoro, Nathália Regina Argenau Branco
A escrita e a reescrita no sexto ano do ensino fundamental II: uma proposta de intervenção / Nathália Regina Argenau Branco Theodoro. -- 2018.
193 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Análise linguística. 4. Contos de fadas. I. Barbosa, Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(7)

NATHÁLIA REGINA ARGENAU BRANCO THEODORO

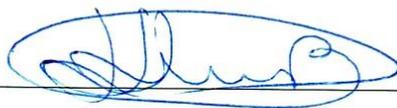
**A ESCRITA E A REESCRITA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

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.

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba, 27 de Fevereiro de 2018.

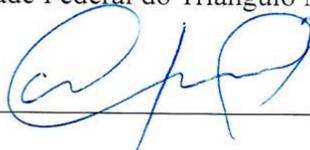
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



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



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



Membro Titular: Profa. Dra. Milena Cláudia Magalhães Santos Guidio
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

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

Dedico este trabalho aos meus alunos, com os quais posso ensinar e aprender todos os dias. Sem eles, este trabalho não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a minha força em todos os momentos. Sem Ele eu não teria chegado até aqui.

Em especial, à minha professora e orientadora Dra. Marinalva Vieira Barbosa, pelas valiosas leituras, por toda a paciência e contribuições, por valorizar a minha escrita e, principalmente, por dar o melhor de si e buscar o melhor de mim.

Ao meu esposo Abel, pelas palavras e gestos de incentivo, de cuidado, de carinho e compreensão das ausências. Obrigada, meu querido, por acreditar em minha capacidade, por me incentivar a seguir estudando, por ser minha motivação incondicional durante todo o percurso deste trabalho.

À minha sogra, Dona Zenaide, por cuidar do meu Lucas com tanto amor enquanto eu não estava presente.

À minha irmã Denise, por todo o apoio e por não medir esforços para suprir a minha ausência no cumprimento das disciplinas.

Aos meus pais, Salvador e Lúcia, e ao meu irmão André, pelo amor e suporte durante a caminhada da vida.

Aos meus amigos de viagem Carla, Rosângela e Washington, pela companhia, amizade, ajuda, anseios, sonhos, cansaços e medos compartilhados ao longo desses dois anos. Obrigada por cada risada e preocupação divididas. Foi muito bom contar com vocês!

Aos colegas do curso, por compartilhar momentos de experiências, alegria e preocupações durante essa trajetória acadêmica. Vocês foram fundamentais para que as alegrias se multiplicassem e as cargas fossem divididas. Obrigada!

Aos professores do PROFLETRAS, pelas aprendizagens compartilhadas e por contribuírem com minha formação.

À Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa, pela generosidade e comprometimento.

À secretária do programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Ana Paula, pela competência e disponibilidade.

Aos meus inquietos e alegres alunos do 6º ano B (turma de 2017) por aceitarem participar desta pesquisa, contribuindo para minha formação pessoal e profissional.

Aos professores Dra. Maria Eunice Barbosa Vidal e Acir Mário Karwoski, pela cuidadosa leitura e pertinentes contribuições no exame de qualificação.

De antemão, agradeço à banca de defesa da dissertação, por disponibilizarem tempo para leitura da pesquisa e presença no momento da defesa. Muito obrigada, Profa. Dra. Maria Eunice e Profa. Milena.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Enfim, agradeço a cada um que, direta ou indiretamente, faz parte destas páginas que se tornaram realidade.

“[...] sem a linguagem, a relação pedagógica inexistente; sem a linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis”. (GERALDI, 2004, p. 19).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade local Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), campus de Uberaba/MG, fomentada pela CAPES, buscou investigar, a partir das produções textuais e da análise do Livro Didático de Português, de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, de escola pública da cidade de Morro Agudo/SP, a necessidade de o ensino da escrita e da reescrita estar fundamentado em concepção dialógica de linguagem, transcendendo a prática da produção de “redações” como pretexto para praticar a escrita. O objetivo geral é problematizar o processo de reescrita como parte constitutiva do aprendizado da escrita. Para tanto, adota os procedimentos metodológicos da sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Entre vinte e nove textos produzidos pelos alunos, constitui como *corpus* vinte e quatro, pertencentes aos alunos que participaram de todas as fases de reescrita. Para a análise, foram selecionados quatro textos de cada versão produzida, denominadas primeira versão textual (1ª VT), primeira produção reescrita (1ª PR), segunda produção reescrita (2ª PR) – o conto de fadas às avessas. Analisamos, na 1ª PR, os níveis semânticos relacionados ao “o que dizer” do aluno; na 2ª PR, analisamos os níveis sintáticos, morfológicos, fonológicos, a estruturação textual e pontuação, relacionados ao “como dizer” (GERALDI, 2013). Em cada etapa de reescrita, a prática da análise linguística constitui-se como uma teoria fundamental para refletir sobre os recursos linguísticos em funcionamento. Tem como base teórica Geraldi (2003, 2008, 2013, 2015) e Mendonça (2006) sobre o ensino de Língua Portuguesa e a prática da análise linguística; Geraldi (2008), Van Dijk (2010) e Propp (2006) em relação às estruturas narrativas, com enfoque aos contos de fadas; Geraldi (2013), Garcia (2006), Koch, (2003), Mendonça (2006), entre outros, com relação à elaboração das oficinas. Os resultados das produções apontam que o contato com variados textos, as oficinas elaboradas a partir das dificuldades encontradas nas produções textuais, e, principalmente, o trabalho de intervenção com a reescrita por bilhetes textuais-interativos, segundo Ruiz (2015), possibilitaram melhorias significativas nas produções dos alunos e deram suporte à construção do conto de fadas às avessas.

Palavras-Chave: escrita; reescrita; análise linguística; contos de fadas.

ABSTRACT

This research, developed under the Postgraduate Program in Professional Master's in Literature (PROFLETRAS), a local unit of the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM), campus of Uberaba / MG, promoted by CAPES, sought to investigate, from the textual productions of class of the 6th grade elementary school, from the public school of the city of Morro Agudo / SP, and the analysis of the Portuguese Didactic Book, adopted at this level of teaching, the need for teaching writing and rewriting to be based on dialogical conception of language, transcending the practice of producing "essays" as a pretext for practicing writing. The general objective is to problematize the process of rewriting as a constituent part of learning writing. Therefore, it adopts the methodological procedures of the didactic sequence proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011). Among twenty-nine texts produced by the students, it is composed of twenty-four texts, belonging to the students who participated in all the rewriting phases. For the analysis, four texts of each produced version were selected, denominated, first textual version (1° VT), first production rewritten (1st PR), second production rewritten (2nd PR) - the fairy tale in reverse. We analyze, in the 1st PR, the semantic levels related to the "what to say" of the student; in the 2nd PR, we analyzed the syntactic, morphological, phonological levels, textual structure and punctuation related to "how to say" (GERALDI, 2013). At each stage of rewriting, the practice of linguistic analysis constituted-as a fundamental platform to reflect on the linguistic resources in operation. It has the theoretical basis Geraldi (2003, 2008, 2013, 2015) and Mendonça (2006) on the teaching of Portuguese Language and the practice of linguistic analysis; Geraldi (2008), Van Dijk (2010) and Propp (2006) in relation to narrative structures, focusing on fairy tales; Geraldi (2013), Garcia (2006), Koch, (2003), Mendonça (2006), among others, regarding the elaboration of workshops. The results of the productions indicate that the contact with varied texts, the workshops elaborated from the difficulties found in the textual productions, and, mainly, the work of intervention with the rewriting by textual-interactive notes, according to Ruiz (2015), made possible significant improvements in the productions of the students and supported the construction of the fairy tale in reverse.

Keywords: writing; rewriting; linguistic analysis; fairy tales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Condições necessárias à produção textual.....	27
Figura 2 – Abrangência do PNL D em 2017.....	49
Figura 3 – Capas do livro Português linguagens – 6º ano.....	51
Figura 4 – Quantidade do livro Português Linguagens distribuídos em 2014.....	52
Figura 5 – Unidades do livro Português linguagens.....	53
Figura 6 – Organização de conteúdos no eixo USO e eixo REFLEXÃO.....	55
Figura 7 – Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos.....	57
Figura 8 – Atividades de compreensão textual do conto de fadas: "Senhora Holle".....	60
Figura 9 – Continuação das atividades de compreensão do conto "Senhora Holle".....	61
Figura 10 – Instruções para a produção de um conto de fadas.....	63
Figura 11 – Boxe: Avalie seu conto maravilhoso.....	65
Figura 12 – Definição de linguagem.....	68
Figura 13 - Definição de língua.....	68
Figura 14 - Definição de interlocutores.....	69
Figura 15 - Definição de discurso.....	69
Figura 16 - Média do IDEB do 5º ano de 2009 a 2015.....	74
Figura 17 - Média IDEB de 2015 do 9º ano.....	75
Figura 18 - Classificação e descrição das proficiências.....	77
Figura 19 - Percentual nos níveis de proficiência da escola pesquisada.....	78
Figura 20 - Médias Saresp de 2011 a 2013.....	79
Figura 21 - Comparação nos níveis de proficiência.....	80
Figura 22 - Procedimentos da sequência didática.....	87
Figura 23 – Ordem das atividades.....	88
Figura 24: Estrutura dos contos de fadas.....	105
Figura 25 – Capa coletânea de contos de fadas.....	152
Figura 26 - Capa coletânea pronta para publicação.....	153
Quadro 1 – Detalhamento dos gêneros textuais trabalhados no sexto ano da coleção de Cochar e Magalhães (2012).....	58
Quadro 2 – Média dos 5º anos de 2007 a 2015 em diversos níveis de ensino.....	75
Quadro 3 – Média dos 9º anos em nível em diversos níveis de ensino.....	76
Quadro 4 – Proposta de produção textual.....	82
Quadro 5 – Critérios observados na primeira versão das produções textuais.....	85

Quadro 6 – Conteúdos trabalhados nas oficinas para a produção final do conto de fadas às avessas.....	89
Quadro 7 - Plano Geral I – detalhamento das oficinas propostas.....	92
Quadro 8 - Plano Geral II – detalhamento das oficinas propostas.....	92
Quadro 9 - Plano Geral III – detalhamento das oficinas propostas.....	93
Quadro 10 - Detalhamento das produções textuais (1º VT, 1º PR, 2º PR) analisadas.....	94
Quadro 11 - Procedimentos de leitura de contos de fadas.....	99
Quadro 12 - Procedimentos para produção escrita dos contos de fadas.....	100
Quadro 13 - Plano da Oficina 1 – A construção dos contos de fadas.....	102
Quadro 14 - Plano da Oficina 1 – A construção dos contos de fadas.....	104
Quadro 15 - Vídeo para a Oficina 2.....	106
Quadro 16 - Exemplo de resposta da PT30.....	107
Quadro 17 - Exemplo de resposta da PT10.....	107
Quadro 18 - Exemplo de resposta da PT10.....	108
Quadro 19 - Exemplo de resposta da PT10.....	108
Quadro 20 – Produção textual (PT10) antes da reescrita coletiva.....	110
Quadro 21 – Reescrita coletiva PT10.....	111
Quadro 22 - Atividade de paragrafação e estruturação textual.....	117
Quadro 23 - Atividade de pontuação no discurso direto.....	119
Quadro 24 - Atividade sobre discurso direto e indireto.....	121
Quadro 25 - Atividade sobre coesão.....	122
Quadro 26 - Explicação sobre os pretéritos do modo indicativo.....	124
Quadro 27 - Atividades dos pretéritos do modo indicativo.....	124
Quadro 28 - Primeira versão textual do aluno A.....	131
Quadro 29 - Bilhete orientador ao aluno A.....	133
Quadro 30 - 1º Produção Reescrita (1º PR) do aluno A.....	133
Quadro 31 - Primeira versão textual do aluno B.....	134
Quadro 32 - Bilhete orientador ao aluno B.....	135
Quadro 33 – Primeira produção reescrita do aluno B.....	136
Quadro 34 - Primeira versão textual do aluno C.....	136
Quadro 35 - Bilhete orientador ao aluno C.....	137
Quadro 36 – Primeira produção reescrita do aluno C.....	137
Quadro 37 - Primeira versão textual do aluno D.....	138
Quadro 38 – Bilhete orientador ao texto A.....	141

Quadro 39 – Segunda Produção Reescrita (2ºPR) do aluno A.....	141
Quadro 40 – Bilhete orientador ao texto B.....	143
Quadro 41 – Segunda Produção Reescrita (2ºPR) texto B.....	143
Quadro 42 – Bilhete orientador ao texto C.....	144
Quadro 43 – Segunda Produção Reescrita (2ºPR) texto C.....	145
Quadro 44 – Bilhete orientador ao texto D.....	146
Quadro 45 – Segunda Produção Reescrita (2ºPR) texto D.....	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
2.2 O ENSINO DA ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	29
2.3 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E REESCRITA.....	32
2.4 A CORREÇÃO DO TEXTO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	39
3 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	44
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA	44
3.2 O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PÚBLICA.....	48
3.2.1 O livro didático de português	49
3.2.2 O livro didático - Português: Linguagens	50
3.3 O ENSINO DA ESCRITA E REESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	54
3.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO.....	57
3.5 AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL E DE ESCRITA NO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS.....	59
3.5.1 Análise das atividades prévias à produção textual presentes no livro didático <i>Português Linguagens</i>	59
3.5.2 Análise das propostas de escrita presentes no livro didático <i>Português Linguagens</i>	63
3.5.3 Análise das propostas de reescrita presentes no livro didático <i>Português Linguagens</i>	64
3.5.4 Análise das concepções de linguagem presentes do livro <i>Português Linguagens: nada é como é por acaso</i>	66
3.6 A ESCRITA NO VAZIO: UM PROBLEMA A SER SUPERADO NA ESCOLA.....	70
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONSTRUÇÃO DE UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	72

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PARTICIPANTE.....	72
4.1.1 Os alunos do sexto ano do ensino fundamental.....	80
4.2 ETAPAS DA GERAÇÃO DE DADOS.....	82
4.2.1 O diagnóstico.....	84
4.3 A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	86
4.3.1 Um pouco mais sobre o método da pesquisa.....	90
4.4 PLANO GERAL DAS OFICINAS PROPOSTAS.....	91
5 FUNDAMENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	96
5.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO.....	96
5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS 1 E 2 DO PLANO GERAL I.....	101
5.2.1 A reescrita coletiva.....	109
5.3 A PRÁTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA E AS OFICINAS DO PLANO GERAL II.....	112
5.3.1 Oficina 3: Marcadores de tempo e espaço nos contos de fadas.....	113
5.3.2 Oficina 4: Trabalhando com parágrafos.....	113
5.3.3 Oficina 5: Trabalhando com diálogos.....	117
5.3.4 Oficina 6: Discurso direto e indireto.....	121
5.3.5 Oficina 7: Evitando repetições.....	122
5.3.6 Oficina: Os pretéritos do modo indicativo na construção dos contos de fadas.....	123
5.4 ORIENTAÇÕES PARA REESCRITAS DOS CONTOS DE FADAS - DESCRIÇÃO DA OFICINA 9 DO PLANO GERAL III.....	124
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS PRODUZIDOS EM DIFERENTES ETAPAS.....	127
6.1 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL (1ºVT) E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS.....	127
6.2. “O QUE DIZER” DO ALUNO: NOSSA PRIMORDIAL PREOCUPAÇÃO NA PRIMEIRA REESCRITA (1ºPR) DOS TEXTOS A, B, C E D.....	128
6.2.1 O texto do aluno A.....	131
6.2.2 O texto do aluno B.....	134
6.2.3 O texto do aluno C.....	136
6.2.4 O texto do aluno D.....	138

6.3 “O COMO DIZER” DO ALUNO: NOSSA SEGUNDA PREOCUPAÇÃO NA SEGUNDA PRODUÇÃO REESCRITA (2º PR) DAS VERSÕES DOS TEXTOS A, B, C E D.....	139
6.3.1 Bilhete orientador e segunda Produção Reescrita (2º PR) do texto A.....	141
6.3.2 Bilhete orientador e segunda produção reescrita (2º PR) do aluno B.....	142
6.3.3 Bilhete orientador e segunda produção reescrita (2º PR) do aluno C.....	144
6.3.4 O bilhete orientador e segunda produção reescrita (2º PR) do aluno D.....	146
6.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DOS TEXTOS.....	148
6.5 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À REESCRITA.....	149
6.6 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	150
6.7 DIVULGAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS ÀS AVESSAS.....	151
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	160
APÊNDICE B – LIVRO “ERA UMA VEZ ÀS AVESSAS”.....	183
ANEXO A – 1º VERSÃO TEXTO A	190
ANEXO B – 1º VERSÃO TEXTO B	191
ANEXO C – 1º VERSÃO TEXTO C	192
ANEXO D – 1º VERSÃO TEXTO D	193

INTRODUÇÃO

Na escola é comum percebermos certa ojeriza dos alunos quando são chamados a escrever um texto e, geralmente, quando escrevem, não conseguem acessar os recursos linguísticos disponíveis para expor claramente suas ideias. É comum ouvirmos frases do tipo: “Professora, não sei nem por onde começar”. Talvez um dos motivos para que isso aconteça, seja o fato de que, por muito tempo, foram habituados a produzir “redações” como pretexto para exercitar a escrita. Essa prática improdutiva acaba impedindo que muitos alunos desenvolvam o interesse pela escrita.

Nessa direção, Geraldi (2003, p. 137) afirma que “para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer, se tenha razão para dizer, se tenha para quem dizer”. Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que a produção será mais significativa quando existir uma situação na qual o aluno esteja envolvido e perceba que faz sentido escrever, e não seja apenas uma prática de mera repetição de atividades escolares.

Desenvolver a habilidade de escrita é um grande desafio, pois, às vezes, as dificuldades de aprendizagem reportam-se a etapas de ensino anteriores. Muitos alunos chegam aos anos iniciais do ensino fundamental II e não são capazes de produzir minimamente um texto escrito coerente.

Essa realidade atinge boa parte das escolas públicas brasileiras, entretanto, isso não implica em dizer que não seja possível modificá-la. É preciso reconhecer os entraves que barram o processo e buscar superá-los.

Esta pesquisa e trabalho se justificam pelo fato de reconhecermos como é imprescindível ao aluno desenvolver a habilidade da escrita na escola. Não existe outro lugar para que consiga superar suas dificuldades.

Desse modo, cabe às escolas e aos professores buscar novas alternativas de lidar com o ensino de língua portuguesa, desde que este não esteja somente atrelado a práticas contidas apenas no livro didático, por meio de uma lista de conteúdos e exercícios, muitas vezes gramaticais. É necessário considerar as especificidades de cada turma, propor atividades que contemplem as necessidades dos alunos e possibilitem o desenvolvimento da sua habilidade escrita ou oral, tornando-o apto a se comunicar de forma eficiente, nas variadas situações comunicativas de uso da língua, conforme preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

As aulas de língua portuguesa devem envolver o aluno de tal modo que ele se sinta parte do processo de ensino/aprendizagem. Não é mais possível pensarmos em ensino de língua se o saber estiver centralizado somente no professor e o aluno ser mero coadjuvante.

Em relação ao processo de escrita, foco principal desta pesquisa, o aprimoramento dessa habilidade ocorre somente por meio da interação e se nos debruçarmos na língua em funcionamento. Conforme Sercundes (2004) afirma, a escrita é trabalho, não é um dom que poucas pessoas têm. É possível tornar-se um bom produtor de textos, desde que se trabalhe com empenho. Quando escrevemos, desejamos ser entendidos. Nesse sentido, todo texto acontece com propósitos comunicativos específicos, dentre eles, expor, informar, convencer, defender um ponto de vista, apresentar uma ideia, contar uma história. São finalidades inesgotáveis.

Levando em consideração essa série de finalidades, apontamos o ato de contar histórias, desenvolvê-las com habilidade e articular os recursos linguísticos disponíveis como algo que precisa de um olhar atento nas séries iniciais do ensino fundamental II, haja vista que, nesse nível de ensino, os tipos narrativos são os mais explorados nas escolas. Isso é o que podemos observar nos livros didáticos de português utilizados na maioria das escolas públicas brasileiras, especificamente o livro didático adotado na escola onde a pesquisa foi realizada.

Apesar do contato com textos narrativos diversos (contos, fábulas, crônicas), muitos alunos mostram dificuldades em escrevê-los. Sabem que há narrador, personagens, espaço, tempo, mas falta-lhes o domínio de saber organizar esse texto, reunindo os elementos constitutivos de um texto narrativo (situação inicial, conflito, resolução do conflito, desfecho) em uma história coerente, mobilizando os recursos linguísticos de que a língua dispõe.

Por isso, o propósito comunicativo de contar uma história, muitas vezes, não é atingido, pois o aluno perde-se na organização do texto, deixando-o incompleto e incoerente. É como se o aluno ficasse “amassando o barro”, sem ter nada a contar. Possivelmente, isso acontece pela maneira como esses textos são abordados nos manuais didáticos ou pela forma como o professor trabalha para desenvolver essa competência escrita.

A partir de um diagnóstico realizado, especificamente na turma do 6º ano do ensino fundamental II, resultado da aplicação de sequência didática organizada em leitura, atividades de compreensão textual, produção textual e reescrita, identificamos que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II possuem dificuldades ao construir um texto escrito. Além disso, verificamos, por meio da análise do Livro Didático de Português adotado nesse nível de ensino, a necessidade de trabalhar com a reescrita de forma mais aprofundada, levando em conta, primordialmente, os aspectos discursivos e semânticos e, num segundo momento, os

aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos. Observamos, no livro didático, que as poucas atividades de reescrita presentes priorizavam os aspectos estruturais do texto, como a letra legível, e, além disso, deixava a responsabilidade da correção do texto nas mãos do aluno, excluindo completamente o professor desse processo.

Sabemos que a habilidade escrita somente pode ser desenvolvida se estiver fundamentada em uma concepção dialógica de linguagem, por meio da interação entre professor e aluno em que juntos constroem um projeto de dizer. Para isso, o professor precisa valorizar o texto do aluno e sugerir mudanças gradativas, dando prioridade ao que o aluno tem a dizer e, em seguida, ao como dizer.

Pretendemos, com este trabalho, responder aos seguintes questionamentos: de que maneira o professor, com o livro didático que temos em mãos, pode desenvolver a competência escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola pública da cidade de Morro Agudo/SP? Como a reescrita, posta como fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pode ajudar a desenvolver a habilidade de escrita dos alunos?

Visando responder esses questionamentos, elegemos como objetivo geral desta pesquisa problematizar o ensino da escrita-reescrita no sexto ano do ensino fundamental II a partir da análise do que é proposto em livro didático e por meio dos resultados de uma proposta de intervenção em que a reescrita será posta como fundamental para o ensino da escrita. Para isso, destacamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar como a escrita e a reescrita estão organizadas no livro didático do sexto ano do ensino fundamental II; b) verificar a concepção de escrita e reescrita utilizada no livro didático de ensino fundamental; c) propor uma intervenção teórico-metodológica, contrapondo os aspectos relevantes de reescrita elencados nos livros didáticos; d) trabalhar a escrita e a reescrita a partir de produção de releituras de contos de fadas; e) verificar em que medida a intervenção possibilitou o avanço dos alunos no processo de escrita/reescrita na escola. Adotamos os procedimentos metodológicos da sequência didática proposta por Dolz; Noverraz; Scheneuwly (2011), com algumas adaptações, considerando o processo de reescrita, ao longo da aplicação das atividades propostas.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver a habilidade de escrita dos alunos se eles tiverem contato com a leitura de variados textos, se tomarem conhecimento das principais estratégias de organização empregadas nesses textos e se exercitarem a escrita e a reescrita textual sob orientação do professor.

O conto de fada foi escolhido para compor a sequência didática, pois são textos que os alunos têm maior familiaridade. Visamos, por meio das oficinas propostas, possibilitar o

desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos, a fim de torná-los mais capacitados para produzirem e escreverem releituras de seus contos de fadas já conhecidos em outras etapas de ensino.

A intervenção dessa pesquisa constituiu-se em uma sequência didática aplicada em 27 aulas. Após a leitura e interpretação de três contos de fadas, sendo o último uma releitura, os alunos produziram a 1ª e 2ª versões textuais, que serviram de mote para a elaboração das oito oficinas aplicadas.

No que diz respeito ao *corpus*, este é constituído por vinte e quatro textos. A produção desses textos se deu em três momentos distintos, a saber: a primeira versão foi realizada sem intervenção do professor; e a segunda e a terceira foram realizadas durante e após as oficinas trabalhadas em sala de aula. Seleccionamos quatro textos de cada versão produzida, denominadas: 1º versão textual (1ªVT), primeira produção reescrita (1ª PR), segunda produção reescrita (2ª PR) – conto de fadas às avessas. Analisamos em cada etapa de reescrita as melhorias e as dificuldades nas produções textuais a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento.

Com essa coleta de dados, a pesquisa procurou responder às seguintes perguntas:

- 1) Como os livros didáticos usados no sexto ano do ensino fundamental II organizam as atividades de escrita?
- 2) Qual a concepção de escrita e de reescrita adotada pelos livros didáticos?
- 3) Das diversas concepções de escrita e reescrita existentes, qual é a que melhor desenvolve a habilidade de escrita nos alunos do sexto ano do ensino fundamental II?
- 4) Que reflexos uma intervenção teórico-metodológica centrada em leitura, escrita e reescrita de textos produz no processo de construção de texto desses alunos?

Para responder a esses questionamentos, a escrita deste trabalho foi organizada em cinco capítulos, a fim de compreender, com clareza, como a pesquisa foi realizada. No primeiro capítulo, **Concepções de linguagem e de escrita para o ensino de língua portuguesa**, discorremos sobre as concepções de linguagem que fundamentam o ensino de escrita e reescrita na escola, bem como as concepções teóricas que fundamentaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as concepções que fundamentam a correção textual. Demonstramos, de acordo com Geraldí (2003, 2005, 2008, 2013, 2015), as teorias que fundamentam o ensino de língua portuguesa e apontamos, de acordo com esse autor, o que pode ser melhorado para que as práticas de ensino da língua se tornem mais significativas.

No segundo capítulo, **O ensino da escrita na escola e o livro didático de português**, explicitamos como o ensino da escrita vem sendo trabalhado ao longo dos anos e qual a relação entre o ensino da escrita/reescrita na escola pública e o livro didático, considerado ainda um dos principais aliados nas aulas de língua portuguesa. Analisamos a viabilidade das propostas presentes no Livro Didático de Português adotado na escola pública onde esta pesquisa foi realizada. Observamos que a reescrita é uma etapa indispensável no desenvolvimento da habilidade de escrita e precisa ser ampliada para que o aluno possa desenvolver essa competência tão importante para torná-lo um cidadão crítico e atuante nas práticas sociais.

No terceiro capítulo, **A sequência didática e análise linguística: construção de um procedimento metodológico**, descreveremos o contexto escolar e a caracterização da turma do 6º ano do ensino fundamental, bem como as etapas de geração de dados para a realização da primeira versão da produção textual. Em seguida, analisamos as produções textuais com o intuito de diagnosticar as principais dificuldades dos alunos, para elaborarmos as oficinas. Depois, discorreremos sobre o plano geral das oficinas propostas e descrevemos como coletamos os textos para realizar as análises.

No quarto capítulo, **Fundamentação, descrição e análise das oficinas de língua portuguesa**, apresentamos as teorias nas quais nos sustentamos para elaborar as oficinas de língua portuguesa, detalhamos cada tarefa proposta e fazemos a análise dos resultados alcançados, verificando se houve êxito por parte dos alunos e apresentando as dificuldades ainda mais evidentes.

No quinto capítulo, **Descrição e análise dos textos dos alunos produzidos em diferentes etapas**, analisamos a primeira versão do conto de fadas (1ºVT) e as primeiras e segundas reescritas (1ºPR e 2ºPR) realizadas pelos alunos. Apontamos os objetivos de cada uma das análises e verificamos de que forma as oficinas aplicadas contribuíram para a melhoria dessas produções. Ademais, buscamos demonstrar as dificuldades mais recorrentes no processo de reescrita desses textos. Finalizamos o capítulo apresentando a publicação do livro “Era uma vez às avessas”, composto por todos os contos de fadas produzidos pelos alunos.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese do percurso realizado com a pesquisa e dos resultados obtidos nas análises, além de trazer algumas reflexões sobre a importância da reescrita como parte constitutiva do processo de escrita na escola.

Além desses capítulos, apresentamos apêndices e anexos que complementam nosso trabalho. Entre os apêndices, apresentamos a **Sequência Didática** aplicada na escola,

composta pelos textos e atividades aplicadas durante a intervenção, bem como o livro “**Era uma vez às avessas**”, que reúne todas as produções textuais dos alunos. Nos anexos, apresentamos os quatro textos na íntegra, relativos à 1º VT, antes da intervenção do professor.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ESCRITA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamentou, especificamente com relação: a) às concepções de língua que fundamentam o ensino da escrita e da reescrita nas aulas de língua portuguesa, de acordo com Costa Val et. al (2009), Geraldi (2004, 2008, 2010, 2013), Mendonça (2014), Jesus (2004) e Ruiz (2015); b) à proposta elaborada pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) no que se refere ao ensino da escrita e da reescrita na escola; c) a correção textual fundamentada na concepção dialógica de linguagem.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde a década de 1980, inúmeros trabalhos de linguistas brasileiros têm apontado para o equívoco de se trabalhar a língua portuguesa na escola somente pela perspectiva tradicional, por meio de classificações gramaticais e descrições das estruturas linguísticas – do vocabulário à sintaxe. Essa perspectiva sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do conteúdo e da função e vê a língua como um sistema de regras a ser apreendido e que, automaticamente, habilita o aluno a ler e a escrever.

Com a democratização da escola pública, esse tipo de abordagem da língua já não satisfazia os alunos recebidos de todas as classes sociais e novos fenômenos em relação à linguagem passam a ser observados: a variação linguística, discurso e texto, estudos literários levando em conta o leitor como um importante integrante na leitura, juntamente com o texto e o autor e, sobretudo, a questão do sujeito volta à tona. (GERALDI, 2004).

Dentre essas novas ideias, destacamos as contribuições de João Wanderley Geraldi, que inspirou, inclusive, a publicação dos PCN, em 1997. Geraldi (2004; 2008; 2013; 2015a; 2015b), propõe o ensino de língua materna fundamentado na interação entre os sujeitos, pois reconhece que somente através da linguagem é possível construir e transmitir conceitos. “Sem a linguagem a relação pedagógica inexistente. Sem a linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis”. (GERALDI, 2004, p. 19).

Para o autor, o aluno contemporâneo não pode mais ser considerado uma “tábula rasa”, um simples receptor vazio de conhecimentos e o professor o detentor do saber. Conceber a linguagem dessa forma é miná-la em sua própria essência, pois, somente através

da língua conhecimentos são compartilhados e somente através da interação o conhecimento é construído.

Nesse sentido, desenvolver nos alunos a capacidade de transitar pelo mundo da escrita envolve processos de aprendizagem bastante complexos e as práticas que o professor adota, mesmo inconscientemente, estão fundamentadas em concepções de linguagem. Segundo Geraldi (2008, p. 40), “os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, relacionamento com os alunos”, tudo corresponde à concepção que adotamos da linguagem.

O autor apresenta, fundamentalmente, três concepções de linguagem:

A linguagem como expressão do pensamento: nessa concepção, quem pensa diz e escreve; logo, quem não pensa não diz e nem escreve. Aqui o sujeito é visto como pronto, capaz de dizer e organizar seus pensamentos e transmitir a outros sujeitos. Se ele não é capaz de fazê-lo, portanto, não pensa. A construção do conhecimento linguístico por meio da interação inexistente nessa concepção.

A linguagem como instrumento de comunicação: a língua é vista como um código formal (o alfabeto, as convenções ortográficas, os procedimentos de organização de uma página). Segundo essa concepção, é possível conhecer e descrever plenamente um sistema linguístico analisando e classificando palavras e frases, através da análise morfológica e sintática. Essa gramática das formas (a letra, a sílaba, a palavra, o período, a frase, a oração) sempre privilegiou um único padrão linguístico. Encontramos nesse contexto uma das razões que permitiu associar, de forma direta, as aulas de língua portuguesa a uma aula de nomenclaturas gramaticais e, conseqüentemente, à noção de “certo” e “errado” que serviu de base para a visão preconceituosa de um padrão linguístico homogêneo.

A linguagem como forma de interação: a linguagem vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações e age sobre o ouvinte, constituindo vínculos e saberes. (GERALDI, 2008, p. 41). Nesta concepção, os preceitos gramaticais não são abandonados, mas são estudados na diversidade de formas e funções da língua, por meio de outro horizonte de análise, que admite que a língua nasce, vive, estrutura-se e se modifica na interação. Aqui, a realidade fundamental desse tipo de concepção é a interação entre os sujeitos, que se faz por meio de textos ou discursos, falados ou escritos, e não de frases ou estruturas isoladas, tampouco como um sistema que nasce pronto com o falante.

Segundo Costa Val et. al (2009), a língua também é composta de um sistema discursivo, que inclui regras vinculadas às relações entre as formas linguísticas e o contexto em que são usadas. O usuário escolhe, no leque de opções disponíveis, aquela que melhor

expressam seus objetivos, os efeitos de sentido desejados em função da identidade que assumem em cada texto, do lugar onde falam e da imagem mental que têm do destinatário, da situação de interlocução, do suporte e do campo de circulação de sua fala ou escrita.

Essa variabilidade da língua não permite que a pensemos como um sistema acabado, completo, pronto para ser usado como mero “instrumento de comunicação”, nem podemos conceber esse sistema formado por um código fixo que determina previamente as possibilidades de sentido em todas as situações de uso linguístico. Um sistema que existe para interação evolui, modifica-se pela ação dos falantes nos processos de interlocução; um sistema que existe na e para interação é, por natureza, sensível ao contexto, às formas e significados dependendo do uso e da situação.

Essa é a crítica permanente dos pesquisadores e linguistas à prática da memorização da nomenclatura gramatical e o exercício de análises linguísticas e morfológicas como as únicas possibilidades de se estudar a língua. Abre-se, portanto, com essa crítica, espaço para incluir no ensino de língua a dimensão discursiva, nem sempre considerada na sala de aula.

Por isso, das três concepções analisadas anteriormente, apenas a terceira, como forma de interação, propõe um ensino de língua capaz de levar em conta os sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem, no caso o professor e o aluno, dando-lhes a devida importância no sentido de que ambos contribuem para que a aprendizagem aconteça e não mais conceba o aluno apenas como um receptor de conteúdos, como ocorre nas duas primeiras concepções.

Geraldi (2013, p. 4 e 5), em poucas palavras, define como deve ser a aula a partir da concepção de linguagem adotada pelo professor.

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.

Sob esse enfoque, não podemos pensar em ensino de língua portuguesa se não concebermos a língua como forma de interação, em que os saberes acontecem em um processo interlocutivo, no caso da escola, entre o professor e o aluno.

Quando pensarmos em língua, devemos ter em mente que: i: a língua nunca está pronta, mas constrói-se no momento da interação, na atividade de linguagem; ii: que os responsáveis pela constituição da linguagem são os sujeitos que, na medida em que interagem,

constituem o processo linguístico; iii: as interações não se dão fora de um contexto social e histórico, mas sim no interior destes. (GERALDI, 2013).

Infelizmente, na grande maioria das vezes, o trato com a linguagem em sala de aula ainda está longe de ocorrer em um processo interativo. O que percebemos na rotina diária são professores que seguem o livro didático (doravante LD) à risca, comparam as respostas dos alunos com o manual do professor, solicitam redações apenas para atribuir uma nota e não devolvem o texto do aluno em momento algum, impossibilitando que este possa ter voz e interagir no processo de ensino/aprendizagem.

Quando o insucesso nas provas externas bate à porta da escola, com os resultados insatisfatórios, os professores sentem-se frustrados por não saber como agir. Em consequência, ouvimos na escola frases do tipo: “Eu sei a teoria, quero soluções práticas”.

Tais frases demonstram que o professor ainda não compreendeu a teoria e qual o lugar que esta pode ocupar na construção dos processos de ensino; e, por isso, não consegue colocá-la em prática, pois teoria e prática caminham juntas e não é possível abrir mão do conhecimento teórico linguístico para ensinar ao aluno os recursos da língua.

De acordo com Barbosa (2013), às vezes, o professor até conhece as teorias linguísticas, mas tem dificuldades para mobilizá-las na construção de atividades de ensino ou na adaptação das atividades contidas no LD.

Ainda vigora na escola o método de ensino que ora concebe a linguagem como forma de interação, ora como instrumento de comunicação e transmissão de conhecimentos, com atividades de classificações gramaticais, de interpretações textuais rasas que apenas identificam elementos superficiais ao texto e de redações descontextualizadas com temas recorrentes. Percebemos que essa é a prática que o professor sente confiança em trabalhar.

Geraldi (2004) propõe o ensino de língua a partir do texto seguindo as etapas de leitura, produção textual, análise linguística e reescrita. Essas quatro práticas envolvendo a língua devem estar interligadas sequencialmente, uma dependendo da outra para o êxito do ensino. Dessa forma, ultrapassa a artificialidade do uso da linguagem na escola e, conseqüentemente, possibilitam aos alunos o domínio efetivo da norma culta da língua, nas modalidades oral e escrita.

Em relação à leitura, para Geraldi (2005), um leitor lê um texto conduzido por diferentes objetivos: leitura-busca de informações (o leitor extrai informações de um texto); leitura-estudo do texto (uma leitura responsável pelo encontro, no texto, de tudo o que é possível ler nele); leitura do texto como pretexto (busca no texto um pretexto para a realização

de outras atividades, ou mesmo de outro texto) e a leitura-fruição do texto (uma leitura prazerosa, sem a obrigação de ler para buscar algo no texto).

Em relação à escrita, o mesmo autor pontua três atividades de linguagem, que devem nortear o trabalho do professor:

A primeira são *as atividades epilinguísticas*, que dão conta dos recursos expressivos da língua e se relacionam com as “ações com a linguagem”. Dentro desta atividade, a reflexão é a base do trabalho e a preocupação gira em torno da coerência sobre “o que se diz”, ou seja, está mais localizado no discurso que se está produzindo e as relações entre os sujeitos envolvidos.

A segunda são *as atividades linguísticas*, que se relacionam com as “ações sobre a linguagem”. Estão localizadas no próprio texto, sobre os próprios recursos expressivos da língua. Nessas atividades encontramos o trabalho com a linguagem, a seleção das palavras, os deslocamentos no sistema de referências e novas determinações relativas à língua.

A terceira são *as atividades metalinguísticas*, relacionadas às “ações da linguagem”, que falam sobre a língua. Tomam-na como objeto de estudo, não dentro de um processo interativo, mas como uma metalinguagem sistemática, ou seja, trata-se de análises linguísticas baseadas em classificações.

O ensino da língua centrado apenas sobre o estudo metalinguístico, que preconiza apenas os aspectos sistemáticos da língua, deixa de considerar as ações epilinguísticas e linguísticas. O estudo de denominações gramaticais não leva o aluno a desenvolver sua habilidade de escrita. Os aspectos privilegiados devem ser primeiro os epilinguísticos e linguísticos, e, por último, os metalinguísticos.

Mais importante do que escrever ortograficamente corretas todas as palavras de um texto – atividades metalinguísticas – é preciso que o aluno tenha “o que dizer” e escolha as “estratégias” para realizar o seu projeto de dizer – atividades epilinguísticas e linguísticas. Para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as outras atividades as tenham antecedido. (GERALDI, 2013).

Por essa perspectiva, no lugar da classificação gramatical, ganha espaço a reflexão. A partir das atividades linguísticas (leitura, produção textual e reescrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim, refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão volta-se para a descrição e categorização dos

conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas. (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2008; BRASIL, 1997).

Para Geraldi

[...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 2013, p.17).

Dessa forma, aspectos epilinguísticos e linguísticos devem ser a primeira preocupação do professor. O aluno precisa saber o que dizer e ter uma vontade de dizer, saber organizar um texto, argumentar, desenvolver uma narrativa. O último elemento a se preocupar é o “como dizer” (aspectos metalinguísticos). Primeiro o aluno precisa ter o que dizer e ter uma razão para dizer o que pretende.

Pedir que o aluno escreva sem antes dar-lhe subsídios em leitura para que tenha o que dizer, para quem dizer e como dizer é algo impossível, visto que a leitura precede a escrita. Assim sendo, a escrita é um movimento que inicia e termina com a leitura.

O fato de dominar a língua (vocabulário) e todas as regras linguísticas (como escrever) não quer dizer que o aluno conseguirá transmitir o que deseja. Muitas vezes, encontramos textos excelentes, porém com muitos desvios ortográficos e com falta de estruturação textual. Por outro lado, o professor encontra diariamente textos estruturados, sem desvios ortográficos, entretanto, incoerentes e com pouco sentido.

Os PCN (Brasil, 1997) destacam que o texto deve ser trabalhado em práticas sequenciadas de leitura e escrita e o aluno deve aprender os diferentes registros linguísticos, inclusive os mais formais da variedade valorizada socialmente.

Por isso, é importante possibilitar ao aluno o domínio efetivo da norma culta, porém não deve ser aquele aprendizado baseado na metalinguagem e em classificações, mas em práticas concretas de linguagem. Por isso, Geraldi (2008, p. 89) afirma

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e uso.

As práticas de leitura, produção de texto e reescrita, além de sequenciadas, devem ser elaboradas à luz da análise linguística (doravante AL), diante a possibilidade da reflexão constante sobre os fenômenos textuais-discursivos e gramaticais que perpassam os usos

linguísticos, seja no momento de ler, de produzir textos ou se refletir sobre esses mesmos usos da língua. Portanto, é preciso que o trabalho com a AL parta de uma reflexão explícita e organizada para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise. (MENDONÇA, 2006).

Segundo Geraldi (2015), para que a escrita ocorra, algumas condições precisam existir: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem a dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta ter o que dizer e ter razões para dizer, é preciso ter claro para quem se vai dizer/está dizendo.

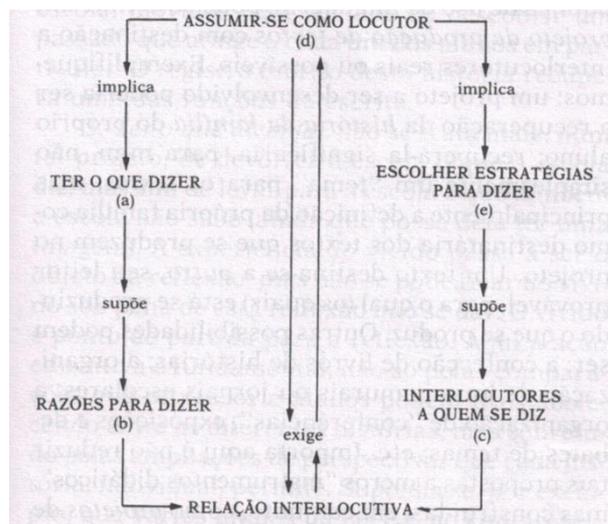
Por mais ingênuas que possam parecer as produções textuais, Geraldi (2013, p. 160) afirma que é preciso que o aluno,

- a) tenha o que dizer;
- b) tenha uma razão para dizer o que tem a dizer;
- c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, o aluno assume-se enquanto locutor efetivo dentro de um projeto de dizer.

Podemos, segundo a figura 6, traçar o seguinte esquema:

Figura 1 – Condições necessárias à produção textual



Fonte: (Geraldi 2013, p. 161)

Baseados nesse esquema, entendemos que a interlocução é a base do processo de produção escrita. De acordo com o autor, é importante que o aluno se constitua como autor do

seu texto, que tenha o que dizer, para quem dizer, em uma dada situação de comunicação e que o professor assuma-se como mediador desse processo.

Nas propostas apresentadas pelo LD, percebemos uma preocupação para que o aluno consiga se apropriar de sua composição do gênero trabalhado, porém, os elementos mais importantes no processo de produção textual não são priorizados: “o que dizer”, “para quem dizer”, “que estratégias utilizar para dizer o que se pretende”. Da maneira como as propostas de escrita e reescrita aparecem, passa-nos a impressão de que conhecer apenas a “ossadura” textual é desenvolver a competência discursiva e textual do aluno.

Na produção textual, segundo Geraldi (2013), estão contidas todas as dificuldades dos alunos, e a partir dela o professor pode interferir diretamente. O autor pontua que o ensino de língua escrita deve ser contemplado à luz da AL, pois ela surge como uma proposta com o objetivo central de refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos e estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Conforme explica Geraldi (2008. P. 74), em nota de rodapé.

O uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto um trabalho sobre as questões tradicionais de gramática, quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, 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 como o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto ao leitor a que se destina”.

Por isso, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constituiu um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção escrita. Assim, a forma tradicional baseada somente na gramática perde o sentido, pois considera a língua fora das condições da sua produção, ou seja, sem levar em conta quem diz, o que diz, para quem diz, com que propósito diz, em que gênero diz, em que suporte.

Bakhtin (2013) apresenta um caminho possível para se trabalhar a escrita e a reescrita à luz da prática da AL: uma abordagem sistemática para as questões estilística da gramática. Segundo o autor, sob esse enfoque, a reflexão toma o lugar da classificação, porque “toda a forma gramatical é um meio de representação” e precisa ser analisada nas diversas possibilidades de representação e de expressão existentes. (BAKHTIN, 2013, p. 24).

Ao estudar as questões estilísticas da gramática, o repertório linguístico dos alunos é enriquecido e eles compreendem as possibilidades de escolha entre duas ou mais formas

sintáticas igualmente corretas, porém diferentes no sentido, na entonação, no que se deseja enfatizar na frase, na concisão das informações.

Enfim, é necessário levar os alunos a refletir por que o escritor opta por uma ou outra forma linguística. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas pela estilística. Ainda, segundo Bakhtin (2013, p. 40), “essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”. Ou seja, trabalha-se a língua viva, em uso.

Não é possível ensinar a escrita de conjunções, por exemplo, por meio de meras classificações. É necessário analisá-las dentro do texto, suas significações em uma ou outra frase, desenvolvendo nos alunos a “individualidade linguística” por meio de uma orientação cuidadosa. Esse caminho é possível.

2.2 O ENSINO DA ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCN (BRASIL, 1997), publicados há aproximadamente 20 anos, demonstram grande preocupação com o fato de o ensino da escrita na escola resumir-se a exercícios mecânicos de produção de frases soltas, situações de redação artificiais, com falta de autenticidade por meio de propostas de produções textuais pré-definidas, privilegiando os textos de referência em detrimento da escrita do aluno.

Segundo esse documento, quando o aluno escreve apenas para cumprir o que o professor exige e reproduz aquilo que o professor acha bonito, descaracteriza-o como o sujeito no uso da linguagem e, desta forma, não conseguirá desenvolver a sua habilidade de escrita, fracassando sua aprendizagem devido à falta do uso apropriado da língua na sala de aula, fundamentado em concepções de linguagem ineficientes.

Por isso, os PCN representaram um avanço no que se refere às políticas educacionais voltadas para o ensino de língua na escola, uma vez que contemplam anseios de mudança pautados em teorias, pesquisas e estudos, para melhorar o domínio da escrita dos alunos.

Os PCN fundamentam-se nas orientações de Bakhtin e propõem o trabalho com a escrita fundamentado em situação de interlocução efetiva e participativa. Assim, é necessário que os alunos pensem sobre a linguagem e possam compreendê-la e utilizá-la nas mais diversas situações de comunicação e não simplesmente para serem objetos de correção. Além

disso, as atividades devem ser sequenciadas, em que a produção textual seja o início e o fim de todo o processo de ensino da língua.

Esses e outros questionamentos em relação ao ensino da escrita na escola pautar-se na língua em funcionamento também foram feitos por Dolz, Noverraz e Schenewly sobre o ensino de língua materna na Suíça. Esses pesquisadores, integrantes do chamado “Grupo da Universidade de Genebra”, divulgaram, nos anos 1990, diversas pesquisas sobre o ensino da escrita por meio de uma concepção interacionista de linguagem. Tais estudos também influenciaram a publicação dos PCNs.

Esse documento defende, inclusive, que o “domínio da língua” tem estreita relação com a plena participação social, pois é pela linguagem que o homem se comunica nas mais diversas situações e formas, tem acesso à informação, pode defender seu ponto de vista e produzir cultura. Assim, o sujeito produz linguagem conversando com amigos, escrevendo uma lista de compras, redigindo uma carta ou um e-mail para o/a chefe. Em cada situação de comunicação, diferenciamos o que foi dito e como foi dito, levando em conta os interlocutores, o assunto, o conhecimento linguístico, o momento histórico.

Por isso, é impossível estudar a língua excluindo seu contexto de produção, pois quando dizemos algo a alguém, dizemos de uma forma, pois a linguagem só ocorre na interação verbal entre interlocutores, considerando a situação de produção. Para os PCN (Brasil, 1997, p. 22), “ao produzir linguagem, aprendemos linguagem”.

Ao pensar em escrita, devemos levar em conta que faz parte de um sistema discursivo e que o contexto e a interlocução não podem ser descartados, pois sujeitos produzem sentidos por meio da linguagem, condicionada ao contexto histórico-social onde estão inseridos. Caso isso aconteça, o ensino da escrita estará centrado na artificialidade e o aluno não encontra razões para escrever.

A partir dessas concepções, ao longo do documento, a linguagem é tomada como atividade discursiva e a escrita é vista como um trabalho em conjunto com os interlocutores. Segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 22)

Produzir linguagem significa produzir discurso. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa.

Dessa maneira, concluímos, com base nos PCN (Brasil, 1997), que o discurso, ao ser produzido, manifesta-se por meio de textos orais ou escritos, que formam um todo significativo constituído por um conjunto de relações estabelecidas a partir da coesão e da coerência. Chama-se texto aquilo que tem sentido global, dentro de um contexto histórico. Texto é, portanto, o produto da atividade discursiva resultante da interação entre os sujeitos.

Ainda segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 23), “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. Tal concepção leva a atribuir ao gênero uma função determinante, pois será através dele que a interação discursiva irá se materializar, através da seleção de procedimentos de estruturação e, também, da seleção dos recursos linguísticos que o sujeito fará.

Os PCN definem gênero como formas históricas, relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que se caracterizam pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo. A noção de gênero refere-se a “famílias” de textos que partilham de características em comum, são determinadas historicamente e se articulam através de intenções comunicativas, dependendo da condição de produção de discursos. Por isso, quando um texto inicia-se com “Era uma vez” já sabemos que se trata de um conto, porque todos já conhecem tal gênero.

A partir desses critérios, segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 26), “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los”, de onde concluímos que não basta à escola apresentar os gêneros, mas é preciso ensinar os alunos a escrevê-los, dentro de situações concretas de produção, como leitores e escritores, pois fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato.

Segundo os PCN (Brasil, 1997) no processo de produção escrita, espera-se que o aluno produza textos diferentes, garantindo a harmonia entre as partes em relação ao tema; explicita informações para facilitar sua interpretação; realize escolhas lexicais, sintáticas e semânticas de acordo com os propósitos de interação; use a escrita de acordo com as exigências do gênero e das condições de produção; por fim, reescreva seu texto e conclua se o objetivo estabelecido pelo professor, intenção comunicativa e público estão coerentes.

O documento defende, ainda, que para formar escritores competentes, é necessário ensiná-los na escola por meio de uma prática continuada de produção de vários textos, em inúmeras situações de produção e com a articulação de três variáveis: o aluno, o conhecimento com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Nessa tríade (aluno, conhecimento e mediação do professor), o objetivo de ensino é o

conhecimento linguístico e discursivo dos alunos, com o qual participam de práticas mediadas pela linguagem na sociedade.

Transpondo as orientações dos PCN para esta pesquisa, podemos entender o porquê da não possibilidade do ensino da escrita na escola resumir-se ao ensino da redação, em que o texto do aluno é tomado como produto pronto e acabado, finalizada na entrega do texto do aluno ao professor, já que fora da escola o contato com a língua é completamente diferente, há interação, possibilidades de mediação e refacção.

O documento prioriza a produção escrita por meio de uma “conversa” entre professor e alunos, que constitui uma importante estratégia didática em se tratando de produção de textos, pois permite a explicitação das dificuldades e procedimentos de análise propostos pelo professor que levem o aluno à reflexão.

Por isso, a produção escrita deve ser realizada de maneira interativa, dialógica e dinâmica, em que o aluno e o professor estabeleçam uma troca durante o processo de construção do texto.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E REESCRITA

Trabalhar com o ensino e a aprendizagem da escrita levantam muitas questões. Não são fatores simplórios e isolados, pelo contrário, são questões históricas, socioeconômicas e culturais que perpassam os muros da escola e afetam diretamente na sala de aula: as variedades linguísticas dos alunos oriundos de diferentes classes sociais, a diversidade cultural e o acesso a bens culturais de vários setores da sociedade que atuam direta ou indiretamente na escola, as concepções de língua escrita adotada pelos professores, a disposição para investir no desenvolvimento da habilidade escrita. Além dessas questões, somam-se as condições socioculturais do professor, marcadas pela sua formação, pelas políticas governamentais e pelas práticas de ensino que adota na sala de aula.

Todos esses fatores influenciam diretamente o cotidiano do ensino da escrita na escola, pois é nele que se manifestam concepções de ensino, de língua, de escrita, de avaliação, etc. Qualquer atitude em relação ao ensino de escrita na escola é eminentemente político, porque está diretamente relacionado aos interesses dos sujeitos que atuam na sala de aula, no caso professor e aluno.

Ensinar o aluno a escrever é competência da escola. Desenvolver a capacidade de transitar pelo mundo da escrita, como leitores e produtores de textos, tem sido uma das grandes preocupações que orientam os conteúdos de língua portuguesa, porque não depende

somente de saber o alfabeto e as convenções ortográficas, mas as inúmeras funções que a escrita contém, dependendo do gênero em uso e o contexto de circulação.

Esse amplo universo requer que o aluno reconheça e conviva com textos variados, realize diferentes níveis de leitura e produza textos em variadas situações de comunicação, dentro e fora da escola.

Entretanto, tais objetivos nem sempre são alcançados, pois o ensino da escrita pode não estar fundamentado em uma adequada concepção teórica e metodológica que incorpore a complexidade do mundo da escrita, reforçando a tese de que ensinar a escrever não é uma tarefa simples. É preciso buscar novas posturas e concepções de linguagem adequadas que deem conta de promover o desenvolvimento da habilidade escrita de maneira satisfatória.

Por isso, as diferentes concepções de escrita determinam diferentes concepções metodológicas em sala de aula, ou seja, a forma como a língua é concebida pelo professor define as práticas de escrita adotadas por ele. Na escola, ainda há uma miscelânea de concepções de linguagem e de escrita e, por consequência, influenciam as propostas de produções textuais, conduzindo o aluno a escrever sob diferentes perspectivas.

O professor pode solicitar, por exemplo, que o aluno escreva com base em seu conhecimento internalizado sobre um tema exposto (minhas férias) ou como consequência de alguma leitura, discussão e até uma pesquisa. No entanto, há etapas importantes que não podem ser descartadas no momento que o aluno desenvolve seu texto: planejar, executar, revisar e reescrever. Assim sendo, as práticas de escrita realizadas em sala de aula pautam-se em três distintas concepções: a escrita como dom, a escrita como consequência de uma atividade e a escrita como trabalho. (SERCUNDES, 2004).

A escrita como um dom fundamenta-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois vê a escrita como fruto de uma inspiração, sem atividades prévias de leitura e interpretação, completamente desvinculadas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com atividades anteriores ou posteriores e sem representar qualquer etapa do conhecimento. São atividades vistas como um modo de expressar o pensamento do aluno ou simplesmente um meio de comunicação entre emissor (aluno) e receptor (professor).

A escrita vista como consequência fundamenta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois vê o ato de escrever como consequência de uma atividade de leitura, de um filme, um texto, uma palestra, etc. e, além disso, a escrita é apenas uma redação em que o aluno escreve para cumprir uma tarefa. Diferenciando-se da concepção de escrita como dom/inspiração, propõem-se atividades prévias para que o aluno esteja

preparado para o momento da produção textual, porém não há nenhum tipo de diálogo entre o professor e o aluno, prevalecendo os objetivos avaliativos e não os formativos. Essa postura, tão presente em LD, não estabelece a interação entre professor e aluno, fazendo com que a produção textual finalize a atividade da escrita, sem qualquer envolvimento do professor com um projeto de dizer do aluno.

A escrita vista como trabalho, segundo Sercundes (2004), fundamenta-se na concepção de linguagem como interação, pois concebe a escrita a partir de uma relação dialógica entre dois interlocutores, por meio de práticas sociais significativas e integradas de linguagem, numa perspectiva infinita de possibilidades dentro de um projeto de dizer. (Bakhtin:1997; Geraldi: 2008; 2013; 2015a; 2015b; Mendonça: 2008).

A escrita, nesta concepção, é vista como um trabalho contínuo entre professor e aluno e não como uma atividade que serve apenas para cumprir um dever ou um acerto de contas para demonstrar se sabe ou não expressar seu pensamento, nem tampouco uma redação para ser arquivada.

As atividades prévias são imprescindíveis para suscitar um trabalho de escrita por meio da interação. A produção textual surge de um processo contínuo de ensino / aprendizagem e coloca o texto do aluno como ponto de partida para uma nova construção do saber, permitindo integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos por meio das reescritas.

Os PCNs admitem a língua a partir de uma visão interacionista de linguagem e postula a interdependência entre sujeito, história, cultura e sociedade, elegendo o dialogismo como campo de produção de sentidos. Esse documento entende a linguagem 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. (BRASIL, 1997, p. 22)”.

A linguagem vista dessa forma, coloca o aluno como usuário da língua escrita, porque, a todo o momento, ele terá que dialogar com o seu próprio texto, fazer novas versões do que escreveu com a ajuda do professor. Mais do que escrever textos, o aluno produzirá discursos, levando em conta o seu conhecimento prévio e acrescentando novos.

Sob esse enfoque, a escrita é vista como um trabalho e o texto do aluno como a materialidade de se refletir e aprender a língua em uso. Dessa forma, a escrita do aluno deixa de ser um produto apenas para a atribuição de uma nota, e passa a ser como o momento de mediação e de construção de saberes linguísticos por meio da interação. Além disso, a presença do outro se torna indispensável.

A relação entre aluno e professor, através do texto, determina uma relação dialógica que permite a construção de novos textos por meio da reescrita, necessários à manutenção da interlocução. Segundo Bakhtin, (1992, p. 320), “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

Vemos, assim, a concepção de escrita como forma de interação, a partir do dialogismo presente no texto escrito pelo aluno e nas reescritas que ele faz por meio da mediação do professor. Nessas trocas, tem-se um projeto de dizer e a concepção de escrita passa a ser de um processo de produção textual e não mais de um produto pronto e acabado, cabendo aos seus falantes apenas um papel de apropriação como o ensino da redação. (GERALDI, 2013)

Geraldi (2013; 2015a; 2015b), Fiad e Sabinson (2015) e Sercundes (2004) discutem a noção de escrita como trabalho e pontuam que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a reescrita é o momento que demonstra vitalidade desse processo construtivo.

Nessa perspectiva, a produção de textos é o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade. A escrita é desenvolvida tendo em vista o conceito de texto como discurso, isto é, o texto considerado como um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais. (GERALDI, 2015b).

Na produção de discursos, o aluno tem voz, articula seu ponto de vista e o trabalho com a escrita deixa de ser uma mera reprodução. A partir das velhas formas discursivas, o aluno compromete-se com sua palavra para a formação de seu discurso individual. Essa é a distinção entre ensinar por meio de produção textual ou por meio de redação.

Os PCN também postulam uma concepção de escrita como atividade discursiva, condicionada ao contexto histórico-social, construída em uma visão de escrita como trabalho conjunto de interlocutores. Segundo os PCN

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 (...) quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir de finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1997, p. 20).

Tal concepção concebe o discurso do aluno materializado no texto, e, a partir dele, outro trabalho é iniciado, com novas produções textuais por meio da reescrita, sempre levando em conta que o texto está em um processo de produção, fazendo com que o aluno perceba que a reescrita é uma fase necessária à construção textual. Nesse processo, o aluno e o professor adotam os procedimentos para a produção de texto na concepção de linguagem como forma de interação e desenvolvem a noção de escrita como trabalho, que ocorre por meio de planejamento, leitura, execução da escrita, modificações do texto.

Para Geraldi (2015a), mais importante é que os recursos linguísticos estejam em funcionamento quando aprendidos e não o contrário, que sejam aprendidos para serem postos em funcionamento. É na prática que a habilidade escrita é desenvolvida, não existe outra maneira. Por isso, é preciso que o aluno e o professor mobilizem todos os recursos linguísticos disponíveis dentro dos gêneros escolhidos para serem trabalhados, sem excluir o estilo do aluno, entendendo que toda a produção de texto, antes de qualquer ato, é uma atividade discursiva, em que professor e aluno recuperam os conhecimentos prévios e agregam novos discursos.

Para que se tenha um ensino relevante da escrita, é preciso, primeiro, conceber a escrita como trabalho, ou seja, todos os envolvidos no projeto de dizer devem interagir e o texto jamais pode ser visto como algo pronto e acabado, com o único objetivo de transmitir um pensamento ou com fins avaliativos.

Em relação ao ensino da escrita, outra questão também é muito importante: o olhar do professor em relação ao texto do aluno, ou seja, a correção textual. Segundo Fiad (2015), após assumirmos que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o da leitura do texto, o da escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura, e as modificações no texto feitas a partir da leitura do professor.

A leitura do professor adquire o caráter da coautoria (Geraldi, 2015a), e torna a reescrita como um processo dialógico, que se processa na interação entre professor e aluno. É o momento que demonstra vitalidade no processo construtivo da escrita, pensando na escrita como um trabalho sempre possível de ser continuado e melhorado. O texto original e suas reescritas podem nos dar a dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Nesse sentido, alguns questionamentos são oportunos: como é que nós aprendemos a andar de bicicleta? Andando. Como aprendemos dirigir um carro? Dirigindo. Como nossos alunos aprenderão a escrever textos bem escritos? Escrevendo. Não há fórmulas mágicas, há

sim um trabalho com práticas de escrita, principalmente de reescrita de textos, para que o aluno desenvolva a sua habilidade de escrita na escola.

O trabalho relevante com a reescrita só é possível por meio da interferência do professor. Por este motivo, o olhar do professor define o sucesso e o insucesso do aluno no processo de aquisição da escrita.

Se o professor intervém no texto do aluno apenas para atribuir-lhe uma nota e evidenciar os erros gramaticais, temos um trabalho de produção de redação em que não há interação entre professor e aluno. Ao passo que se o professor tiver um olhar de formar alunos escritores, que escrevem a um leitor presumido, que tem mais o reconhecimento dos acertos do que a evidência dos erros, o trabalho com a escrita acontece dentro de um contexto interativo, onde professor e aluno trocam saberes.

Ruiz (2015) afirma que muitas incertezas e indagações surgem quando se fala em reescrita na escola, tais como:

- * O que torna uma redação eficiente?
- * Que tipo de estratégias de intervenção escrita é mais produtivo para o aluno?
- * Como nós, professores, podemos contribuir por meio da correção que fazemos para uma produção escrita de maior qualidade?
- * Como corrigir uma redação, de modo a levar nosso aluno a progressos significativos na aquisição da escrita?

Essas indagações permeiam todo o contexto de ensino da escrita. A ausência de uma concepção definida de linguagem ainda faz com que métodos de correção sejam ineficazes. O que precisa mudar, de acordo com Ruiz (2015), para chegar a uma correção escrita qualitativa, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como unidade de sentido e privilegiam os aspectos epilinguísticos do texto são mais produtivas do que leituras que focalizam apenas partes do texto.

A reescrita é importante ao ensino da escrita, já que esta oferece ao aluno a chance de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematizá-la. Por meio dela, o aluno é levado a refletir sobre o seu próprio texto. Nesta perspectiva, a reescrita não é vista apenas como uma adequação textual à norma padrão, mas sim posicionar o aluno como um sujeito linguístico que ocupa posições discursivas e é capaz de provocar alterações no seu texto, tido como “provisórios” até o momento da entrega ao professor.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos (Brasil, 1997, p.77), “[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem

trechos para prosseguir a redação.. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos”.

Ainda de acordo com os PCN, (Brasil, 1997, p. 80)

[...] um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção de textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

A relação entre o sujeito-autor do texto e seu produto-criado produz um diálogo e um confronto com seu próprio texto. Quando reescreve, o aluno parte da inspiração da primeira escrita e analisa o seu texto com racionalidade verificando o pode ser melhorado.

O aluno deixa de ser um mero escritor de redações na escola e passa a ser um escritor de produções textuais. E, de acordo com Bakhtin (1992, p. 290), o leitor adota uma “[...] atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]”.

Depois desse novo olhar, o aluno começa a ver seu texto de forma diferente. Quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais ele se tornará um escritor competente, ganhando condições de domínio da modalidade escrita, pois internalizará as regras de composição dos gêneros textuais, melhorará seu desempenho linguístico, ortográfico e os próximos textos serão, com certeza, cada vez melhores.

De acordo com Antunes (2006), o momento da reescrita é o momento de o aluno aprender mais, descobrir, com a ajuda do educador, outras opções da língua, fugir do poder taxativo do errado e partir para a perspectiva do mais adequado. Para a autora, para escrever bem não é preciso somente dar ênfase demasiada à correção gramatical, mas antes verificar outras questões mais pertinentes em relação à língua, por exemplo, se o aluno conseguiu acessar os recursos linguísticos de acordo com a situação na qual escreveu.

Jesus (2004, p. 102) alerta para uma situação que ocorre nas salas de aula de muitas escolas. Para a autora:

[...] o trabalho de reescrita de textos caracterizava-se por aquilo que podemos chamar de “higienização do texto do aluno”. A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que 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.

Como já foi dito, de nada adianta o aluno saber como dizer se não tem o que dizer. Os aspectos metalinguísticos não podem ser descartados, mas há outros aspectos relevantes a serem considerados antes dele, como os aspectos epilinguísticos.

Nesse sentido, o educador precisa ter este olhar de não transformar a reescrita em uma “operação limpeza”, mas antes verificar se atende ao gênero solicitado, o que pode melhorar. Verificar, por exemplo, se no texto narrativo há uma história, um enredo, se o aluno sabe começar bem uma narrativa, se lança mão das descrições para caracterizar as personagens. Jamais dizer ao aluno está “horrrível” ou que “você não sabe escrever”. Tais discursos acabam com qualquer perspectiva de melhora e de entusiasmo do aluno.

Muito mais do que uma reescrita de “caça ao erro”, podemos refazer o percurso da produção textual com o aluno, problematizando aspectos linguísticos e discursivos, chamando a atenção para o uso da linguagem e os efeitos que elas causam.

Jesus (2004, p. 109) afirma que “Não se trata de propor uma discórdia inconsequente, mas sim de suscitar a discussão indispensável para acabar com a hegemonia de um sentido único para o texto e ampliar as categorias mediadoras da reescrita, tendo em vista, sobretudo a valorização do dizer do autor, numa atitude de reflexão sobre a linguagem”.

O aluno não escreve para ser lido ou para interagir com o mundo, escreve apenas para ser corrigido, e, muitas vezes, nem é. Quando a correção acontece, apenas os erros são evidenciados e a escrita descartada como algo inútil e sem validade alguma. A forma da produção textual sempre é valorizada em detrimento do conteúdo escrito. Como resultado, temos um texto linguisticamente correto, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. A reescrita também deve ter uma atitude responsiva da parte do educador, que deve ser o primeiro a se comprometer em formar escritores competentes.

2.4 A CORREÇÃO DO TEXTO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Quando falamos em corrigir, logo pensamos em eliminar algum erro, pois não corrigimos aquilo que está certo. No contexto escolar, a “correção da redação” por muito tempo submeteu-se à concepção tradicional da linguagem, isto é, a linguagem era compreendida como um sistema de signos inalterável e seu sentido construía-se independentemente do contexto social, histórico e ideológico. O aluno escrevia para ser corrigido, para que seus erros fossem apontados, na maioria das vezes, com caneta vermelha e

com códigos nem sempre entendidos pelos alunos. Quando a correção parte desse princípio, o texto é visto como um dom, apenas para mostrar se os alunos sabem escrever a gramática e a ortografia, sem preocupação com o conteúdo do texto, somente com a forma.

Pesquisas recentes apontam que esse tipo de correção não favorece a aprendizagem e propõem um novo modo de participação do professor no texto do aluno por meio da intervenção, para que a correção se constitua em mais uma etapa significativa no processo de aquisição da língua escrita.

Para entendermos o que seria uma correção de texto, recorremos a Ruiz (2015), que considera “problema de produção textual” aquilo que gere um estranhamento para o leitor, “tanto em relação à função do gênero ou do tipo do texto, como também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto”. (RUIZ, 2015, p. 21).

Esse estranhamento, segundo a autora, não quer dizer em relação à falta de intimidade com as formas de dizer (ortografia, por exemplo), que fragmentam a correção em frases e palavras apenas. No entanto, refere-se, particularmente, no texto como um todo, em relação a alguma lacuna de ordem discursiva ou linguística.

Ruiz (2015) afirma que, ao ler o texto do aluno, o professor se depara com várias lacunas e, muitas vezes, tenta, por meio da correção, exigir que o aluno resolva todos os problemas do texto de uma só vez, o que é praticamente impossível, pois a leitura que o aluno faz do seu texto é diferente da leitura do professor. Daí a autora conclui que, primeiramente, o professor deve dar “créditos de coerência” à produção do aluno, deixando de corrigir os seus textos com tanta exigência, levando em conta primordialmente o que o aluno “tem a dizer”.

Corrigir um texto não é uma tarefa fácil quando se quer romper com a tradição que faz a escrita ser um exercício artificial de correções de textos. É óbvio que é mais fácil corrigir erros ortográficos, apontando-os com caneta vermelha. O mais difícil é ler o texto do aluno, comprometer-se a entendê-lo, levar em conta, sobretudo, o que ele “tem a dizer” e considerar o texto como um todo. Todo esse esforço começa pela revisão do conceito de educação e passa pela revisão da concepção de linguagem, levando em conta o aluno como sujeito socialmente relevante no processo da escrita.

Se não houver esse esforço, o professor sempre dará mais importância à microestrutura textual (forma, léxico, estrutura) enquanto a macroestrutura (conteúdo) é colocada à parte. Dessa forma, a correção dialógica e interativa entre professor e aluno, que leve em conta a reformulação global do texto como prioridade, nunca ocorrerá, pois o texto do

aluno não será visto como um processo, mas como um produto e a escrita considerada como dom, uma questão de inspiração, em que escreve bem somente quem sabe.

A escrita vista desta forma jamais irá desenvolver a habilidade de escrita do aluno, pois sabemos que escrita é trabalho constante, de leituras, releituras, escritas e reescritas. Vista desta forma, a figura do aluno torna-se indispensável no processo de correção, pois por meio da mediação do professor, é possível retornar, dialogar e intervir no texto.

Serafini (1995) afirma que alguns pressupostos conduzem a uma boa metodologia de correção de textos, por meio de seis princípios básicos: i: a correção não deve ser ambígua; ii: os erros devem ser reagrupados e catalogados; iii: o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas; iv: deve-se corrigir poucos erros em cada texto; v: o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; vi: a correção deve ser adequada à capacidade do aluno. Os três primeiros princípios referem-se ao aluno, que deve compreender o que deve ser corrigido e terá estímulo para reescrever o seu texto. Os três últimos referem-se ao professor, que deverá concentrar-se em aceitar o que o aluno tem a dizer, focar no que é mais importante no momento de cada correção e atentar-se à capacidade do aluno, não exigindo aquilo que ele não pode oferecer.

A autora salienta que, diante de muitos erros de ortografia, sintaxe, léxico e organização, o professor procure descobrir algum mérito, de maneira que o aluno não veja o seu texto como um fracasso. Encher o texto com marcas vermelhas não vai ajudá-lo em nada. Por isso, sugere que o professor inicie a correção do texto com um elogio, esforçando-se em não somente criticá-lo.

Visto dessa forma, o texto é o próprio objeto de estudo e a linguagem é vista como forma de interação e estabelecimento de vínculo entre as pessoas. O aluno será capaz de ver o que o seu texto tem de bom e o que precisa melhorar, com a ajuda e mediação do professor.

Analisando as correções de texto em sala de aula, Serafini (1995) apresenta três tendências: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Segundo a autora, a maioria dos professores oscila entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira a mais rara.

No que diz respeito à **correção indicativa**, Serafini (1995, p.113) diz que

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

A autora pontua que esse tipo de correção não respeita os três primeiros princípios da correção, pois é ambígua, não identifica os erros com precisão, fazendo com que os alunos fiquem confusos, não contribuindo para a segunda versão do texto.

Já por **correção resolutiva**, Serafini (1995, p. 113) afirma

A correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. 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. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Esse tipo de correção diferencia-se da primeira no que diz respeito à atitude do professor em oferecer as respostas prontas e o aluno transcreve as alterações em qualquer dificuldade. Assim, o professor assume o papel do aluno e elimina o que considera um problema no texto. Segundo a autora, aquele aluno zeloso irá refletir sobre as mudanças, já o preguiçoso fará levianamente as correções. Além disso, esse método mostra ao aluno um único modelo de correção, considerado como modelo do que é certo, sendo que poderiam haver várias correções aceitáveis.

A terceira correção, segundo Serafini (1995, p. 114) é a classificatória, que consiste na identificação dos erros por meio de um conjunto de símbolos. Eventualmente, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro, o que é positivo. Porém, esse tipo de correção pode criar muitas dúvidas, pois o código estabelecido pelo professor nem sempre é compreendido pelos alunos e, na dúvida, o aluno mantém o que já estava escrito sem corrigir. Nesse tipo de correção, assim como a indicativa, o aluno pode não corrigir o seu texto porque não compreende o que deve ser feito.

Ruiz (2015) apresenta a quarta estratégia de correção, por entender que as três apresentadas por Serafini (1995) não dariam conta de promover a reescrita de forma eficiente. Por isso, propõe a correção textual-interativa por meio de bilhetes. Segundo a autora, esses bilhetes têm a função de falar a respeito dos problemas do texto por meio de comentários mais longos e explicativos, escritos no pós-texto. Esses apontamentos devem iniciar-se com elogios do que está bom e sinalizar o que poderia ficar ainda melhor.

Esse modo de intervenção, por ser mais detalhado, tem o bilhete orientador como estratégia para o professor mediar a escrita do aluno no momento da correção, fazendo com que os alunos entendam com maior facilidade os seus apontamentos e propicia uma relação dialógica de linguagem entre os interlocutores, os quais tem o texto como objeto de discurso.

Ainda que demande mais tempo, acreditamos que esse tipo de correção produz o melhor retorno do aluno ao seu texto, pois o professor deixa de ser apenas o corretor, e coloca-se na posição de coautor, sugerindo reformulações tanto em níveis macro e microestruturais, levando em conta o que o aluno “tem a dizer” como prioridade e, num segundo momento, o “como dizer”.

Das estratégias apresentadas por Serafini (1995), consideramos que a correção quando se dá na forma resolutiva trata-se de uma relação monológica, pois o discurso do professor anula totalmente a presença do aluno, quando apresenta as alterações a serem aplicadas na reescrita.

Já nas correções indicativa, classificatória e textual-interativa, o professor pressupõe a presença do outro em seu discurso, uma vez que se utiliza da interpretação do outro e aponta para uma participação efetiva na construção das alterações a serem realizadas na reescrita. Assim, essas correções se dão por meio de uma relação dialógica, pois o professor, sendo um leitor mais experiente, interage com o texto do aluno, avalia-o e propõe mudanças, desenvolvendo a habilidade escrita dos alunos. Consideramos a correção indicativa (Serafini, 1995) e a correção textual-interativa (Ruiz, 2015) as mais pertinentes para utilizarmos nesta pesquisa. Falaremos mais sobre ela no quinto capítulo deste trabalho.

3 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, pretendemos demonstrar como o ensino da escrita vem sendo trabalhado ao longo dos anos, de acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Geraldi (2004, 2008, 2013, 2015), Mendonça (2016) e qual a relação entre o ensino da escrita na escola pública e o livro didático (doravante LD), considerado ainda um dos principais aliados nas aulas de língua portuguesa. Analisaremos propostas de escrita e reescrita presentes no Livro Didático de Português adotado na escola pública onde esta pesquisa foi realizada.

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA

Desde os anos 1970, o ensino de língua portuguesa tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a sua qualidade no país. O eixo da discussão gira em torno, principalmente, do domínio da escrita, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental I: o aluno do quinto ano não consegue fazer uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continue a progredir no ensino fundamental II. (BRASIL, 1997).

Essa constatação, presente nos PCN, interessa a esta pesquisa, que foi realizada em uma turma de sexto ano do ensino fundamental II, pois verificamos que os alunos chegam a essa etapa de ensino com muitas dificuldades de escrita.

As práticas pedagógicas atuais tentam uma adequação teórica e metodológica que incorpore o mundo da escrita, como trabalhar o texto do aluno, estudar a gramática voltada para o texto, fazer com que o aluno produza textos em gêneros variados. Esses princípios já são bem difundidos. No entanto, nem sempre alcançados, o que reforça a tese de que ensinar a escrever não são atividades simples e, de fato, é preciso buscar novas posições teóricas e metodológicas para que esses princípios se concretizem.

A dificuldade em ensinar a escrita de maneira satisfatória atualmente está na dificuldade de romper com a tradição, que por anos ensinou o aluno a escrever por meio da perspectiva gramatical.

Desde a década de 1970, o ensino de língua na escola esteve fundamentado em concepções que privilegiavam o estudo da forma em detrimento ao conteúdo e à função. A língua era vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), analisada e classificada por meio de palavras e frases fora de um contexto de produção. Não havia nenhum movimento entre professor e aluno na intenção de melhorar a escrita, vista

como um dom ou como um instrumento de comunicação. Além disso, não havia a sensibilidade com o leitor e o texto era visto como um produto acabado.

Nessa época, o trabalho com textos baseava-se, sobretudo, na natureza estética e moralizante. Por isso, segundo Pauliukonis (2014), a ênfase estava nos textos literários e nos de conteúdo ideológico, como amor à pátria e à família, nos deveres dos cidadãos. O objetivo era mais formador do que informativo, porém ainda havia a preocupação com a formação da sensibilidade estética, por meio do estudo dos textos literários, embora o ensino fosse baseado na gramática tradicional.

A informação era a maior preocupação. Os textos presentes na sala continham conteúdos reais, centrando-se mais no significado denotativo, pois acreditava que era mais facilmente apreendido quando o foco estava na palavra. Centrou-se, assim, a ideia de que o texto traduzia exatamente o pensamento do autor, tendo visto o texto como produto, uma unidade de sentido, transmitida do emissor ao receptor. (PAULIUKONIS, 2014).

A língua era vista como duas faces correspondentes e interdependentes: uma social e outra individual. O lado social da língua, ou a *langue*, é homogêneo, sistemático, abstrato, constante, produto (constitui o “sistema linguístico”) enquanto o lado individual, ou *parole*, é heterogêneo, assistemático, concreto, variável, produção (correspondente à fala). Há, nesse momento, a preocupação com a Fonética, Morfologia, Sintaxe, dando ênfase no estudo da face homogênea da linguagem, privilegiando a descrição da estrutura da língua. (CARVALHO, 2008).

No início dos anos 1980, as pesquisas linguísticas avançaram principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Surgem pesquisas, que desencadearam um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de mudar paradigmas em relação ao erro, para admitir novas formas linguísticas pertencentes à língua materna dos alunos, para o trabalho com textos reais, ao invés de textos construídos somente para o aprendizado da escrita.

As principais críticas a essa época, de acordo com os PCN (Brasil, 1997, p. 18), eram: i: a desconsideração da realidade dos alunos; ii: o uso do texto como pretexto para ensinar valores morais e aspectos gramaticais; iii: a excessiva valorização da gramática normativa e o preconceito às variedades não padrão; iv: o ensino descontextualizado da metalinguagem, associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos de frases soltas; v: apresentação de uma teoria gramatical inconsistente.

Neste atual contexto, a publicação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, buscava promover mudanças em relação ao ensino da língua. Surge, então, a corrente

da Linguística da enunciação que colocaria o texto como um item indispensável ao ensino de língua materna.

Geraldi traz reflexões importantes sobre o ensino de escrita na escola, afirmando que o que conduz o ensino da escrita na escola está diretamente ligado às concepções de linguagem que fundamentam a prática do professor e o material didático utilizado em sala de aula.

Paralelamente a essas discussões e novas pesquisas linguísticas em relação ao ensino da escrita na escola, em meados de 1980, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza o que se tornaria a principal ferramenta de ensino na sala de aula das escolas públicas brasileiras: o livro didático. As atividades de leitura e escrita nele presentes refletiam (e ainda refletem) de forma direta concepções de linguagem, que neste momento ainda abordavam a língua de forma classificatória e normativista.

Rangel (2005) aponta que, a partir de 1990, os livros didáticos passaram por importantes reformulações, após serem inscritos obrigatoriamente no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. A partir de 1996, o MEC passou a coordenar a aquisição dos livros didáticos, inscritos no PNLD e, a partir daí, passam por avaliação constante. De acordo com Rangel (2005), a qualidade melhorou consideravelmente e já é possível verificar perspectivas teóricas mais bem definidas, graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna.

Esse movimento no campo reflexivo, na década de 1990, possibilitou a publicação dos PCN e, em seguida, da Proposta Curricular, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. Tais documentos oficiais já contextualizavam o trabalho com a linguagem através do texto, inserido em situações de comunicação.

A partir de então, devido a muitas pesquisas e movimentos linguísticos ocorridos anteriormente, acreditava-se que a saída para o dilema do ensino de língua seria introduzir o texto nas atividades. Embora estivessem ancorados nos pressupostos da linguística, que organiza a metodologia trabalhando com textos, inclusive os literários, muitos professores deram um enfoque equivocado ao utilizarem o texto como pretexto para o trabalho descontextualizado da gramática. Assim, mesmo tendo o texto nos LD, era utilizado simplesmente para retirar frases, classificá-las gramaticalmente, permanecendo as velhas práticas da gramática tradicional.

Isso ocorreu por motivos justificáveis: o professor ainda não conseguia/consegue se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso por que a formação no curso de Letras esteve fundamentada na ótica tradicional, baseando o ensino no trabalho com a frase e não no texto como unidade maior de sentido. Portanto, a formação reflete na prática.

A partir dos anos 2000, o texto já estava presente nas salas de aula e os gêneros textuais inseridos no LD. Pretendia-se, com os gêneros textuais, trabalhar a língua de forma contextualizada, por meio de enunciados/textos e desenvolver a competência discursiva, não mais por meio de frases isoladas. Assim, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem passa a ser vista como um lugar de interação entre sujeitos.

Bakhtin (1992) considera os gêneros do discurso/textuais como porta de acesso para a interação verbal entre os homens nas esferas sociais. Seguindo tais orientações, os PCN (Brasil, 1997), afirmam que é dever da escola ampliar os conhecimentos e fazer com que o aluno seja capaz de interpretar diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Essa prática pedagógica do trabalho com gêneros textuais está presente até os dias de hoje, porém, talvez por desconhecimento ao referencial teórico que a sustenta, surgem alguns equívocos, dentre os quais gostaríamos de chamar a atenção para o perigo da gramaticalização dos gêneros, como já ocorreu anteriormente com o trabalho com o texto como pretexto para ensinar a gramática. Em outras palavras, utilizam-se os gêneros para uma interpretação superficial e, no final, ensina-se a gramática. Ou seja, o mesmo erro, agora com uma nova roupagem.

O fato de os gêneros estarem inseridos nos materiais didáticos não garante que as competências linguísticas e discursivas estejam sendo desenvolvidas, pois nem sempre as situações didáticas estimulam os alunos a produzirem sentidos aos textos que leem ou produzem. As propostas de produção textual nem sempre dão voz ao aluno, preocupando-se com sua formação discursiva. O que encontramos, muitas vezes, são propostas que visam à reprodução mecânica de textos sem nenhum tipo de interação entre o professor e o aluno.

Nos LD, encontramos uma vasta seleção de gêneros textuais, como contos, fábulas, artigos de opinião, carta ao leitor, textos jornalísticos, etc. Porém, ainda depende mais da ação do professor em desenvolver a competência discursiva dos alunos e não ensinar a estrutura desses gêneros e, por fim, a gramática.

Geraldi (2015b) pontua que todo o gênero fornece uma ossatura, ou seja, uma estrutura, mas o mero reconhecimento dessa ossatura não leva à redação do texto em si. Aqui está o cerne do problema. Com o trabalho com os gêneros, privilegiou-se a forma em detrimento do conteúdo e da função. O autor afirma que cada texto difere-se do outro, mesmo estando expresso na mesma configuração de um mesmo gênero. Por isso, a escrita se caracteriza pela singularidade e reconhecer estruturas não desenvolve a habilidade escrita.

Sob essa ótica, pensar em ensino de escrita é pensar em diversidade, que está a todo o momento se reconstruindo com a interação entre o professor e o aluno. É o exercício de pensar, de tomar decisões sobre as formas possíveis de expressar o que se quer dizer, de modo coeso e coerente, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende em relação ao interlocutor.

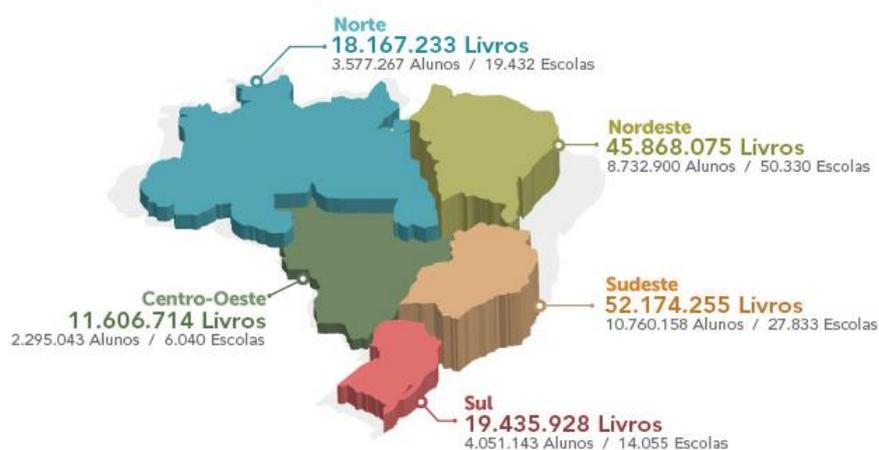
Pressupõe o exercício de criar estratégias, de mobilizar conhecimentos prévios para poder materializar em linguagem o que se pretende dizer ou, então, desvendar o que está sendo dito, numa relação entre autor, texto e leitor. Ao invés de ensinar estruturas e regras gramaticais, o professor, através da produção textual, pode fornecer caminhos para que o aluno perceba em que contexto está inserido e como é possível interagir com ele através da linguagem e do seu projeto de dizer.

Para isso, os professores precisam revisitar conceitos linguísticos e compreender melhor as concepções de linguagem que fundamentam o ensino de língua e a sua prática. Desta forma, serão bem e continuamente formados, com o intuito de prepará-los teoricamente para trabalhar com os alunos a concepção mais adequada de escrita e “saber fazer uso dos diversos materiais didáticos para não se conduzir por eles, como muitas vezes ocorre com o LD”. (SERCUNDES, 1997, p. 94). Essas reflexões são indispensáveis no processo de escrita, para que sejam superadas as práticas do texto como uma mera redação escolar ou como pretexto para ensinar gramática.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PÚBLICA

A relevância social do LD é inegável, pois tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola pública brasileira. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino. O seu papel é fundamental na formação de leitores, pois vem dele a principal fonte de leitura e propostas de escrita da maioria dos alunos. Daí a importância do professor saber fazer uso do LD.

O PNLD de 2017 entregou mais de 152 milhões de livros em 117.690 escolas. Isso representa um total de R\$ 1.295.910.769,73 investidos e mais de 29 milhões de alunos beneficiados. A magnitude do PNLD e sua importância para a escola pública brasileira é demonstrada também na figura 11, retirada do site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação):

Figura 2 – Abrangência do PNLD em 2017

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>

Mesmo admitindo-se ações de resistência ao LD, não pode ser menosprezada a força desse material diante da sua abrangência nacional.

Para que o LD chegasse ao ensino fundamental das escolas brasileiras da forma como o conhecemos hoje, passou por vários processos de (re)elaboração ao longo das décadas.

A análise do material didático é de suma importância, visto que pode contribuir para que o professor veja-o de modo crítico, interfira nas propostas, a fim de melhorá-las e complementá-las de acordo com suas necessidades. É importante, também, porque essa análise crítica do professor em relação ao LD pode influenciar na habilidade escrita dos alunos.

Uma reflexão como essa se faz necessária para contribuir para a tomada de consciência dos professores quanto à utilização do LD, porque, embora apresente deficiências, é possível aproveitá-lo, sobretudo quanto à diversidade dos tipos de texto, aos gêneros, às atividades de conhecimento linguístico, de habilidades escritas, contemplando, desta forma, as diferentes habilidades que os PCN tratam como essenciais: falar, ouvir, ler e escrever.

3.2.1 O livro didático de português

O LD está na sala de aula e ocupa um lugar significativo. O livro didático de português (LDP), sobretudo, tem um lugar de destaque na escola. A disciplina língua portuguesa (LP), juntamente com a disciplina de leitura e produção de textos (LPT), são as

disciplinas mais cobradas, pois possui a maior quantidade de aulas semanais (em torno de 7 aulas). Além disso, é por meio da linguagem que todas as outras disciplinas se concretizam, já que utilizamos a língua para ler, escrever, interpretar, resumir, e em todas as esferas da sociedade contemporânea - o trabalho, nos espaços públicos em geral, na vida privada, etc.

Por isso, Marcuschi e Cavalcanti (2008) afirmam que saber manusear a língua, sobretudo em sua modalidade escrita, é tido como um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos.

De acordo com os PCN (Brasil, 1997), a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania e é inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, entendidas como práticas sociais, demanda leitura e escrita. Assim, o foco do trabalho em sala de aula deve estar centrado em atividades que as privilegiem.

Na escola pública, o trabalho com a língua gira em torno do LDP. Marcuschi e Cavalcanti (2008) afirmam que um bom LDP será aquele que: i) problematize práticas de letramento e utilize o trabalho com o texto em contextos de uso; ii) opera com gêneros textuais que circulem socialmente e considera as práticas discursivas dos interlocutores; iii) maneje a língua enquanto atividade histórica e situada; iv) utilize o gênero textual como entidade sócio-discursiva a qualquer atividade comunicativa.

São essas as opções esperadas de um LDP que se proponha a atender as demandas sociais, em termos de formação básica com qualidade para os alunos brasileiros, numa perspectiva sócio-interacionista, em que conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social.

3.2.2 O livro didático - Português: Linguagens

O livro adotado pela escola municipal onde esta pesquisa foi realizada é o Português Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereja Cochar Magalhães. Esta coleção teve sua primeira publicação em 1998, e hoje está em sua 8ª edição reformulada, publicada em 2017. É um projeto idealizado pelos autores mais adotados no país, segundo a editora Saraiva. Essa coleção abrange o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e todo o ensino médio. Abaixo, imagens de algumas capas em ordem de publicação do livro destinado ao 6º ano do ensino fundamental, etapa de ensino em que esta pesquisa foi realizada.

Figura 3 – Capas do livro Português linguagens – 6º ano



Fonte: Google Imagens

Essa coleção foi escolhida para a análise por ter se destacado no quesito leitura, segundo avaliações do MEC em 2005 e 2008, e por ser a mais escolhida por componente curricular do PNL 2014, com a distribuição de 3.172.012 livros por coleção, como mostra a figura 4:

Figura 4 – Quantidade do livro Português Linguagens distribuídos em 2014

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	2.081.451
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	
3ª	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	L	256	17	524.595	1.887.984
	27494C0124	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 6º ANO	M	352	23	10.843	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	L	272	18	473.667	
	27494C0125	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 7º ANO	M	368	24	10.209	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	L	256	17	437.176	
	27494C0126	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 8º ANO	M	336	22	9.819	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	L	272	18	411.917	
	27494C0127	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - 9º ANO	M	352	23	9.758	

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>

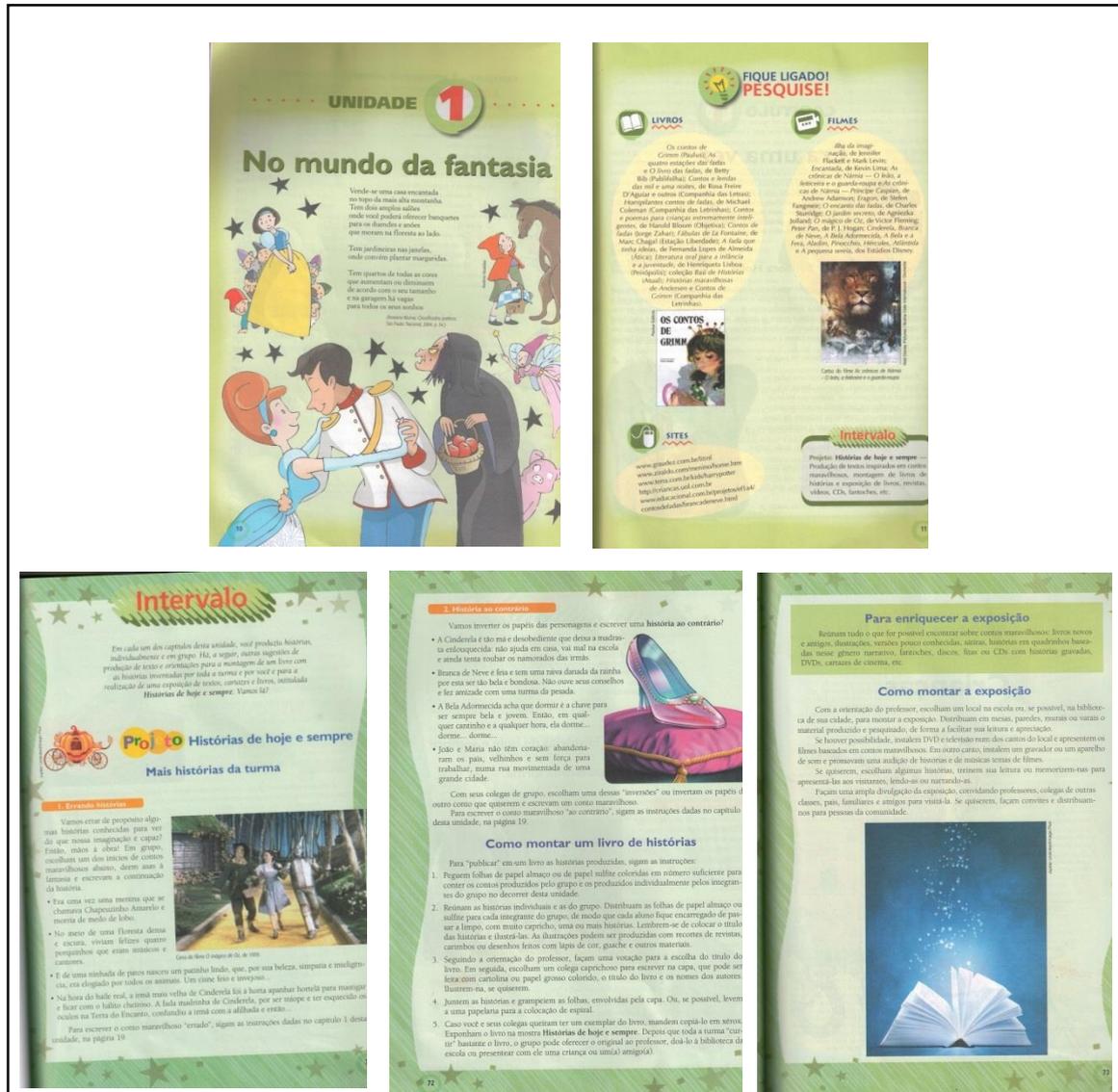
O livro do 6º ano possui 256 páginas e mais 79 páginas do manual do professor, totalizando 335 páginas. O material se divide em quatro unidades com quatro capítulos cada uma. O último capítulo de cada unidade intitula-se *Intervalo*, e consiste na proposição de um projeto relacionado ao tema da unidade.

Em cada unidade há o texto base que constitui um modelo positivo, que serve como base de orientação sobre a situação comunicativa e ao gênero textual. Os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 47) observam que,

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz estes textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser apreendidas.

Cada unidade se inicia com um poema e uma imagem sobre o tema que será abordado, além da seção *Fique ligado! Pesquise!*, com sugestões de livros, filmes, sites e pesquisa sobre o assunto, além de apresentar o projeto do *Intervalo*, que se aprofunda ao final da unidade, como apresenta a figura 5 a seguir:

Figura 5 – Unidades do livro Português linguagens



Fonte: Cereja e Magalhães, 7ª ed., 2012

Na seção Intervalo, há a preocupação com o uso da língua de forma contextualizada, pois todas as produções efetuadas no bimestre poderão estar reunidas e organizadas em uma exposição. Verificamos um esforço do LDP no sentido de contextualizar a atividade escrita. É positivo o trabalho com a língua em contextos reais de comunicação, em que o aluno pode compartilhar com outras pessoas o seu texto, além de ter contato com os textos dos colegas.

Bakhtin, em *Estética da criação Verbal* (1992, p. 321-326), postula que “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado”, pois “é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita”.

Por isso, as atividades de organizar os textos dos alunos presentes no livro didático e expô-los para a escola é muito importante, pois leva em conta o caráter dialógico do texto, através das perspectivas que o aluno tem em relação ao leitor pretendido.

Nessa perspectiva, a incumbência que o aluno recebe não é a de escrever um texto somente para entregar ao professor, mas entende que seu texto dirige-se a um leitor presumido, a uma esfera de circulação, ainda que seja dentro da escola, e a um objetivo pretendido. Isso significa que, se o texto não estiver inserido em uma perspectiva de circulação ou mesmo de “publicação”, a tendência é que seja tomado como pontual, efêmero, configurando-se como uma redação escolar, como um exercício a ser cumprido.

Os capítulos das unidades apresentam as seguintes divisões de atividades a partir do texto base, como ilustra a figura: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação*, *Língua em foco*, *De olho na escrita* e *Divirta-se*, que encerra todos os capítulos. Nem todos os capítulos apresentam todas essas seções. Entende-se que o professor trabalhará uma unidade contendo quatro capítulos por bimestre.

Na primeira unidade, o livro aborda os contos fantásticos, contendo três produções textuais: primeira produção de um conto; segunda produção de um conto às avessas e terceira produção de um conto do oral para o escrito, totalizando três produções.

Na segunda unidade, o trabalho fica por conta das histórias em quadrinhos, contendo três produções: produzir duas histórias em quadrinhos individualmente e uma em grupo.

A unidade três aborda o relato pessoal, a carta e os gêneros digitais. É solicitado aos alunos três produções escritas, sendo a primeira um relato pessoal, a segunda produzir um e-mail e a terceira um diário.

Finalmente, a quarta unidade trabalha com o artigo de opinião e os cartazes. Há duas propostas textuais, sendo uma para escrever um artigo de opinião e a segunda, cartazes.

3.3 O ENSINO DA ESCRITA E REESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Conforme já dissemos anteriormente, em sala de aula, a concepção de escrita varia de acordo com a concepção de língua que o professor adota. A concepção de língua tradicional concebe a língua como homogênea composta por códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Assim, a língua é vista como algo imutável.

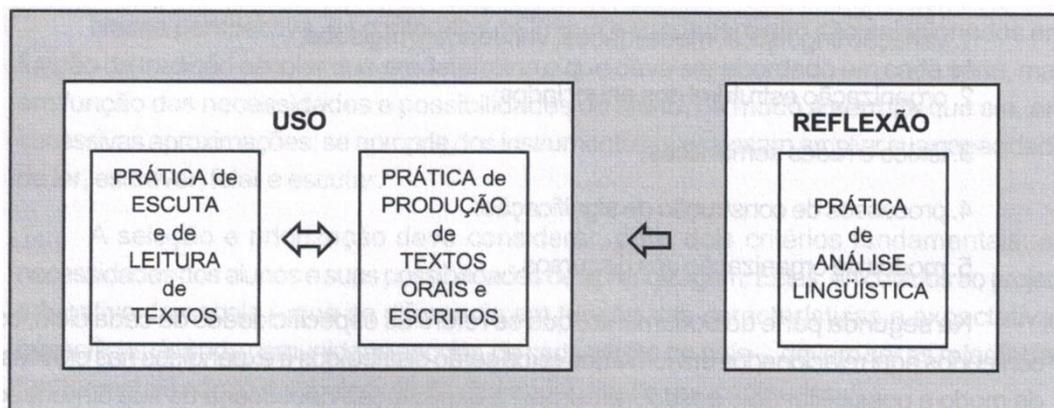
O ensino da escrita nos moldes dessa concepção ensina ao aluno o texto padrão¹ de acordo com as expectativas da escola. O aluno deve escrever segundo os textos de referência que compõem o livro didático (LD). Conforme afirma Buzen (2006), a produção textual é utilizada para medir o que se ensina e o que se aprende.

Nessa perspectiva, o texto do aluno é visto como algo acabado e as atividades de escrita não fazem parte do processo, pois o professor acredita que o aluno tem à sua disposição um conjunto de signos pronto e imutável, que o possibilita escrever o seu texto, fundamentado nas regras gramaticais estudadas e nos textos de referência. Para o professor, um bom texto é aquele que segue essas regras e é fruto da inspiração do aluno.

Sob esse viés, somente é capaz de escrever um bom texto o aluno que consegue se expressar corretamente e demonstre organização de seu pensamento. O contexto de produção e recepção é descartado, sendo, portanto, o texto um ato monológico do aluno. Ou ele sabe ou não sabe. Nessa concepção, não existe mediação do professor.

Entretanto, os PCN (Brasil, 1997), pontuam que, diferentemente da perspectiva monológica, a perspectiva do uso e da reflexão sobre a linguagem deve orientar a prática de produção de textos em sala de aula, como podemos observar a seguir:

Figura 6 - Organização de conteúdos no eixo USO e eixo REFLEXÃO



Fonte: PCN (Brasil, 1998, p. 35)

Assim, podemos constatar que o ensino de língua portuguesa deve estar ancorado na: i) prática de escuta e de leitura de textos; ii) prática de produção de textos orais e escritos; e iii) prática de análise linguística. As duas primeiras são articuladas ao eixo do uso e, a última, ao eixo da reflexão. O texto passa a ser unidade de ensino e os gêneros discursivos objeto de

¹ Texto padrão é aquele elaborado pelo aluno seguindo um modelo preestabelecido pelo professor, geralmente seguindo a tipologia clássica: narração, descrição e dissertação.

ensino. Ou seja, as aulas de língua portuguesa devem se reportar ao funcionamento da língua em situações comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas da comunicação humana.

Portanto, o texto é o ponto de partida e de chegada para o ensino de língua, por meio de atividades interacionais de leitura, produção de texto e AI. Isso baseado na concepção de que,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção de discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. (BRASIL, 1997, p. 21).

Ainda, segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 23),

Não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Sob esse viés, o ensino da escrita deve contemplar uma variedade de gêneros textuais para que os alunos desenvolvam a sua competência discursiva, utilizando a língua de modo variado, em diferentes situações de comunicação oral e escrita, e não frases isoladas e descontextualizadas.

Cabe ao professor proporcionar o tratamento adequado aos diferentes gêneros em sala de aula, pois, conforme afirmam os PCN (Brasil, 1997), é necessário contemplar, nas atividades de ensino, os textos que pertencem a diferentes gêneros, bem como a compreensão e produção escrita, pois, desta forma, o aluno será capaz de ler, interpretar e produzir diferentes textos que circulam socialmente, nas mais variadas situações.

Na escola, o professor pode contar com o LD para a preparação e execução de suas aulas. Nele são disponibilizados gêneros diversos e os autores procuram se basear nos PCN para sua elaboração.

Entretanto, disponibilizar os gêneros não implica em dizer que a habilidade escrita está sendo desenvolvida de modo suficiente. Muitas vezes, encontramos textos trabalhados de maneira superficial e as propostas de produção textual que não contribuem para a formação do aluno competente na escrita. As propostas de reescrita são praticamente nulas. Vejamos, a seguir, o tratamento que é dado ao estudo dos gêneros, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental II, que é o foco desta pesquisa.

3.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO

Devido à grande variedade de gêneros textuais, os livros didáticos dividem-nos em cada nível de ensino de acordo com o grau de complexidade. Essa divisão é proposta pelos PCN (Brasil, 1997), que sugerem gêneros para a prática de produção de textos orais e escritos, separando-os em textos literários, de imprensa e de divulgação científica. Dentre os textos literários, encontramos o gênero conto, que é o que interessa a esta pesquisa.

A seguir, o quadro dos gêneros sugeridos pelos PCN:

Figura 7 - Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: PCN (Brasil, 1997, p. 57)

O texto narrativo, em seus diversos gêneros (contos de fadas, contos de terror, fábulas, crônicas), está presente no ensino de língua portuguesa, orientado por documentos oficiais. O gênero contos está presente em praticamente todos os manuais didáticos do ensino

fundamental I e II, por se tratar de textos base para iniciar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos e ampliá-la progressivamente.

Observando o livro Português Linguagens, do sexto ano do ensino fundamental, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães², elencamos, os gêneros a serem trabalhados nos quatro bimestres:

Quadro 1: Detalhamento dos gêneros textuais trabalhados no sexto ano da coleção de Cochar e Magalhães (2012)

UNIDADE	GÊNEROS
I	CONTO DE FADAS
II	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
III	RELATO PESSOAL
IV	TEXTO DE OPINIÃO

Fonte: Autoria própria (2017)

No sexto ano, a tipologia textual que predomina em diferentes gêneros é a narração. Por se tratar de um tipo de texto muito estudado no ensino fundamental I, o LD do sexto ano retoma os conteúdos. Embora possa parecer textos simples e de fácil contato, é comum que o aluno apresente dificuldades na hora de escrever uma história.

Geraldi (2008; 2013) e Mendonça (2015) pontuam que o trabalho com a escrita deve ter como base o texto como ponto de partida e de chegada e a prática da análise linguística (AL) a partir de dois eixos: primeiro integrando a produção textual com práticas sociais significativas e integradas (leitura e produção textual); segundo, a análise dos problemas da produção textual como mote para a prática para a AL.

A AL analisa a língua em uso, seja por meio da leitura, da produção de textos ou da reescrita. É no interior dessas três práticas que a AL se dá. No livro didático, embora o primeiro eixo apontado por Geraldi e Mendonça seja atendido, o segundo eixo praticamente não aparece, pois a produção textual é vista como a finalização do processo com a escrita.

Como já mencionamos no capítulo anterior, Sercundes (2004) pontua que, na escola, as atividades de escrita podem vir ou não acompanhadas de atividades prévias. No LD Português Linguagens, encontramos a articulação entre a leitura e a produção textual, porém, percebemos que ainda falta a preocupação com a reescrita. Em relação ao trabalho com a AL,

² CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens. 6º ano do ensino fundamental. 7. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ainda cabe estritamente ao professor realizá-lo, intervindo no LD a partir das produções textuais dos alunos como mote para a elaboração das atividades de AL.

Ao analisar o LD, constatamos a inserção da leitura articulada à produção de textos, mas ainda falta uma maior preocupação em desenvolver a competência discursiva nos alunos, de dar-lhes voz por meio da interação. O aluno é convidado a escrever redações, que se encerra no momento da entrega ao professor. Para Geraldi (2004; 2013), existe diferença entre trabalhar com redações e com produções de texto. Nesta, produzem-se textos *para* a escola; naquela, produzem-se textos *na* escola.

Produzir redações *para* a escola implica em pensar em trabalho como inspiração, fruto de um dom de meros aprendizes que são treinados para escrever a quem a escrita se destina (o professor), que lia para corrigir e avaliar, e não para apreender algo com sua leitura.

Falar em produção de textos *na* escola aponta para o fato de que toda produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção. Implica pensar em trabalho e não em inspiração ou dom. Além disso, exige considerar tanto o aluno como o professor como sujeitos integrantes do processo da escrita, apostando no diálogo e na possibilidade de criar novos discursos a partir da história de cada um, mesclando diferentes formas de retomar seus conhecimentos prévios. Há um comprometimento com a ideia permanente de (re)elaboração, para a qual chamamos a atenção o papel da reescrita no processo de produção textual.

Vejamos, a seguir, a proposta de produção do gênero conto de fadas no livro didático de português, utilizado no sexto ano do ensino fundamental, a fim de compreender se o tratamento dado a esse texto pode subsidiar uma prática de escrita significativa por meio da escrita e da reescrita.

3.5 AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL, ESCRITA E REESCRITA NO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS

Nossa intenção, neste momento, é analisar se as propostas de compreensão textual, escrita e reescrita, presentes no livro didático utilizado pela escola pública onde esta pesquisa foi realizada, são capazes de desenvolver a habilidade escrita dos alunos de modo satisfatório.

3.5.1 Análise das atividades prévias à produção textual presentes no livro didático *Português Linguagens*

Buscamos analisar o livro didático sob as seguintes perspectivas:

I: O que o aluno tem a dizer? O livro dá a oportunidade de o aluno ter vo? Devolve a palavra a ele ou faz deste o mero reprodutor do processo de aprendizagem?

II: Os critérios de reescrita são capazes de fazer o aluno refletir o uso da língua escrita? Há a intervenção do professor nos critérios de reescrita?

O exemplo foi retirado do livro didático de língua portuguesa do 6º ano, da coleção *Português Linguagens*, já mencionada. Encontra-se na unidade 1, no capítulo 1, páginas 18 a 20, no tópico *Produção de texto*.

O questionário a seguir refere-se à interpretação do conto de fadas “Senhora Holle”, dos irmãos Grimm & Perrault,

Figura 8 - Atividades de compreensão textual do conto de fadas: "Senhora Holle"

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Com base no conto “Senhora Holle”, responda ao que se pede.

1. Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades.
 - a) Onde morava a heroína da história? Com quem ela morava? Ela morava na casa de sua madrasta.
 - b) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado, ou impreciso e indeterminado? Justifique sua resposta. É impreciso, indeterminado, pois não há indicações de quando ocorrem os fatos.
2. No início do conto, a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica.
 - a) O que ocorreu com ela? Ela perdeu o fuso no poço e para pegá-lo atirou-se nele.
 - b) O que se modificou no destino da heroína? Por ter sido fiel e ter trabalhado com afino para a Senhora Holle, a menina foi recompensada com uma chuva de ouro.
3. Em todo conto maravilhoso há uma personagem que possui poderes mágicos.
 - a) No conto lido, qual é essa personagem? A Senhora Holle.
 - b) Em quais situações no conto notamos esses poderes? Quando a Senhora Holle faz cair neve no mundo no momento em que a criança dela era amaldiçoada e quando faz cair sobre as meninas uma chuva de ouro um caldeirão de piche.
4. Não sabemos o que ocorreu na história depois que a irmã da heroína recebeu o banho de piche. Mesmo assim, você acha que o conto tem um final feliz? Justifique a sua resposta. Professor: Abra a discussão com a classe. Sugestão: Sim, a menina, que antes era maltratada pela madrasta e pela irmã, passou a ser bem tratada. Além disso, com a fortuna que passou a ter, ela poderá escolher onde morar.
5. Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:
 1. O herói se distancia de sua casa.
 2. Uma proibição é imposta ao herói.
 3. O herói é submetido a provas.
 4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
 5. Meios mágicos são fornecidos aos heróis.
 6. Há luta entre o herói e seu antagonista.
 7. O antagonista é vencido.
 8. O herói regressa a sua casa ou ao seu país.
 9. O herói chega incógnito ao seu país.
 10. O herói é reconhecido.
 11. O antagonista é desmascarado.
 12. O antagonista é punido.
 13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem com o conto “Senhora Holle”? 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11 e 12.




18

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 18)

Figura 9 - Continuação das atividades de compreensão do conto “Senhora Holle”

6. Costumam fazer parte dos contos maravilhosos personagens como reis, rainhas, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, mágicos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excepcionais e lugares como florestas, campos floridos, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e poções mágicas. Quais desses elementos aparecem no conto “Senhora Holle”? *Pessoa com dons excepcionais, que é a Senhora Holle, campos floridos, camponeses.*

7. Leia o boxe “Quem conta a história?”, releia um trecho do conto e responda: Nesse conto, o narrador é personagem ou observador? *É observador.*

8. Leia o seguinte trecho do conto e observe as palavras destacadas.

“Uma senhora **tinha** duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que **era** sua filha legítima, e, por isso, a outra **era** obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa.”

As palavras destacadas indicam que os fatos ocorrem no presente ou no passado? *No passado.*

Quem conta a história?

Quem conta a história é chamado de **narrador**. Quando o narrador participa dos fatos e é também personagem, dizemos que ele é **narrador-personagem**. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós). Quando o narrador não participa da história e conta-a sem fazer referências a si mesmo, ou seja, é apenas observador, dizemos que ele é um **narrador-observador**. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, o herói, a princesa, as moças, etc.).

9. No conto lido, há vários diálogos. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta ou torná-la mais dinâmica e viva? *Mas dinâmica e viva.*

10. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem predomina: a norma-padrão ou uma variedade linguística? *A norma-padrão.*

11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso? *É um texto narrativo que se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no tempo e no espaço, e apresentando suas características. Introduz também o destino do herói e suas qualidades. Apresenta um ou mais protagonistas, um vilão e um problema a ser resolvido. Seus personagens são reis, príncipes, bruxas, etc. e os lugares onde transcorre a ação são bosques, florestas, palácios, etc. Apresenta descrições de personagens e lugar, mesmo que simples. Apresenta fatos mágicos e, geralmente, um final feliz. Inicia-se por uma expressão que indica tempo impreciso e os fatos acontecem no passado. O narrador geralmente é observador. Apresenta diálogo e a linguagem empregada é predominantemente a norma-padrão. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugere-se montar na lousa um quadro com as características do conto maravilhoso.*

Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo Intervalo, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

19

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 19)

As atividades de compreensão textual juntam-se a outras duas atividades, em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero, e lê-se um texto para responder perguntas. Enfim, lê-se um texto para cumprir uma tarefa. Uma prática comum nos livros didáticos.

As atividades de 1 a 8 expressam a fórmula “ler para escrever”. Tomam o princípio da repetição como essência, que, de acordo com Geraldi (2015), beneficia a estabilização, não buscando o novo, mas repetindo o já sabido, o já dito. Analisam a ossatura do gênero de

forma superficial, pedindo que os alunos encontrem as respostas que estão facilmente identificáveis do texto, tais como o personagem que possui poderes mágicos, onde morava o herói/heroína, com quem morava, etc.

A atividade 9 questiona se os diálogos tornam a linguagem lenta ou dinâmica. Em nenhum momento, o aluno é levado produzir um diálogo, nem há exemplos. É bem possível que o aluno nem saiba do que se trata.

A atividade 10 solicita que o aluno verifique o tipo de linguagem predominante, se é a norma padrão ou uma variedade linguística. Essa identificação pouco contribui para a compreensão textual do aluno, pois sabemos que a norma-padrão é um tipo de variedade linguística, presente apenas em gramáticas, inacessível à maioria dos alunos. E, então, qual seria o outro tipo de variedade? O emprego do pronome indefinido “outra” torna a questão ambígua e não conseguimos entender o que essa questão quer que o aluno reflita. Enfim, são questões que não desenvolvem a habilidade de escrita.

Por fim, a questão número 10 pede para que os alunos concluam as características do conto de fadas. Escrever as características de um gênero em questão não desenvolve a habilidade escrita. Escrever um texto sim, com a mediação do professor.

Embora o texto seja uma referência do gênero conto de fadas e constitua uma atividade prévia à produção textual, essa atividade parece não exigir muito esforço dos alunos. Eles passeiam pelo texto e sua superfície em busca de respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o LD e o professor propõem. A esse tipo de leitura, Geraldi (2013, p. 170) pontua que

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento.

É neste sentido que a leitura de um texto incide sobre o que o aluno “se tem a dizer”, porque, lendo a palavra do outro, outras formas de pensar são descobertas. Assim, sucessivamente, baseada em uma concepção de linguagem como interação, em que, por meio dela, o sujeito que escreve não conseguiria escrever se não levasse em conta a escrita do outro; porém, agora o sujeito age sobre o outro, escreve a partir de suas próprias perspectivas, constituindo compromissos e vínculos que antes não existiam. Por este motivo a língua nunca pode ser vista como um dom ou como a mera expressão do pensamento de alguém.

O texto Senhora Holle foi usado para a produção de outro texto. Não negamos que se trata de um pretexto legítimo em qualquer circunstância de produção textual. O nosso questionamento é: o que essas perguntas agregariam à produção textual do aluno? Por que perder o tempo precioso das aulas de LP para responder a estas questões?

As aulas seriam mais bem aproveitadas se as produções textuais, quando entregues ao professor, servissem de mote para a elaboração das atividades de AL e, posteriormente, houvesse um trabalho minucioso de correção textual e reescrita. A reescrita sim é uma ação importantíssima por desenvolver a competência discursiva e linguística dos alunos e a ela deve ser dispensado o tempo das aulas de língua portuguesa. No LD, praticamente não há essa preocupação, sendo que a produção do aluno constitui-se como a finalização do processo.

3.5.2 Análise das propostas de escrita presentes no livro didático *Português Linguagens*

A proposta de escrita a seguir, retirada do livro didático, solicita que os alunos produzam um conto de fadas a partir das informações abaixo.

Figura 10 - Instruções para a produção de um conto de fadas

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso. Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma moçoila distraída que adora ler, um cantor de *rap*, um esquetista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jet-ski*, etc.



Marcos Guilherme

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 20)

As duas propostas de escrita são interessantes. A primeira solicita que o aluno escreva em um tempo impreciso (característica dos contos de fadas) e trabalhe com personagens como

princesa, bruxa, fada, etc. deixando que o aluno crie sua própria história. A segunda proposta é ainda mais interessante, pois o aluno é convidado a escrever uma história que ocorre nos dias atuais, em que vilões trocam vassouras por jet-ski, os heróis sejam garotos destemidos.

São duas propostas positivas, pois o aluno é levado a criar uma nova história, podendo até utilizar-se das vozes presentes nas leituras de apoio, mas não a tornando como parâmetro de escrita, apenas como suporte.

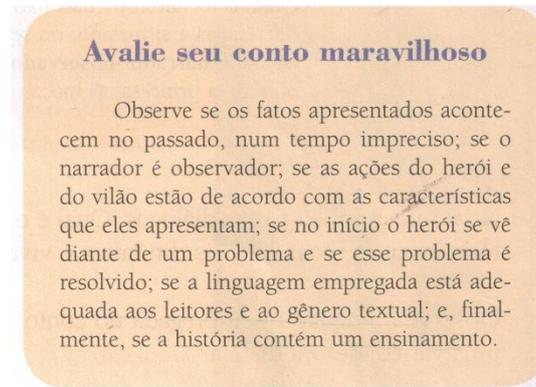
Porém, por se tratar de turmas de sexto ano, é bem possível que o aluno sinta dificuldade em desenvolver a segunda proposta, pois somente o texto de apoio (Senhora Holle) não daria condições ao aluno de entender que se trata de uma releitura a ser escrita. Seria necessário, neste caso, que o professor intervisse e trouxesse exemplos de releituras de contos de fadas.

Por isso, entendemos que, após as leituras que precedem à escrita, é preciso dar ao aluno a oportunidade de voltar-se para a sua própria experiência e a partir dela escrever, buscar inspiração e extrair daí o que dizer. É essa leitura que incide sobre “o que se tem a dizer”, porque quando o aluno lê um texto, ele pode descobrir outras formas de pensar que, contrapostas às suas, poderão levá-lo à construção de novas formas, e assim sucessivamente.

3.5.3 Análise das propostas de reescrita presentes no livro didático *Português Linguagens*

Em relação ao procedimento de reescrita presente na proposta de produção textual, constatamos dois comandos. O comando I, “o aluno deve escrever e só passar o seu texto a limpo depois de fazer uma *“revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avaliando seu conto maravilhoso**”*, *“Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias”*. (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 20).

Comando II,

Figura 11 – Boxe: Avalie seu conto maravilhoso

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 20)

No comando I, o aluno deve “refazer o texto quantas vezes forem necessárias”, não deixando claro o que deve ser corrigido exatamente. No comando II, há maiores explicações relacionadas à composição do gênero contos de fadas.

Outro problema é designar ao aluno a tarefa de intervir em seu texto, pois, sozinho, não conseguirá coordenar todos esses aspectos que envolvem a reescrita. Por isso, somente práticas mediadas pelo professor é que farão com que os alunos se apropriem das habilidades de escritas.

Reinaldo (2005) afirma que o conhecimento das concepções de escrita levará o professor a fazer escolhas mais adequadas. Por este motivo, a forma como a reescrita é abordada no livro didático *Português Linguagem* é insuficiente, dado o caráter superficial das instruções, de textualidade e, sobretudo, à mistura das concepções de linguagem, não deixando claro ao aluno o que deve ser feito em relação ao seu texto.

A entrega do texto ao professor é a finalização da atividade, enquanto deveria ser o início. O livro ora concebe a linguagem como forma de interação ora como instrumento de comunicação, sendo, neste modo de correção, uma forma do aluno comunicar e mostrar ao professor que aprendeu ou não a fazer um conto de fadas. Cabe ao professor apenas constatar.

Por isso, o professor tem um papel indispensável na melhoria da qualidade da escrita dos alunos e, como mediador do processo de aprendizagem, precisa auxiliá-los a aprimorar suas habilidades e estratégias de produção textual, através da interlocução com os textos que eles escrevem.

A avaliação centra-se primeiro nas características do gênero (tempo passado e impreciso, herói e vilão, conflito e resolução deste conflito). Logo em seguida centra-se na

linguagem empregada e se na história temos um ensinamento. Essas recomendações não deixam claro para o aluno qual é a “linguagem adequada” e é bem possível que ele nem saiba do que se trata.

A reescrita privilegia os aspectos estruturais da língua, como a letra legível, e pede que o aluno retorne no box anterior e reescreva o texto *quantas vezes forem necessárias*. Queremos deixar claro que a letra legível é importante para o texto, mas não pode ser o único elemento com que se preocupar. O aluno, sem saber o que corrigir, pode reescrever o seu texto com os mesmos erros dez vezes.

Se o aluno não tem domínio da pontuação ou se a linguagem empregada não está adequada, de que adianta simplesmente incluir esses itens na lista do que deve ser revisto?

O escritor inexperiente, ao deparar-se com o box anterior, pode se perder ao não compreender os parâmetros para a reescrita e não sabe como será possível voltar ao texto e reescrevê-lo.

Em nenhum momento, a escrita passa a ser mote para o posterior trabalho com a língua, pois não há o olhar do professor, juntamente com o aluno, construindo juntos um projeto de dizer. A dimensão dialógica da escrita não foi contemplada e o livro não se preocupa em colocar o professor como coautor do texto do aluno.

Assim, é necessário que o professor, em mãos do material didático, saiba interferir nas atividades de escrita e transforme-as em atividades que realmente levem em conta o aluno como agente do processo. É claro que não podemos abandoná-lo, pois, principalmente nas escolas públicas, é o único material com que o professor pode contar para todos os alunos.

O que o professor deve fazer é readequar as atividades de compreensão para outras que de fato estimulem o dizer do aluno na sua produção. Além disso, o professor utiliza-se da primeira escrita do aluno como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Por isso, é importante que o professor tenha clareza dessas concepções para que possa interferir nesse material e transformá-lo em uma ferramenta de apoio e não substituto do professor.

3.5.4 Análise das concepções de linguagem presentes do livro *Português Linguagens: nada é como é por acaso*

Como já destacamos no capítulo anterior, as concepções de linguagem influenciam o modo como a escrita é trabalhada em sala de aula. A relação entre a formulação de propostas de produção textual e o ato de produzir textos, não raro, leva a equívocos de avaliação e

interpretação na sala de aula, fato que, muitas vezes, pode estar relacionado ao encaminhamento inadequado da produção textual e das concepções de escrita que o LD adota.

Com a preocupação de fornecer subsídios para a adequada abordagem do LD em sala de aula, pretendemos discutir os pressupostos teóricos presentes no livro *Português Linguagens*, anteriormente mencionado, atentando-nos a duas questões:

1. Qual concepção de linguagem está presente no livro didático *Português Linguagens*?

2. Quais as repercussões dessa concepção adotada pelo LD nas atividades de escrita e reescrita por ele solicitadas?

Essas questões apontam para um aspecto fundamental na concepção de ensino subjacente nos livros didáticos: a concepção de linguagem por ele adotada, pois, sem exagero, pode postular todo o percurso e manejo com a língua no LD.

Após a análise do manual do professor, logo na introdução, Cereja e Magalhães (2012, p. 4) afirmam que,

Esta obra parte o princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua, e principalmente da gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir nomenclatura ou substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço dessa obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva semântica, estilística, linguística e da análise do discurso. Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Embora a obra assuma que o princípio que norteia o “caminho para a renovação do ensino de língua” seja dar um novo tratamento aos conteúdos gramaticais, que agora deveriam ser analisados pela perspectiva semântica, estilística, linguística e da análise do discurso, ainda permanece as vozes que ora concebe a língua como interação social, ora como instrumento de comunicação.

Essa mistura de concepções interfere no modo como as propostas de escrita são estruturadas, pois a figura do professor praticamente é nula, deixando somente ao aluno a tarefa de escrever seu texto a partir do que já sabe e entregar ao professor. Ao aluno é dada a tarefa de planejar seu texto, avaliá-lo e refazê-lo.

A definição de linguagem presentes no livro corrobora com a concepção de língua adotada por ele.

Figura 12 – Definição de linguagem

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 26)

Figura 13 – Definição de língua

Língua é um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio do qual as pessoas de uma comunidade se comunicam e interagem.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 28)

Para os autores, linguagem é um “*processo comunicativo*”, ou seja, utilizamos para “nos comunicarmos”. Em outras palavras, a linguagem deixa de ser um “processo interlocutivo” e passa a ser uma mensagem que o emissor envia ao receptor. Nesse modo de conceber a linguagem, não há produção de linguagem e de constituição de sujeitos, apenas a transmissão de informações.

A língua é vista como instrumento de comunicação, pois primeiro “a comunidade se comunica e depois interage”. Esse modo de conceber a língua relaciona a comunicação e a interação como se fossem processos com o mesmo significado.

Esse modo de conceber a língua é inadequado, pois, segundo Geraldi (2013, p. 6) afirma “a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez se reconstrói”.

Por isso, a língua somente existe por meio da linguagem entre sujeitos sociais, que também não estão prontos, mas que se completam e se constituem em suas falas.

Ainda no manual do professor, Cereja e Magalhães (2012, p. 12) afirmam que,

a língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações e atuar sobre o outro.

Como seria possível pensarmos em um “processo dinâmico de interação” dentro de uma concepção de língua como instrumento de comunicação? Embora o LD apresente a preocupação de acrescentar as expressões “interagem”, “interação” e “interagir” com vistas a atender, provavelmente, os critérios solicitados pelo PNLD, não consegue propor atividades de escrita e reescrita de forma interacional. Predomina, portanto, a concepção de linguagem

como instrumento de comunicação, em que o emissor escreve ao seu receptor e dele não recebe retorno.

Em seguida, na figura 14, há novamente a mistura de concepções ao definir o que são interlocutores:

Figura 14 – Definição de interlocutores

Interlocutores são as pessoas que participam do processo de interação que se dá por meio da linguagem.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 26)

Nessa definição, interlocutores são pessoas que participam do processo de interação. O termo “interlocutores” é um conceito discursivo, que faz referência à pessoa do discurso e não à pessoa no mundo. Nesse sentido, cabe a pergunta: De qual interação o livro está falando? Não seria o processo de comunicação em que estão presentes emissor e receptor?

No LD, Cereja e Magalhães (2012) definem língua como “um conjunto de sinais por meio da qual as pessoas se comunicam e interagem”. Novamente percebemos que ora a língua é vista como um código de comunicação entre emissor e receptor, ora como um meio de interação entre interlocutores. Evidentemente, esses conceitos como emissor/receptor e interlocutores marcam diferenças em concepções de língua, e, conseqüentemente, o modo como as atividades de escrita e reescrita são fundamentadas no LD.

Continuando a mistura de concepções, temos a definição de discurso, conforme a figura 15:

Figura 15 – Definição de discurso

Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.).

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 62)

Nessa definição, o termo discurso mistura-se ao termo “processo comunicativo”, que em nada dialoga com a noção de língua como forma de interação. Ao contrário, discurso remete à linguagem em uso, numa perspectiva sócio interacionista e, segundo Geraldi (2013), as interações sofrem interferências, não são inocentes, constroem limites novos por meio da linguagem e entre sujeitos que fazem parte de um determinado contexto histórico e social, em uma situação de interação em que todos participam e colaboram.

Segundo Geraldi (2013, p. 7)

Posta a questão nestes termos, a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento interlocutivo recebem um estatuto diferente daquele de mero acidente de uso da expressão verbal. É no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras de linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo.

Assim, o ensino da escrita fundamentado na natureza sócio discursiva, conforme Geraldi (2013) pontua, dá ao texto a função de ser a fase inicial de novas produções, além de compor o espaço de interação aos integrantes desse processo (professor/aluno). Nessa concepção, o texto do aluno nunca é visto como um produto, como o final do processo de escrita.

Sob esse enfoque, a noção de discurso vê a língua em construção, em que sujeitos mobilizam os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de textos, produzindo a cada passo efeitos de sentido particulares. Nesse processo, desenvolvem estratégias e mecanismos de elaboração e de entendimentos de textos, assim como de relação, quer entre si, quer de si para si; de tal forma que ler ou escrever devem ser vistos também como formas de viver, de conviver e mesmo de ser. (RANGEL, 2005).

A falta de uma concepção de linguagem definida faz com que as atividades de escrita e reescrita, sobretudo, presentes no livro *Português Linguagens* não abordem a língua como forma de interação e nem mesmo a escrita como um trabalho. Embora o aluno seja convidado a escrever, após inúmeras atividades prévias de leitura e interpretação, o trabalho com a escrita finaliza na entrega ao professor, na nota atribuída e ao visto da atividade realizada.

Não há a preocupação efetiva de oferecer aos alunos a preocupação com o seu texto em construção. Ao aluno é entregue a missão de planejar, avaliar e reescrever o seu próprio texto. A mediação do professor como coautor do texto do aluno, portanto, é nula para o LD. Desse modo, o ato de escrever deixa de ser uma ação interativa e passa a ser uma ação independente, uma forma de comunicação entre professor e aluno.

3.6 A ESCRITA NO VAZIO: UM PROBLEMA A SER SUPERADO NA ESCOLA

Levando em conta que um texto é a expressão verbal de uma atividade social de comunicação, não podemos, em nenhuma hipótese, descartar o interlocutor. Ao construirmos nossa expressão verbal, sempre pensamos no outro, no parceiro, essa atividade não é solitária.

Esse dialogismo, reconhecido por Bakhtin (1992, p. 282), é característica fundamental da linguagem, pois “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Por isso, o texto é

o lugar onde a língua mostra sua essência dialógica, subjetiva, ideológica, instável e estável e encontra-se em funcionamento.

Não falamos nem escrevemos aleatoriamente, pelo contrário, esforçamo-nos, sem ao menos perceber, que dizemos o que julgamos ser interessante ao outro, do gosto do outro. Isso faz parte da língua intrinsecamente, não paramos para refletir sobre isso, pois não conversamos sozinhos e escrevemos para sermos lidos.

Porém, na escola, nem sempre esse dialogismo, constitutivo da língua, acontece no trabalho com a escrita. Não muito raro, o aluno escreve somente para cumprir uma tarefa, a fim de ganhar uma nota. São os textos praticamente descartáveis, sem diálogo entre o professor e o aluno, e a escrita funciona apenas como um instrumento de comunicação, em que o emissor escreve algo para o receptor.

Debruçar sobre a língua em funcionamento pressupõe ensinar a partir de produções de texto, localizando o professor como o mediador e o aluno como agente do processo de ensino/aprendizagem e não mais a escrita adotada como uma tarefa isolada, sem sentido e devolutiva, a ser cumprida pelo aluno e entregue ao professor. Uma mera redação escolar destituída de diálogo e interação.

Por isso, podemos afirmar que o que o professor faz com o texto do aluno é que determina o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. A falta de retorno faz com que o aluno acredite que o professor nem ao menos leu o que ele escreveu.

Se o aluno tiver um leitor presumido, terá motivações para dizer o que pretende, pois saberá que tem para quem dizer. Então encontrará estratégias de dizer, porque elas dependem do assunto, das razões e dos interlocutores. Por isso, as estratégias de dizer não podem ser trabalhadas no vazio, um texto escrito para cumprir uma tarefa, para ganhar uma nota ou um visto.

Desta forma, em uma concepção dialógica de linguagem, a circulação dos textos pela escola pode ser visto como uma alternativa do aluno entender que o seu texto não é uma mera tarefa, mas abre-se espaço para outros interlocutores. O aluno entenderá sua responsabilidade sobre o texto que produz e terá a motivação em escrevê-lo da melhor forma possível.

Esse movimento de escrita, leitura, reescrita, releitura leva os alunos a se apropriarem dos mecanismos da língua, optando por esse ou aquele recurso, excluindo outros, selecionando estratégias mais eficazes para “dizer o que quer dizer na forma que escolheu”. Assim ensina-se a escrever.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CONSTRUÇÃO DE UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreveremos o contexto escolar e a caracterização da turma do 6º ano do ensino fundamental; as etapas de geração de dados para a realização da primeira versão da produção textual e, em seguida, o diagnóstico com base na identificação dos principais problemas observado nessas produções. Depois, discorreremos sobre uma proposta de intervenção a ser aplicada, conforme os procedimentos metodológicos da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), fundamentados na prática da análise linguística, segundo Geraldi (2008; 2013; 2015) e Mendonça (2014). Ao finalizar o capítulo, explicitamos um plano geral das oficinas e descrevemos como coletamos os textos para realizar as análises no quarto capítulo e quinto capítulos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada na escola municipal Regina Célia Ferrari Guarnieri está localizada no centro da cidade de Morro Agudo/SP, na avenida São José, 1615. Conta com um amplo espaço físico, dividido em dois andares. No primeiro andar, ficam instalados os alunos do ensino fundamental I; no segundo, o ensino fundamental II. Possui duas salas de informática, duas salas dos professores, uma quadra, auditório, quatro banheiros, sendo dois femininos e dois masculinos, e 22 salas de aula.

Como se tratava de uma escola destinada apenas ao ensino fundamental I, a escola foi equipada com brinquedoteca e a biblioteca apenas com livros destinados a alunos do 1º ao 5º ano. Por isso, a biblioteca não oferece muitos livros destinados a alunos a partir dos 11 anos.

Atende em torno de 850 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Em janeiro de 2017, estavam matriculados 350 alunos no ensino fundamental I (EFI) e 484 alunos no ensino fundamental II (EFII), divididos em 32 turmas, no período matutino e vespertino. Atualmente, o alunos com dificuldades de aprendizagem são atendidos na sala de recurso para o EFI e três turmas de reforço de português para o EFII.

A escola participou em 2013 de duas avaliações externas: o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em 2015, a escola participou somente do IDEB.

O IDEB é o índice de desenvolvimento da educação básica, uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer

metas para a melhoria do ensino. Foi criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esse órgão é autarquia do Ministério da Educação (MEC).

A avaliação do IDEB vai de uma escala de zero a dez, levando em conta dois componentes: o rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos pelo Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para estados e o país, realizados a cada dois anos. Participam da avaliação alunos dos anos finais do ensino fundamental - os 5º e 9º anos.

A aprovação ser levada em conta no cálculo do IDEB é uma questão polêmica, pois o fato do aluno ser aprovado não quer dizer que aprendeu e teve bom rendimento. O que ocorre nas escolas municipais é uma forte pressão para a “não reprovação” em decorrência da nota do IDEB. É inegável que a reprovação do aluno é um fato que deve gerar atenção na escola e nos professores, todavia, a preocupação não deve estar centrada em uma nota, outras questões são fundamentais. É necessário repensarmos estratégias para melhorar o ensino através dos índices e não passar os alunos sem saber somente para não receber uma nota baixa.

Conforme o quadro a seguir, as notas da escola pesquisada no IDEB do 5º ano do EFI, foram:

Figura 16 – Média do IDEB do 5º ano de 2009 a 2015



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Entre 2009 e 2011, constatamos queda na média de 5.7 para 5.5, porém as metas projetadas pelo MEC foram atingidas. Embora as metas fossem atingidas em 2013 e 2015, também houve queda na nota de 6.1 para 5.9.

Em relação às notas do 9º ano do EFII, a escola foi avaliada apenas no ano de 2015 e apresentou as médias de 5.1. A meta projetada para 2017 é de 5.4, conforme o quadro a seguir:

Figura 17 – Média IDEB de 2015 do 9º ano



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

Em relação à média nacional, estadual, municipal, nos anos finais do EFI, a escola pesquisada apresentou as seguintes médias:

Quadro 2 - Média dos 5º anos de 2007 a 2015 em diversos níveis de ensino

NOTAS DO 5º ANO EM DIVERSOS NÍVEIS					
Anos	Nacional	Estadual	Municipal	Privada	Escola Regina
2007	4.0	4.3	4.0	6.0	4.2
2009	4.4	4.9	4.4	6.4	5.7
2011	4.7	5.1	4.7	6.5	5.5
2013	4.9	5.4	4.9	6.7	6.1
2015	5.3	5.8	5.3	6.8	5.1

Fonte: Autoria própria

A escola manteve-se acima da média nacional dos anos 2007 a 2013. Somente no ano de 2015 a média da escola ficou abaixo da média nacional.

Em 2009, apresentou uma nota bem maior em relação à anterior, porém, em 2011, houve queda. Em 2013, a média do IDEB foi satisfatória, chegando perto do nível privado de

ensino, entretanto, em 2015, a escola retrocedeu em 1,0 ponto, ficando abaixo da média nacional, estadual e municipal.

Em relação à média do 9º ano, a média ficou da seguinte forma:

Quadro 3 - Média dos 9º anos em nível em diversos níveis de ensino

NOTAS DO 9º ANO EM DIVERSOS NÍVEIS					
Anos	Nacional	Estadual	Municipal	Privada	Escola Regina
2015	4.5	4.2	4.1	6.1	5.1

Fonte: Autoria própria

Diante das médias do IDEB, podemos afirmar que a escola apresentou médias satisfatórias em relação à média nacional, estadual e municipal, ficando abaixo somente no ano de 2015 o 5º ano do EFI.

Entretanto, um fato trouxe grande preocupação à gestão da escola e aos professores. Em 2016, catorze alunos reprovaram no 6º ano, num total de 83 alunos, divididos em três turmas. É um índice de quase 17% de alunos que não conseguiram atingir as médias mínimas para prosseguir para o 7º ano. É possível afirmar, diante dos dados das médias do 5º ano de 2015, que são esses mesmos alunos que participaram da Prova Brasil e apresentaram um desempenho insatisfatório.

O SARESP avalia anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem Educação Básica e as escolas municipais, técnicas e particulares que manifestam interesse em participar da avaliação estadual. A última participação da EMEF Regina Célia Ferrari Guarnieri foi em 2013. Essa avaliação externa abrange turmas de 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental. Na prova há questões de língua portuguesa, matemática, história e geografia. Interessa-nos, para a pesquisa, os resultados do 5º e 7º ano, pois o nível dessa pesquisa é o 6º ano do EFII.

Em língua portuguesa, as médias foram classificadas de acordo com os níveis de proficiência. Para cada ano, há uma média para classificar os níveis que os alunos se encontram. Na tabela a seguir, há a descrição para os níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Em seguida, há o encaminhamento pedagógico necessário para cada nível de proficiência, conforme a tabela a seguir:

Figura 18 – Classificação e descrição das proficiências**CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA**

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	MEDIDA A SER TOMADA
Abaixo do Básico	Recuperação Intensiva
Básico	Recuperação Contínua
Adequado	Aprofundamento
Avançado	Desafio

LINGUA PORTUGUESA				
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Morro Agudo

No 5º ano, se a média for menor do que 150, o aluno está no nível abaixo do básico, ou seja, não demonstra domínio suficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano em que se encontram. Se a média for entre 150 e abaixo de 200, o aluno está no nível básico, ou seja, demonstra nível mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possui as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano subsequente. A média entre 200 e abaixo de 250 representa que o aluno está em nível adequado e tem pleno domínio dos conteúdos para o ano em que se encontram. A média acima de 250 revela que os alunos demonstram domínio acima do esperado para o ano em que se encontram.

No 7º ano, se a média for menor do que 175, o aluno está no nível abaixo do básico e não demonstra domínio suficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano em que se encontram. Se a média for entre 175 e abaixo de 225, o aluno está no nível básico, ou seja, demonstra nível mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano subsequente. A média entre 225 a abaixo de 275, representa que o aluno está em nível

adequado e tem pleno domínio dos conteúdos para o ano em que se encontram. A média acima de 275 revela que os alunos demonstram domínio acima do esperado para o ano em que se encontram.

A escola pesquisada apresentou em 2013 os seguintes índices:

Figura 19 – Percentual nos níveis de proficiência da escola pesquisada

ESCOLA MUNICIPAL: 133361 - REGINA CELIA FERRARI GUARNIERI PROFA EMEF

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	2,1	7,7	12,7	23,2	20,4	21,1	7,0	3,5	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
7º EF	1,7	1,7	10,2	19,5	22,0	19,5	13,6	5,1	4,2	2,5	0,0	0,0	0,0
9º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3ª EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Abaixo do básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	DIRETORIA DE ENSINO	REDES MUNICIPAIS	MUNICÍPIO ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 150	16,1	8,5	15,9	13,8	9,9
	Básico	150 a < 200	34,7	32,6	37,8	38,5	35,9
Suficiente	Adequado	200 a < 250	34,0	39,1	33,5	37,5	41,5
	Básico + Adequado		68,7	71,7	71,3	76,0	77,5
Avançado	Avançado	≥ 250	15,1	19,8	12,8	10,2	12,7

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	DIRETORIA DE ENSINO	REDES MUNICIPAIS	MUNICÍPIO ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 175	25,4	24,3	24,0	22,3	13,6
	Básico	175 a < 225	37,9	38,3	37,9	39,5	41,5
Suficiente	Adequado	225 a < 275	28,5	29,4	29,3	30,0	33,1
	Básico + Adequado		66,4	67,7	67,2	69,5	74,6
Avançado	Avançado	≥ 275	8,3	8,0	8,8	8,2	11,9

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Morro Agudo

Observando os resultados no 5º ano: 9,9%, os alunos apresentam índices abaixo do básico; 35,9% apresentam índices básicos; 41,5% apresentam um domínio adequado; e 12,7% apresentam um domínio avançado.

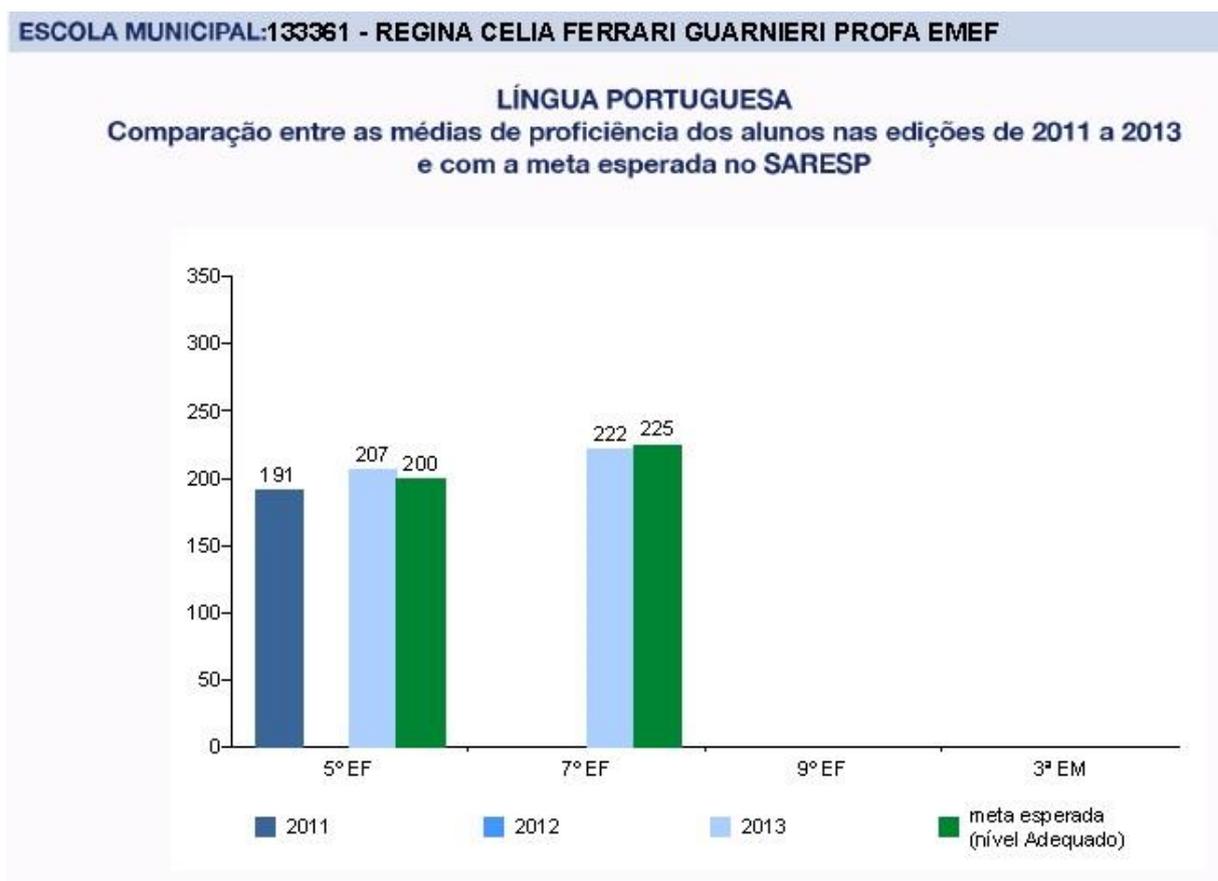
No 7º ano, os resultados são: 13,6% apresentam índices abaixo do básico; 41,5% apresentam nível básico; 33,1% apresentam nível adequado; e 11,9% apresentam nível avançado.

Comparando esses dados, percebemos que diminuiu consideravelmente o nível dos alunos do 5º ano para o 7º ano em relação ao nível básico e adequado. Se no 5º ano 35,9% dos alunos apresentavam nível básico, no 7º ano esse número aumenta para 41,5%; No 5º ano, 41,5% apresentam nível adequado, e decresce para 33,1% no 7º ano.

Diante desses resultados, concluímos que o desempenho dos alunos em língua portuguesa piorou na passagem do 5º para o 7º ano, fazendo com que houvesse diminuição do nível adequado para o nível básico, evidenciando que os conhecimentos que tiveram nessa etapa de ensino são mínimos para a série em que estão.

O gráfico a seguir compara as médias de proficiência dos alunos da escola pesquisada, nas edições do SARESP de 2011 e 2013, juntamente com a meta esperada:

Figura 20 – Médias Saresp de 2011 a 2013

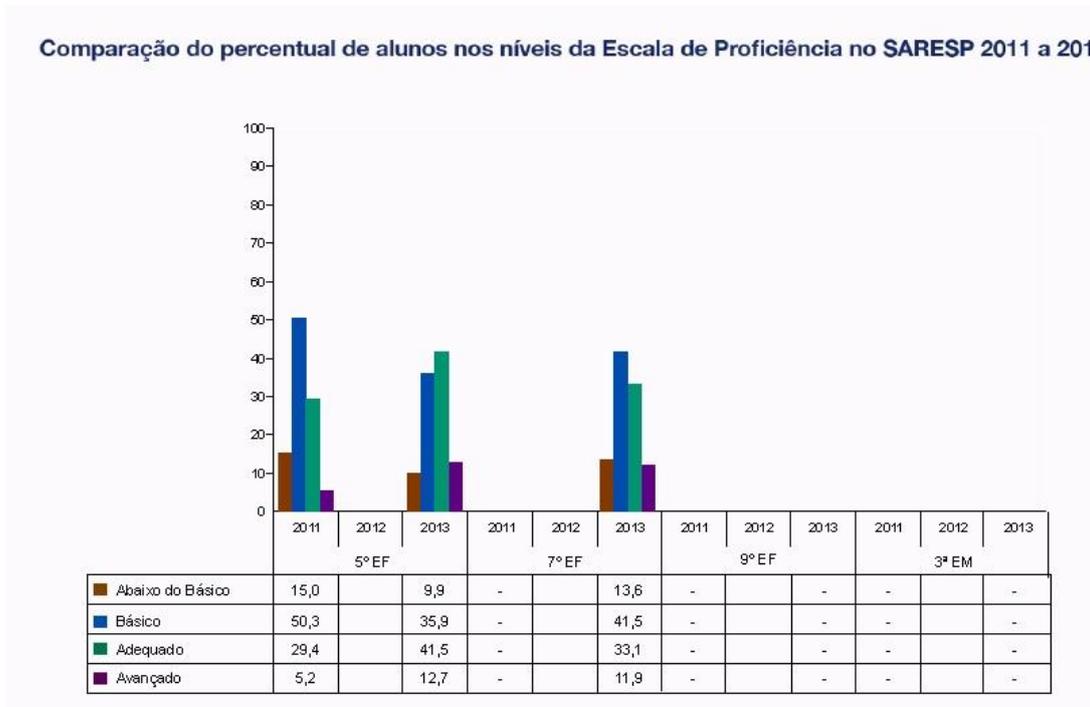


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Morro Agudo

É possível verificar que, em 2013, o 5º ano atingiu a meta esperada para o nível adequado, porém o 7º ano ficou abaixo da meta esperada.

O próximo gráfico a seguir faz uma comparação do percentual de alunos nos níveis da escala de proficiência, nos anos de 2011 e 2013:

Figura 21 – Comparação nos níveis de proficiência



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Morro Agudo

Nesse gráfico, além de verificarmos um aumento no nível abaixo do básico no 7º ano, comprovamos a constatação anteriormente mencionada: o nível adequado dos alunos no 7º ano cai de forma considerável para o básico. É nessa etapa de ensino que a escola carece de atenção.

Por isso, essa pesquisa pretendeu atuar diretamente nas maiores dificuldades que os alunos do 6º ano apresentam: leitura e escrita, a fim de colaborar para que o ensino na escola pública seja de qualidade e forme alunos capazes de atuar na sociedade.

4.1.1 Os alunos do sexto ano do ensino fundamental

O público-alvo desta pesquisa é uma turma de 6º ano do ensino fundamental, no turno matutino, da escola já mencionada. Essa turma é composta por 32 alunos, sendo 18 meninas e 14 meninos, os quais possuem uma faixa etária de 10 a 14 anos.

Durante a aplicação da intervenção, um aluno faleceu por motivo de doença e não participou das atividades até o final.

A escolha da pesquisa por essa etapa de ensino justifica-se porque a pesquisadora trabalha com turmas de sexto ano há muitos anos e nota que os alunos chegam do ensino fundamental I com muitos déficits em relação à escrita. Dificuldades que surpreendem a professora, a ponto de ter que retomar conteúdos básicos.

Foi um grande desafio buscar compreender por que esses alunos chegam da forma como chegam ao sexto ano. Inclusive, a motivação durante as atividades não foi compartilhada por todos. Pelo menos oito alunos não realizam as tarefas regularmente e são alunos com sérias defasagens dos anos anteriores, a maioria repetentes.

Outro problema é o índice de retenção no sexto ano, que é muito alta em relação às séries anteriores, porque o aluno, mesmo sem o conhecimento necessário, é aprovado por estar ao quinto ano. Chegando ao sexto ano e apresentando todas as dificuldades de leitura e escrita, o aluno não consegue acompanhar as dez disciplinas diferentes com dez professores diferentes. Concluímos que a mudança do ensino fundamental I para o II choca a maioria dos alunos, sobretudo aqueles que têm mais dificuldades, deixando-os perdidos e apavorados. Com isso, geram muitas retenções.

Além desse contexto, as salas de sexto ano são numerosas, gerando muitos problemas de disciplina. Além disso, a sala de aula onde a pesquisa foi realizada fica próxima ao pátio e, por se tratar de uma escola grande, o barulho dos recreios, entrada e saída de alunos, muitas vezes, inviabiliza o trabalho do professor, pois se dispersam facilmente.

Em relação às dificuldades da turma, constatamos que as maiores são aquelas relacionadas à escrita. Por isso, além do LD, pensamos em utilizar outros materiais com gêneros variados, para que o repertório dos alunos se amplie e que eles consigam ter voz com informações variadas.

Com o auxílio da CAPES, por meio da bolsa que nos foi concedida, adquiri um equipamento com projetor multimídia e caixa de som, que em muito facilitou a aplicação da intervenção na sala, principalmente a aplicação das oficinas e as reescritas. Quando os textos eram projetados, os alunos visualizavam com maior clareza, participavam e contribuíam com as mudanças. Foi extremamente positivo a compra desse equipamento.

No início da intervenção, os alunos estranharam as aulas mais dinâmicas e reflexivas, pois estavam acostumados a sempre copiar da lousa as correções prontas, com poucos questionamentos, sem expor claramente suas opiniões.

Inclusive, utilizamos pouco o LD de lado durante a aplicação da intervenção. Alguns pais e alunos questionaram se o conteúdo ficaria atrasado. Foi necessário explicar aos alunos e alguns pais que os conteúdos do LD seriam trabalhados, apenas a didática das aulas se alterou.

A cultura do ensino puramente gramatical ainda impera na escola, não só entre os professores, como também entre os pais e alunos, que ainda resistem a um ensino que tenha no centro outras questões que não aquelas puramente gramaticais.

Na primeira produção escrita, foi possível identificar que a principal dificuldade dos alunos é começar o seu texto. Alguns afirmavam que não sabiam como começar a escrever, outros escreviam, mas com ideias desconexas, fora da proposta. Outros atendiam à proposta, mas os textos não tinham estrutura, pontuação adequada e com muitos desvios ortográficos.

O que muito nos surpreendeu foi que, no geral, a turma sentiu-se motivada a aprender a escrever melhor. Reconhecem a importância da escrita para as outras disciplinas ao responder uma prova de história, geografia, arte, etc., para a vida extraescolar e para os anos escolares posteriores.

Procuramos selecionar textos que desenvolvem a criatividade para que os alunos conseguissem fazer as produções textuais. Temos em mente que nem todos os problemas de escrita podem ser sanados em um bimestre, pois, dificuldades observadas durante a aplicação da intervenção, dizem respeito aos anos escolares anteriores. Entretanto, acreditamos que é possível despertar nos alunos o gosto pela escrita, desde que eles se sintam agentes e integrantes indispensáveis do processo.

4.2 ETAPAS DA GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, a intervenção foi aplicada, iniciando-se com a leitura de três contos de fadas: Senhora Holle, A gata borralheira e A gata sem borralhos, sendo este último a releitura dos primeiros. Após a leitura e interpretação, os alunos escreveram a primeira versão de um conto de fadas às avessas. Em outras palavras, os alunos deveriam se lembrar de um conto de fadas tradicional e modificá-lo. Por exemplo, os três porquinhos não seriam mais tão ingênuos e o lobo não seria tão malvado, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 4 – Proposta de produção textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Vamos errar de propósito algumas histórias conhecidas para ver do que nossa imaginação é capaz?

Vocês farão a releitura de um conto de fadas de que mais gostaram durante a sua infância. Vamos lembrar alguns? Vamos inverter os papéis das personagens e escrever uma história ao contrário, assim como a “Gata sem borralhos”?

Pensem em um título bem criativo. Lembre-se que o conto apresenta um personagem do bem e do mal, mas agora você pode mudar tudo.

Determine o tempo e o espaço da narrativa;

Organize o enredo da história em: INTRODUÇÃO – CONFLITO – CLÍMAX – RESOLUÇÃO DO CONFLITO – DESFECHO.

Não se esqueça de que algum elemento mágico deve aparecer em seu texto, mesmo que seja um desejo impossível de ser realizado.

Construa um desfecho condizente com a história desde o início.

O objetivo desta proposta era verificar se os alunos conseguiriam escrever uma história coerente com ideias organizadas. A partir desse primeiro texto, as atividades de AL foram planejadas, o que possibilitou que os alunos pudessem voltar à primeira versão de seus textos e compreender o que era necessário modificar.

Nos textos em geral, verificamos problemas de ordem sintática, morfológica e fonológica, mas deixamos para nos preocupar com essas questões em um segundo momento. Segundo Geraldi (2013), o mais importante é o aluno ter o que dizer, no caso desta pesquisa, é ter uma história para contar que atenda à proposta de produção solicitada. Em um segundo momento, a preocupação está centrada no “como dizer o que se pretende”.

Nessa primeira etapa, 29 alunos produziram o texto proposto. Na fase das reescritas, 24 participaram e fizeram a produção final, dentre eles, selecionamos 4 textos para serem analisados no capítulo cinco, denominados como textos A, B, C e D.

A seleção dos quatro textos foi feita diante de dificuldades distintas. Os textos A e B apresentavam problemas semânticos relacionados ao “o que dizer”; em outras palavras, não havia coerência. Os textos C e D atendiam bem o quesito “o que dizer”, ou seja, havia uma história, porém apresentavam problemas relacionados ao “como dizer”, ou seja, o texto estava prejudicado em relação à sintaxe, morfologia, fonologia, paragrafação, pontuação, etc.

Pretendíamos, com essa seleção, constatar qual é o problema que mais afeta a qualidade de um texto, se são os problemas de ordem semântica ou de ordem sintática/fonológica/morfológica.

No total, oito alunos não participaram das atividades de intervenção. São alunos com problemas de comportamento, assiduidade e aprendizagem. Inclusive, dois ficaram retidos no sexto ano em 2017.

Os outros cinco alunos participaram de alguma fase, mas não concluíram até a última reescrita. O principal problema que detectamos foi o afastamento por doença, o que dificultou

o prosseguimento das reescritas. Como já mencionado, um aluno, desses cinco, faleceu durante a aplicação da intervenção, realizando apenas a primeira versão do texto solicitado.

4.2.1 O diagnóstico

A primeira versão do conto de fadas às avessas serviu de diagnóstico para fazermos um levantamento dos principais problemas apresentados nos textos dos alunos, levando em conta, primordialmente, “o que dizer” do aluno e, num segundo momento, o “como dizer”.

Iniciamos com a leitura, pela qual o aluno tomou conhecimento do gênero a ser trabalhado e, depois, aprofundamos seus conhecimentos sobre ele, partindo do pressuposto de que o aluno não pode produzir um gênero que não conhece.

Nesse sentido, os PCN (1997, p. 52), afirmam que

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências.

Após a apropriação das principais características do gênero pela leitura e atividades de interpretação, partimos para a produção da primeira versão do texto. Optamos por não aplicar a produção inicial diagnóstica do gênero, diferente do que propõem Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), pois acreditamos ser desnecessária, já que as dificuldades em relação ao gênero, na seleção e uso dos recursos linguísticos podem ser detectadas na primeira versão produzida pelo aluno. Assim, a produção da primeira versão do conto de fadas às avessas serviu de diagnóstico e de *corpus* para a elaboração das atividades das oficinas.

A primeira reescrita levou em conta o conteúdo (“o que dizer”) do aluno, abrangendo as dimensões discursivas e semânticas, verificando se atendeu à proposta de produção textual, conseguiu articulá-la coerentemente com continuidade, progressão e articulação.

Após aplicarmos todas as oficinas, fizemos a segunda reescrita, que ficou por conta dos problemas de ordem sintática, morfológica e semântica, encontrados na primeira reescrita, através da correção indicativa e textual-interativa por meio de bilhetes orientadores (Ruiz, 2015) e com o uso do dicionário.

Diagnosticamos que os textos dos alunos da primeira versão apresentam problemas da dimensão semântica, relacionados à coerência, ou seja, são problemas que atingem o sentido global do texto. Os problemas mais recorrentes foram: dificuldade para organizar o enredo da história com suas partes constitutivas do conto de fadas (*situação inicial, conflito,*

desenvolvimento, clímax e desfecho), relacionando essas partes entre si e com o conjunto do texto e, ainda; ideias desconexas, prejudicando a compreensão; proposta de produção textual não atendida.

Na proposta, os alunos foram convidados a escrever uma releitura de um conto de fadas de seu conhecimento, mas muitos não conseguiram. Apenas recontaram na íntegra os contos de fadas *Os três porquinhos, Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel*, sem modificação no enredo. Alguns textos também mantiveram apenas os personagens principais do conto de fadas original, alterando completamente o restante da história, o que não foi solicitado no momento na produção.

Com base nas análises realizadas, elencamos no quadro a seguir, os problemas mais evidentes nas produções textuais que serviram de mote para a elaboração das atividades de AL. Para maior clareza, apresentamos os dados enumerados de PT1 (Produção textual referente ao aluno 1) a PT29 (Produção textual referente ao aluno 29).

Quadro 5 – Critérios observados na primeira versão das produções textuais

Critérios observados	Produções textuais que apresentaram problemas
A ausência dos elementos do gênero conto de fadas.	PT9; PT17; PT18; PT24; PT25; PT28; PT29.
Cópia dos contos de fadas tradicionais, sem atender à proposta.	PT2; PT25; PT26; PT28;
Não há releitura, mudança completa do enredo, mantendo apenas as personagens principais.	PT6; PT9; PT18; PT23; PT24;
Falta de organização das ideias.	PT4; PT7; PT11; PT15; PT21; PT23; PT28; PT29.
Ausência de paragrafação no texto.	PT4, PT5; PT7; PT11; PT15; PT18; PT23; PT28 E PT29.
Divisão inadequada entre os parágrafos em	PT1; PT4; PT5; PT7; PT10; PT11; PT14;

diálogos, mudança de lugar e tempo na história.	PT15; PT17; PT18; PT21; PT23; PT28; PT29;
Pontuação inadequada nos diálogos.	PT4; PT5; PT7; PT14; PT15; PT18; PT23; PT28; PT29;
Discurso indireto marcado por travessões.	PT5; PT7; PT14; PT15; PT18;
Repetição de palavras na escrita do conto.	PT4; PT7; PT11; PT14; PT15; PT28; PT29.

Fonte: Autoria própria (2017)

Com base nas análises realizadas, percebemos que quase todos os textos apresentavam problemas gramaticais e desvios ortográficos, alguns mais evidentes. Não enfatizamos esses problemas no quadro explicitado, mas foram trabalhados no momento das reescritas e serão analisados no quinto capítulo.

4.3 A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

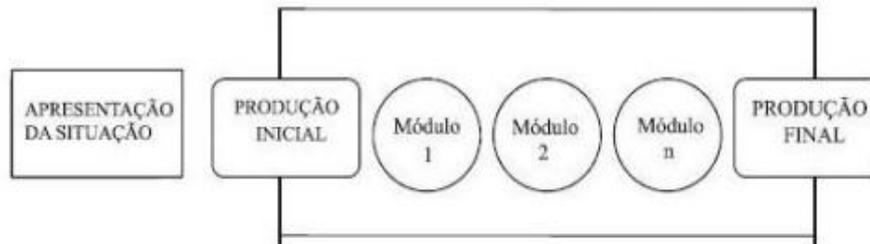
Quando pensamos em sequência didática, precisamos refletir sobre algumas questões: o ano em que será aplicada a sequência, o gênero textual a ser trabalhado, o grau de dificuldade, a produção das atividades que condizem com o nível de aprendizagem da turma. Ao fazer o diagnóstico das principais dificuldades da turma, é possível traçar um plano visando à superação. Temos que ter em mente, inclusive, que os planos são provisórios e podem se alterar durante a sua execução. Não há rigidez em sequências didáticas.

Ao pensarmos em sequência didática, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos advindos dos estudos do Grupo de Genebra³. Para esses pesquisadores, a sequência didática (doravante SD) é definida como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

³ O Grupo de Genebra é formado por pesquisadores da “Escola de Genebra”, entre os quais se destacam: Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, pertencentes ao Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE).

A estrutura de base de uma SD pode ser representada pelo seguinte esquema, de acordo com a figura 22 a seguir:

Figura 22 – Procedimentos da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83)

Segundo esses autores, a apresentação da situação é o momento em que a turma tem o primeiro contato com a situação de comunicação e a atividade de linguagem que será trabalhada. Nessa etapa, o professor levanta os conhecimentos prévios dos alunos, define quem vai dirigir a produção, qual será o suporte e os conteúdos a serem desenvolvidos. Enfim, esclarece os planos e objetivos traçados.

A produção inicial é o momento em que os alunos vão realizar a primeira produção textual definida pelo professor. Essa atividade servirá de mote para que o professor faça o diagnóstico das principais dificuldades da turma e possa traçar planos para que essas dificuldades sejam superadas. Por isso, a produção inicial tem um papel regulador na SD, pois a partir dela o professor verificará como pode intervir e qual é o caminho que o aluno ainda tem a percorrer.

Os módulos, por sua vez, são as atividades desenvolvidas a partir das dificuldades mais recorrentes dos alunos em relação às dimensões semânticas e gramaticais, distribuídas em diferentes níveis. Busca-se, neste momento, sanar as dúvidas dos alunos para que eles consigam avançar no momento de escrever a versão final de seus textos.

A produção final é a última produção realizada pelo aluno na sequência. É o momento de verificar se o aluno consegue colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos e se conseguem dominar o gênero trabalhado.

Essa metodologia procura satisfazer algumas exigências em relação ao ensino de língua: i) permitir o ensino da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; ii) propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; iii) oferecer

um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; iv) ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; v: favorecer a elaboração de projetos de classe.

A SD fundamenta-se no postulado de que é possível sim ensinar a escrever na escola e que é preciso criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados. Com isso, os alunos apropriar-se-ão das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas, dentro de um contexto interativo de produção: a sala de aula.

Baseamo-nos também nas propostas de Mendonça (2014), que também nos oferece três possibilidades denominadas “ordem das atividades”, conforme podemos observar a seguir:

Figura 23 – Ordem das atividades

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldí, 1997c, para a melhoria da produção escrita).
----->				
USO		REFLEXÃO		"O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual" (proposta dos PCN+, 2002: 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refação do texto oral	
----->				
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita/refação do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1996] 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto)avaliação, por meio de AL.
----->				

Fonte: Mendonça (2014, p. 209)

Nesta pesquisa, iniciamos com a leitura de três contos de fadas e as atividades de compreensão textual. Em seguida, a primeira versão da produção textual foi solicitada, que serviu de diagnóstico para elaborarmos as atividades dos módulos. Por fim, os alunos retornaram à primeira versão de seus textos e reescreveram-na com a intervenção da professora. Assim, houve uma produção textual e duas reescritas.

A prioridade da seleção dos conteúdos que propomos diz respeito à dimensão semântica, ou seja, o sentido global dos contos de fadas. Por isso, concordamos com Antunes

(2016, p. 59), quando afirma que “qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita sempre em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito”. Geraldi (2008) também afirma que o primeiro critério de análise dos textos deve ser o textual e se o texto é viável de acordo com sua proposta. Por isso, as cinco primeiras oficinas dizem respeito ao conteúdo - “o que dizer” - do aluno.

Em um segundo momento, as oficinas também levaram em conta as propostas de Geraldi (2008) em relação à análise dos textos. O autor propõe que também se deve trabalhar a análise dos textos a partir dos problemas de ordem sintática (concordância verbal, concordância nominal, regência), de ordem morfológica (léxico: adequação vocabular, conjugação verbal, formas de plural e feminino) e de ordem fonológica (ortografia, acentuação, divisão silábica). As cinco últimas oficinas dizem respeito à forma, ou seja, ao “como dizer” do aluno.

Reiteramos que a primeira preocupação é verificar se o aluno conseguiu escrever uma história coerente e, num segundo momento, como essa história foi escrita. Koch (2003, p. 17), afirma que somente a coesão não é condição necessária nem suficiente para atribuir sentido a um texto, pois há textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”. Por outro lado, há textos em que ocorre o sequenciamento coesivo, mas sem condições de formar um texto, uma história.

Seguindo este princípio, no quadro a seguir, apresentamos os detalhes das oficinas propostas e dos assuntos abordados para a produção escrita final. Vale ressaltar que, após a execução das oficinas, foram realizadas duas reescritas da primeira versão textual.

Quadro 6 – Conteúdos trabalhados nas oficinas para a produção final do conto de fadas às avessas

Oficinas	Conteúdos
Oficina 1	Os elementos constituintes do conto de fadas (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho).
Oficina 2	A intertextualidade nos contos de fadas.
Oficina 3	Marcadores de tempo e espaço nos contos de fadas.
Oficina 4	O critério da subdivisão dos parágrafos.
Oficina 4	Trabalhando com diálogos.
Oficina 5	O discurso direto e indireto.
Oficina 6	Evitando repetições.

Oficina 7	Os pretéritos do modo indicativo na construção dos contos de fadas.
Oficina 8	Orientações para reescritas e publicação do texto.

Fonte: Autoria própria (2017)

Buscamos divulgar os textos dos alunos por meio de um livro organizado pela pesquisadora e pelos alunos cujo nome escolhido foi “Era uma vez às avessas”. A intenção com a divulgação foi garantir que os textos não ficassem no vazio, mas que pertencesse a um contexto de circulação determinado. Os alunos participaram a todo o momento da elaboração do livro, o que permitiu que as reescritas fossem realizadas com empenho. Houve um concurso na sala para a escolha da capa do livro. Vários alunos desenharam e depois, por votação, um desenho foi escolhido. Tendo um leitor presumido, eles se dedicam para fazer o seu melhor.

Dessa forma, a SD organiza as etapas do trabalho com a língua e dimensiona a progressão da aprendizagem dos alunos. Em relação ao ensino/aprendizagem da escrita, as atividades de linguagem são significativas para seus alunos, uma vez que escrevem em função de objetivos concretos e não mais artificiais.

4.3.1 Um pouco mais sobre o método da pesquisa

O procedimento metodológico adotado pelo trabalho em questão foi a pesquisa-ação, de cunho qualitativo. Levando em conta os fundamentos teóricos que os sustentam e os orientam, a SD aqui proposta estava voltada especificamente para o trabalho com o gênero conto de fadas, pois fazia parte do conteúdo proposto para sexto ano, fundamentado primordialmente nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992; 1998) e Geraldi (2008; 2013; 2015) em relação à noção de gêneros de discurso e tendo como suporte teórico-metodológico os estudiosos do Grupo de Genebra.

A pesquisa-ação aplica-se ao campo educativo (sala de aula e escola) e implica que o professor seja um pesquisador dos problemas reais que ocorrem dentro do contexto escolar. Esse processo pretendeu encurtar a distância entre a prática escolar e a pesquisa e, através disso, melhorar as decisões e ajudar os professores a desenvolverem resoluções de problemas para situações que acontecem em sala de aula. (ESTEBAN, 2010).

A SD foi desenvolvida de segunda à quarta feira, no horário normal de aulas. Destaca-se, ainda, que para a realização dessas atividades foram utilizadas aproximadamente 27 aulas, com duração média de 50 minutos cada uma, sendo cinco aulas destinadas à leitura e à

primeira versão textual, treze aulas para as oficinas e sete aulas para as reescritas e produção final.

4.4 PLANO GERAL DAS OFICINAS PROPOSTAS

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos, percebemos que uma das maiores dificuldades foi em atender à proposta de produção textual, pois muitos alunos apenas recontaram os contos tradicionais, sem qualquer mudança no enredo. Problemas relativos à construção de parágrafos coerentes e a articulação com o restante do texto também foram comuns, além de problemas relacionados à diferenciação do discurso direto e indireto, pontuação em diálogos.

Antes de tudo, relembramos os contos de fadas tradicionais, incentivando-os a mudarem o enredo, com a mudança de personalidade das personagens, por exemplo. Assim, Cinderela não seria mais tão boazinha e os três porquinhos, por exemplo, mais espertos que o lobo. A da leitura do texto *A gata sem borralhos* e do vídeo *Aurora* foram utilizados como fator motivador para os alunos desenvolverem suas próprias ideias. (ANEXO).

Para tanto, dividimos os módulos da SD em oficinas em três momentos distintos, a saber: no primeiro, aplicamos duas oficinas (constituídas por 10 aulas de 50 minutos); no segundo, cinco oficinas (constituídas por 12 aulas de 50 minutos); e no terceiro, aplicamos uma oficina (constituída por 5 aulas de 50 minutos).

As primeiras oficinas foram aplicadas para que os alunos pudessem refletir sobre o que é um conto de fadas, os elementos que o constituem, os tipos de narrador e os marcadores de tempo e espaço nos contos tradicionais. Para isso, fizemos a leitura e interpretação de dois contos tradicionais e da releitura do conto Cinderela.

Após a produção da primeira versão, elaboramos cinco oficinas, a partir das principais dificuldades detectadas no primeiro texto dos alunos, em que buscamos oferecer-lhes subsídios para que pudessem reescrever seus textos.

A última oficina buscou analisar se os conteúdos abordados auxiliaram os alunos a desenvolver o seu texto, por meio da correção textual interativa proposta por Ruiz (2015). Nessa oficina, os alunos elaboraram a PF (produção final) com a mediação da professora.

Vejamos a seguir o Plano Geral I, II e III, conforme os quadros 7, 8 e 9. Explicitamos em cada um dos planos o número de oficinas e de aulas aplicadas, os conteúdos aplicados e o objetivo geral de cada oficina, a fim de demonstrar com clareza o que foi trabalhado em diferentes etapas.

Quadro 7 - Plano Geral I – detalhamento das oficinas propostas

Oficinas	Número de aulas	Conteúdos	Objetivo geral
Oficina 1	6 horas/aula	A construção do gênero conto de fadas.	Refletir sobre elementos constituintes de contos de fadas.
Oficina 2	4 horas/aula	A releitura de contos de fadas e produção textual.	Compreender o que é uma releitura através da leitura de dois textos base e oferecer subsídios para o aluno conseguir escrever o seu próprio texto.

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 8 - Plano Geral II – detalhamento das oficinas propostas

Oficinas	Número de aulas	Conteúdos	Objetivo geral
Oficina 3	2 horas/aula	Marcadores de tempo e espaço nos contos de fadas.	Compreender a funcionalidade dos marcadores de espaço e de tempo nos contos de fadas.
Oficina 4	2 horas/aula	O critério da subdivisão dos parágrafos.	Analisar a organização dos parágrafos nos textos de referência e nas produções textuais dos alunos e propor possíveis mudanças.
Oficina 5	2 horas/aula	Trabalhando com diálogos.	Analisar a pontuação nos diálogos presentes nos textos de referência e nas produções textuais dos alunos e propor possíveis mudanças.
Oficina 6	2 horas/aula	O discurso direto e indireto.	Verificar a diferença entre os discursos direto e indireto nos textos de referência e nas produções textuais e propor mudanças.
Oficina 7	2 horas/aula	Evitando repetições.	Trabalhar a coesão por referenciação, substituição e por

			elipse a fim de deixar o texto mais enxuto e coeso.
Oficina 8	2 horas/aula	Os pretéritos do modo indicativo na construção dos contos de fadas.	Analisar o sentido do uso dos pretéritos na construção dos contos de fadas.

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 9 - Plano Geral III – detalhamento das oficinas propostas

Oficinas	Número de aulas	Conteúdos	Objetivo geral
Oficina 9	5 horas/aula	Orientações para a reescrita, produção final e publicação dos textos.	Orientar a reescrever o texto e organizar o livro dos contos de fadas às avessas.

Fonte: Autoria própria (2017)

Durante a execução das oficinas dos planos I e II, realizamos a primeira reescrita textual. Os alunos que não conseguiram atender à proposta de escrever um conto de fadas às avessas, reescreveram-no com a mediação da professora por meio de bilhetes orientadores (RUIZ, 2015).

Nem todos os alunos precisaram fazer a primeira produção reescrita, pois conseguiram escrever uma releitura de um conto de fadas, ou seja, atenderam à proposta de fazer um conto às avessas. Nesta primeira reescrita, denominada primeira produção reescrita (1ªPR) buscamos analisar os textos considerando os conteúdos trabalhados no Plano Geral I.

A primeira versão do conto de fadas às avessas, denominada (1ª VT), serviu de mote para elaborarmos as cinco oficinas, conforme o Plano Geral II. A elaboração dessas oficinas partiu das dificuldades predominantes na primeira escrita dos contos de fadas às avessas. As principais dificuldades foram: a pontuação do discurso direto e indireto, a paragrafação, problemas referentes à coesão referencial, com a repetição de muitas palavras.

Após, aplicamos a última oficina, conforme o Plano Geral III, em que propomos uma nova reescrita, denominada segunda produção reescrita (2ªPR). Nessa etapa, somente participaram os alunos que entregaram a 1ª VT.

As reescritas solicitadas na última oficina foram avaliadas de acordo com os pressupostos da correção textual-interativa, em forma de bilhetes orientadores, proposta por Ruiz (2015), conforme já dissemos no capítulo 1 desta pesquisa. Após a 2ª PR, iniciou-se a

preparação do livro Era uma vez às avessas. A capa do livro foi confeccionada pelos próprios alunos e escolhida por meio de votação.

Elencamos, no quadro 10, o número de textos selecionados nas diferentes etapas de produção (1ªVT, 1ªPR, 2ªPR) e os alunos responsáveis pela produção, de acordo com as letras (A, B, C e D). Demonstramos, também, os principais objetivos de análise em cada uma das etapas.

Quadro 10 - Detalhamento das produções textuais (1º VT, 1º PR, 2º PR) analisadas

Letra do aluno que produziu o texto	Denominações das produções textuais	Número de textos analisados	Objetivos de análise em cada uma das etapas
Aluno A Aluno B Aluno C Aluno D	1ª VT (Primeira versão do texto)	4 textos	a) Verificar se os alunos atenderam à dimensão discursiva e semântica e conseguiram escrever um conto de fadas às avessas viável com seus os elementos constituintes (<i>Situação Inicial, Conflito, Clímax e Desfecho</i>); b) Verificar se a história é coerente, com articulação, progressão e continuidade. (COSTA VAL et al, 2009).
Aluno A Aluno B Aluno C	1ª PR (Primeira Produção Reescrita)	3 textos	a) Verificar se, finalmente, há uma história às avessas nos textos dos alunos com os elementos constituintes de uma narrativa; b) Verificar se os alunos conseguiram organizar melhor sua história, deixando-a mais viável e coerente.
Aluno A Aluno B Aluno C	2ª PR (Segunda Produção)	4 textos	a) Verificar se os parágrafos estão bem organizados; b) Verificar a pontuação nos diálogos; c) Verificar se os alunos conseguiram distinguir o discurso direto do indireto;

Aluno D	Reescrita)		<p>d) Verificar o uso da coesão referencial para evitar repetições;</p> <p>e) Verificar se os problemas morfológicos e fonológicos foram corrigidos com a ajuda do dicionário;</p> <p>f) Verificar se os alunos compreenderam os conteúdos propostos nas oficinas, os bilhetes orientadores e se interviram em seus textos;</p> <p>g) Analisar de que maneira a orientação de reescrita favorece os contos de fadas produzidos.</p>
---------	------------	--	---

Fonte: Autoria própria (2017)

De acordo com o quadro 9, observamos que os mesmos alunos A, B, C e D foram responsáveis pela produção textual nas três versões (1ªVT, 1ªPR, 2ªPR). O aluno D não participou da 1ª PR, pois o seu texto atendia ao critério exigido para aquela fase.

A primeira versão do texto (1ªVT) foi realizada após a leitura e compreensão textual dos três textos de apoio, para que os alunos tivessem subsídios para escrever. Após a 2ª PR os alunos ilustraram seus textos.

A primeira reescrita (1ªPR) foi realizada após a execução das duas primeiras oficinas e a segunda reescrita (2ªPR) foi realizada após a execução das cinco oficinas.

Nesse capítulo, buscamos explicitar, sinteticamente, de que maneira elaboramos as oficinas aplicadas, que textos foram selecionados e quais os objetivos de análise, a fim de orientar o leitor a respeito das etapas da realização desta pesquisa. No próximo capítulo, apresentamos as teorias que subsidiaram a elaboração das atividades propostas, em seguida, descrevemos e analisamos as oficinas realizadas.

5 FUNDAMENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos as teorias nas quais nos sustentamos para elaborar as oficinas de língua portuguesa, conforme os Planos Gerais explicitados no capítulo anterior. Em seguida, demonstramos os planos de aula, detalhamos cada tarefa proposta e fazemos a análise dos resultados alcançados, verificando se houve êxito por parte dos alunos, apresentando as dificuldades ainda mais evidentes.

5.1 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

A estruturação textual possui especificidades. Van Dijk (2010) afirma que um texto constitui-se de três estruturas: superestrutura, macroestrutura e microestrutura.

A superestrutura e a macroestrutura se complementam em relação à coerência textual no que diz respeito aos aspectos globais do texto, porém há distinção entre elas. A superestrutura relaciona-se aos tipos textuais específicos, ou seja, o tipo narrativo tem a função de contar histórias. A macroestrutura é o conteúdo presente em cada tipo de texto, também podemos relacioná-la aos gêneros textuais, como, por exemplo, em um texto narrativo, como se dá a configuração da história de acordo com os elementos da narrativa - *Situação, Complicação, Clímax e Resolução*.

A microestrutura irá situar-se no nível local, está ligada à forma como cada texto está escrito, como palavras, frases e parágrafos, que são resgatadas no momento em que o leitor formular sentenças e compreender o texto como um todo.

Desta forma, podemos afirmar que, dependendo do contexto onde o sujeito está inserido, um mesmo fato pode ser comunicado de diferentes formas textuais. Isso quer dizer que textos narrativos possuem formas diferenciadas de textos dissertativos, porque sua superestrutura possuem particularidades e funções distintas.

Van Dijk (2010) afirma que um texto narrativo possui características fundamentais que o difere dos outros tipos, pois se concentra nas ações das personagens, nas descrições, nos lugares, objetos, etc. Além disso, uma história possui acontecimentos à espera de resoluções. O primeiro critério de um texto narrativo é a complicação, pois todo o conteúdo (macroestrutura) consiste no desfecho dessa complicação por meio dos personagens e suas ações, resultando em uma resolução positiva ou negativa.

Essas duas categorias – complicação e resolução – constituem-se o núcleo da macroestrutura narrativa, que se passa sempre em um local e tempo determinados, acontecendo sob a interferência do narrador.

Propp (2006), em seu livro *A Morfologia do conto maravilhoso*, afirma que o que caracteriza o enredo de um conto é o nó da intriga, que se desenrola por meio das ações das personagens. Assim, em um conto, é importante saber o que fazem as personagens, pois, segundo Propp (2006, p. 22), “os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções dos personagens, independente da maneira pela qual eles a executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto”.

As funções entre os personagens, segundo o autor, dividem-se em esferas de ações, que correspondem às funções realizadas pelos personagens. No conto encontramos as seguintes esferas: i: do antagonista, que compreende o dano, o combate e as formas de luta contra o herói e a perseguição; ii: do doador, que compreende a transmissão do objeto mágico ao herói; do auxiliar, que compreende o deslocamento do herói no espaço, a reparação do dano, o salvamento durante a perseguição, a resolução de tarefas difíceis; da princesa e Seu pai, que compreende a imposição de um estigma, o desmascaramento, o castigo do malfeitor, o casamento; do herói, que compreende a partida para realizar o que procura, a reação perante as exigências do doador, o casamento.

Para esse autor, habitualmente, os contos iniciam-se com certa situação inicial, em que aparecem membros de uma família, o futuro herói, ou simplesmente a menção a seu nome. Após a situação inicial, o nó da intriga é apresentado de diversas formas, a saber: um dano, um envio, uma reação, partida do lar. Em seguida, a prova na qual o herói se submete e, por fim, no desfecho, sua reação ou recompensa.

Por isso, ainda segundo o autor, podemos chamar de conto todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano ou uma carência (intriga/complicação), passa por funções intermediárias, termina com um casamento ou outras funções de desenlace. Essa função pode ser determinada pela reparação do dano, o salvamento da perseguição, na qual o autor nomeia de sequência.

Geraldi (2008), analisando os problemas de estrutura de textos narrativos, pontua que, além de conter uma história viável, uma narrativa deve apresentar a sequenciação dos acontecimentos correspondente à história narrada. Além disso, o texto deve responder às seguintes questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?

Garcia (2007) corrobora com as ideias de Geraldi ao afirmar que o conteúdo da narração é o fato e que, para narrá-lo, será necessário responder às mesmas questões:

- Quem: personagens;
- O quê: o fato, a ação;
- Quando: a época, o momento em que ocorreu a ação;
- Onde: o lugar da ação;
- Como: o modo como se desenrola a ação;
- Por quê: a causa, o motivo da ação/
- Por isso: resultado ou consequência. (2007. p. 255)

Essa sequência de acontecimentos leva-nos a uma relação de anterioridade e posterioridade entre os fatos narrados. Por isso, o autor explica que as estruturas narrativas tradicionais dão ênfase ao enredo, em que um conjunto de ações envolve as personagens, num determinado espaço e tempo, motivado por conflitos ou sentimentos. As ações (ou fatos) se encadeiam de forma lógica e consequente.

Para este trabalho com o gênero conto de fadas, optamos por trabalhar a forma clássica (linear) de estruturação de narrativas, pois os sujeitos da pesquisa são alunos do sexto ano do ensino fundamental. Para Garcia (2007, p. 262), uma narrativa completa contém:

- Exposição;
- Complicação;
- Clímax;
- Desfecho.

Os procedimentos de leitura se deram em quatro momentos. No primeiro, buscamos resgatar nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é um conto de fadas, quais as características desse gênero textual, de onde surgiram, qual o objetivo desses textos, etc. No segundo momento, por meio de leitura rápida, analisamos o título do texto, por exemplo, o que vem a ser “A gata borralheira”, se já ouviram antes essa expressão. No terceiro momento, fizemos a leitura individual silenciosa e, posteriormente, a leitura compartilhada, em que analisamos minuciosamente os elementos da narrativa (Situação Inicial, Complicação, Clímax e Desfecho) e os componentes narrativos (narrador, personagens, tempo, espaço, elemento mágico). Por fim, buscamos ouvir o posicionamento crítico dos alunos em relação ao texto lido, se gostaram ou não, se já conheciam esta ou outras versões, o que mais lhes chamaram a atenção.

O quadro 11 apresenta resumidamente como optamos por trabalhar os procedimentos de leitura do gênero conto de fadas, a partir de Lopes-Rossi (2015, p. 151), com algumas adaptações:

Quadro 11: Procedimentos de leitura de contos de fadas

Procedimentos de leitura	Dimensões constitutivas do conto de fadas a serem conhecidas e compreendidas
<p>1. Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto de fadas, realizado uma única vez, antes da leitura do primeiro conto.</p> <p>a) O que é um conto de fadas?</p> <p>b) Por que as pessoas gostam de ler contos de fadas?</p> <p>c) Quais os temas possíveis abordados pelos contos de fadas?</p> <p>d) Com que objetivo um autor escreve um conto de fadas?</p> <p>e) Alguns exemplos de contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Branca de Neve.</p>	<p>Aspectos sociocomunicativos do gênero conto de fadas.</p> <p>Referências:</p> <p>Propp Van Dijk Geraldí</p>
<p>2. Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto de fadas e objetivo para a leitura do texto.</p> <p>a) Pelo título e pela ilustração, é possível saber qual é o assunto desse conto?</p> <p>b) O que pode ter acontecido?</p> <p>c) Quem é o autor?</p> <p>d) Leia o texto para descobrir o que aconteceu para ser considerado um conto de fadas.</p>	<p>Elementos básicos do enredo, com ênfase nos aspectos principais da história.</p>
<p>3. Leitura detalhada de partes do conto.</p> <p>a) Como era e onde vivia inicialmente a personagem principal?</p> <p>b) O que aconteceu de ruim com ele/ela?</p> <p>c) Quem provocou o sofrimento (conflito)? Por quê?</p> <p>d) Qual o pior momento (de maior tensão/conflito) da história?</p> <p>e) Como esse sofrimento (conflito) se resolveu?</p> <p>d) Há trechos ou palavras que contribuem para o clima ou momentos de tensão da história? Se houver, quais são?</p> <p>e) O conflito se resolveu? De que maneira? Será possível acontecer isso?</p>	<p>Movimentos do enredo de um conto de fadas típico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo: vago e impreciso; • Espaço: indeterminado (muito longe, castelo, floresta, estrada); • Um personagem protagonista (do bem) sofrerá muito por causa de uma proibição, feitiço, obstáculo; • Personagem protagonista caracterizado por aspectos físico, psicológico e social; • Aspectos da vida do personagem protagonista no início da história; • Um personagem antagonista (bruxa, madrasta); • Motivo para a personagem do mal não gostar do protagonista; • Um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal; • Sofrimento do personagem do bem;

	<ul style="list-style-type: none"> • Pedido de ajuda; • Elemento mágico para auxiliar o personagem que sofre, pode ser: uma fada, uma chave, um animal encantado; • Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz.
<p>4. Posicionamento crítico do leitor:</p> <p>a) Você gostou da história? Gostou do desfecho? Não gostou? Por quê? O que mudaria?</p> <p>b) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma relação com esse conto?</p> <p>c) Conhece outras versões desse conto?</p>	<p>Relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias há ouvidas, situações da condição humana.</p>

Fonte: Lopes-Rossi (2015)

Em relação aos procedimentos para a produção escrita, planejamos atender, prioritariamente, a superestrutura (narração) e a macroestrutura (história). Por isso, evidenciamos aos alunos a importância de escrever uma história com os elementos da narrativa e com ideias bem articuladas e foi a preocupação na primeira reescrita. O primeiro texto produzido pelos alunos serviu de mote para a elaboração das oficinas.

A preocupação com a segunda reescrita foi microestrutura e em verificar se as oficinas contribuíram, de fato, com o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

O quadro 12 apresenta resumidamente como optamos por trabalhar os procedimentos para produção escrita dos contos de fadas, a partir de Lopes-Rossi (2015, p. 152), com algumas adaptações:

Quadro 12: Procedimentos para produção escrita dos contos de fadas

1. Objetivo Final da sequência didática: produção de um livro de contos de fadas.	
2. Planejamento do conto de fadas a partir de cada um dos itens seguintes, que compõem a estrutura do gênero.	
<p>Situação Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo: vago (era uma vez, num tempo muito distante...) • Espaço: indeterminado (muito longe, floresta, estrada); • Um (ou mais) personagem protagonista (do bem) que sofrerá muito por causa de uma proibição, 	<p>Tempo:</p> <p>Local:</p> <p>Protagonista:</p> <p>Características do protagonista:</p>

feitiço, obstáculo; <ul style="list-style-type: none"> • Como era o protagonista: aspectos físico, psicológico, social; • Como o personagem protagonista vivia, o que fazia no início da história; • Um personagem antagonista (bruxa ou outro do mal); • Por que o personagem do mal não gosta do protagonista; • 	Como vivia, o que fazia? Antagonista: Motivo do ódio/maldade:
Início do conflito <ul style="list-style-type: none"> • Surgimento de um problema, desafio, mistério, proibição, obstáculo provocado pelo personagem do mal; • Como e por quanto tempo o personagem do bem vai sofrer; • Pedido de ajuda do personagem do bem • Elemento mágico para auxiliar o personagem que sofre • Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, o bem vence o mal. Final feliz. 	Problema para o protagonista: Sofrimento do protagonista: Pedido de ajuda: Elemento mágico: Final:
3. A partir do planejamento acima, a escrita da primeira versão do conto de fadas às avessas. Narrador em terceira pessoa (não participa das ações).	
4. Primeira reescrita textual (sob orientação do professor, observando se os alunos atenderam à proposta de produção textual e se conseguiram escrever uma história).	
5. Realização das oficinas	
6. Segunda reescrita textual (sob orientação do professor, observando se as oficinas contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos).	
7. Ilustração e preparação do livro para divulgação ao público.	

Fonte: Lopes-Rossi (2015)

Assim, com base no que se entende por textos narrativos e, por contos de fadas, de acordo com os autores supracitados, propomos realizar as oficinas 1 e 2, com o intuito de possibilitar aos alunos a compreensão de como é possível estruturar um conto de fadas de acordo com os elementos que o constituem.

5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OFICINAS 1 E 2 DO PLANO GERAL I

A seguir, apresentamos o plano para a realização da Oficina 1, conforme o Quadro 13:

Quadro 13: Plano da Oficina 1 – A construção dos contos de fadas

<p>Professora: Nathália Regina A. B. Theodoro Data: 08/05/2017 Série: 6º ano Turma: B Turno: Matutino Duração: 2 horas/aula</p>			
<p>➤ Tema da aula: Leitura e interpretação de dois contos de fadas: Senhora Holle e A gata borralheira. ➤ Objetivos comunicativos e linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero; • Compreender o que é um conto de fadas; • Desenvolver a leitura silenciosa e coletiva; • Comparar duas versões distintas de um mesmo conto; • Abordagem e discussão sobre a composição do texto, contexto de produção, elementos constituintes do conto de fadas. 			
Etapa	Procedimentos Metodológicos	Material	Avaliação
1º Etapa:	Ativação dos conhecimentos prévios. Leitura global e rápida dos elementos mais destacados do texto, por exemplo, o título.	Texto impresso	Por meio do desenvolvimento da leitura.
2º Etapa:	Leitura silenciosa e compartilhada; comparação entre as duas versões; compreensão textual, elementos constituintes de um conto de fadas, expressões temporais e atemporais; marcadores de lugar e tipos de narrador.		Por meio da resolução das atividades propostas
3º Etapa:	Encaminhar aos alunos uma atividade para casa, contendo o texto “A gata sem borralhos” para que os alunos se familiarizem com o texto e responda aos questionamentos propostos e compartilhem na aula		Correção das atividades individuais e participação na aula sobre as respostas das questões.

	seguinte.		
--	-----------	--	--

Fonte: Autoria própria (2017)

Na primeira oficina proposta, realizamos com os alunos alguns questionamentos a fim de identificarmos o que entendiam por texto narrativo. Perguntamos se sabiam o que devia conter em um texto narrativo, se já haviam escrito um e se gostaram. Em seguida, perguntamos sobre os contos de fadas, quais conheciam, por que eram assim chamados.

Os alunos foram respondendo às questões e participando da aula. Destacamos algumas respostas deles: “Texto narrativo tem narrador”; “A gente sabe escrever texto narrativo desde o quarto ano”; “Conto de fadas é quando a princesa se casa com o príncipe e vivem felizes para sempre”; “Chamam contos de fadas porque contam histórias que contêm fadas”.

Iniciamos com a leitura do texto “Senhora Holle” e “A Gata Borracheira”, com a intenção de que, nesse primeiro momento, a interpretação fosse livre e colaborativa. Após a leitura silenciosa e compartilhada, os alunos foram apontando as semelhanças e diferenças entre os dois contos. Esse momento foi muito importante, porque, com a intervenção da professora durante a leitura, ficou evidente que não é necessário aplicarmos uma lista de exercícios de compreensão textual para que os alunos compreendam um texto. Conduzi-los, focando nos aspectos mais importantes do texto é o suficiente.

Em seguida, analisamos os elementos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) do texto Senhora Holle. (APÊNDICE). Como tarefa, os alunos realizaram a mesma atividade com o texto A gata borralheira.

Assim, estudamos com os alunos que as partes constitutivas são fundamentais aos contos de fadas no momento da escrita e que, conforme afirma Vladimir Propp (2006), “os contos maravilhosos pertencem ao mesmo tipo no que diz respeito à estrutura”.

É importante deixarmos claro que, para esta pesquisa, não importam as distinções sensíveis que há entre contos de fadas e contos maravilhosos, como, por exemplo, a origem desses textos ou a presença de fadas ou não. O que nos importa é o universo mágico que os envolvem, oriundo da imaginação e transmitido ao longo dos anos.

Na sequência, como tarefa de casa, os alunos leram o texto “A gata sem borralhos” fizeram os exercícios de compreensão textual, a fim de que identificassem as diferenças entre as duas versões anteriores, já que o texto 3 é uma releitura do texto 2. (APÊNDICE).

A seguir, no Quadro 14, apresentamos o que foi planejado para a Oficina 2:

Quadro 14: Plano da Oficina 1 – A construção dos contos de fadas

Professora: Nathália Regina A. B. Theodoro			
Data: 08/05/2017			
Série: 6º ano Turma: B Turno: Matutino Duração: 2 horas/aula			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tema da aula: Leitura e interpretação do texto: A gata sem borralhos. ➤ Objetivos comunicativos e linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que é releitura; • Trabalhar os conceitos de intertextualidade. 			
Etapa	Procedimentos Metodológicos	Material	Avaliação
1º Etapa:	Compartilhar a tarefa realizada em casa, respondendo oralmente às questões propostas.	Texto impresso; Projetor multimídia; Quadro negro.	Participação dos alunos ao responder às questões.
2º Etapa:	Identificar os pontos em comum e diferentes entre os textos A gata borralheira e A gata sem borralhos a fim de dar subsídios de escrita aos alunos;		Observação da participação dos alunos.
3º Etapa:	Assistir ao vídeo Aurora, que se trata de uma releitura do conto de fadas “A bela adormecida”.		Observação da participação dos alunos.

Fonte: Autoria própria (2017)

Iniciamos a aula, compartilhando a tarefa que os alunos fizeram em casa referente à aula anterior. A maioria deles conseguiu identificar os pontos em comum entre os contos *A gata borralheira* e *A gata sem borralhos*, inclusive explicaram por que eles se distinguem: um era um conto do século XXI e outro era do passado, sem saber mensurar qual passado era esse. O objetivo desta atividade era levar os alunos a compreender o que é uma releitura por meio de duas versões de uma mesma história.

Quando trabalhamos desta forma, comparamos textos produzidos por determinada cultura e destacamos as propriedades comuns entre eles, que são armazenadas na memória

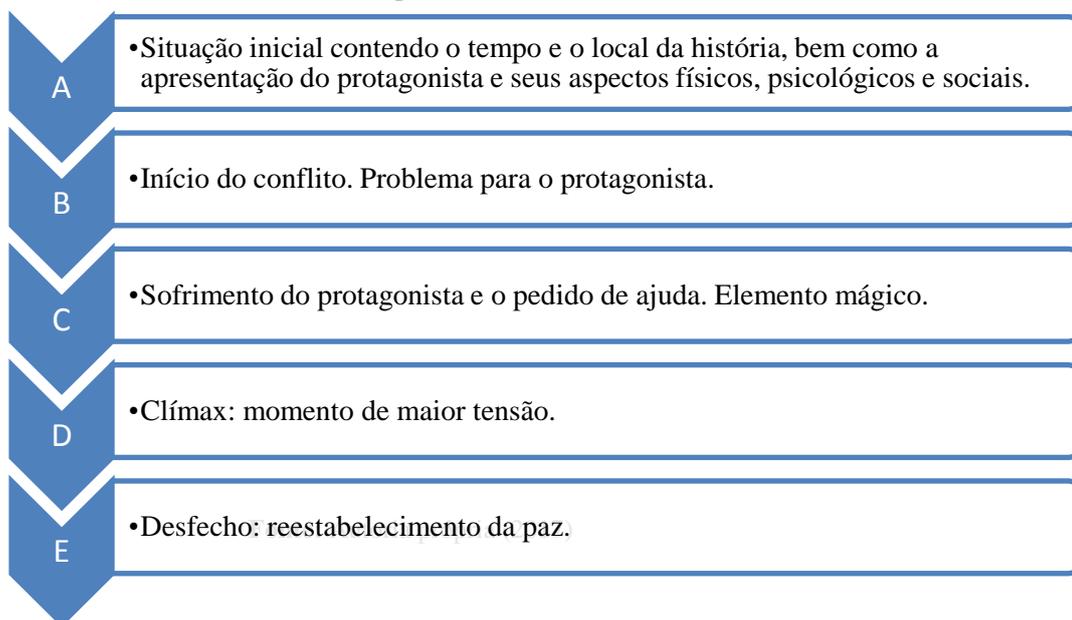
dos alunos, sob a forma de esquemas textuais ou superestruturas (Van Dijk, 2010). Segundo o autor, esses esquemas desempenham um papel de grande relevância no processamento (produção/intelecção) textual.

Nossa intenção foi levar os alunos a verificar em que o texto *Gata sem borralhos* era igual ou diferente do texto *A gata borralheira*, já os preparando para a produção textual que viria em seguida. Terminamos a aula encaminhando os alunos para a que escrevessem a primeira versão do conto de fadas às avessas.

Nesta proposta, os alunos deveriam errar de propósito alguns contos de fadas conhecidos, invertendo os papéis das personagens, assim como aconteceu no conto *A gata sem borralhos*.

A estrutura do conto de fadas a seguir foi usada apenas como referência para que os alunos percebessem a estrutura dos contos de fadas e tivessem maior segurança na produção.. Os itens a seguir foram impressos e distribuídos aos alunos.

Figura 24: Estrutura dos contos de fadas



Para dar subsídios de escrita, um vídeo chamado Aurora foi exibido à sala, que se trata de uma releitura do conto de fadas “A bela adormecida”, conforme o quadro a seguir,

Quadro 15: Vídeo para a Oficina 2

Vídeo: Conto de fadas às avessas



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UfhQ-oGtuzo>>. Acesso em 22 de março de 2017.

Fonte: Autoria própria (2017)

Após assistirem ao vídeo, os alunos fizeram o texto em sala de aula para não haver qualquer interferência ou ajuda dos pais na escrita. Foram necessárias duas aulas para a escrita do texto.

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) a produção textual é uma ação cooperativa entre interlocutores, por isso, deve ser realizada com propósitos sociais, em contextos amplos e complexos. Segundo os autores, a primeira produção textual é de extrema importância para que o professor perceba as “capacidades de que o aluno já dispõe e, conseqüentemente, suas potencialidades” (2011, p. 86). Somente assim, o professor poderá intervir melhor no processo e saber qual caminho seguir.

Entregues as produções, a análise foi feita e possibilitou o diagnóstico das principais dificuldades dos alunos em relação ao gênero estudado. As principais dificuldades dos alunos estão relacionadas ao “ter o que dizer”, ou seja, a dimensão semântica do texto e constituiu a nossa primeira preocupação para a primeira reescrita (1ºPR).

Neste momento da aplicação da intervenção, interessava-nos verificar se o aluno conseguiu atender à proposta com coerência. Deixamos para um segundo momento questões de ordem sintática, morfológica e fonológica.

Destacamos, abaixo, os principais problemas que encontramos nos textos:

1º: Cópia dos contos tradicionais.

A falta de habilidade em desenvolver suas próprias ideias, conforme apontamos no trecho seguir, da PT30, foi um dos problemas identificados:

Quadro 16: Exemplo de resposta da PT30

Os irmãos porquinhos

Era uma vez três irmãos porquinhos que viviam numa mata um porquinho tinha uma casa de palha e ele só ficava lá um dia apareceu um logo esfomeado ele viu que a casa era de palha e disse:

- Eu vou assoprar esta casa ha ha ha!

Ele assoprou a casa e derrubou-lá, em seguida, saiu correndo atrás do porquinho, até que, de repente, viu o outro porquinho recolhendo frutas, em seguida, os dois porquinhos entrou norrendo para a casa de madeira e o lobo com muita e muita fome disse:

- Eu vou derrubar esta casa também disse ele.

Logo em seguida derrubou a casa de madeira, os dois porquinhos abraçado tremendo de medo sairão correndo para a casa do outro porquinho e o lobo não cansava de correr.

Fonte: Autoria própria (2017)

2º - Falta de organização das ideias

Notamos que não há ideias conexas, deixando a história inconsistente e contraditória, conforme percebemos abaixo, na PT 10,

Quadro 17: Exemplo de resposta da PT10

A Rapunzel sofrida

Era uma vez uma casa abandonada longe da uma rainha tiveram uma filha chamada Renata uma menina que foi roubada numa noite linda ela foi parar numa torre que não tinha porta e nem janela ela fez uns desenhos que ela quer ver mas ela não pode sair para fora sua mãe saia para ir comprar frutas e outras coisas.

Fonte: Autoria própria (2017)

Neste trecho, a situação inicial está inconsistente e contraditória. Algumas questões surgem: Quem é a mãe de Renata? Ela está na casa abandonada ou na torre? O que os desenhos têm a ver com o restante da história? São muitas ideias desconexas.

3º - Ausência dos elementos dos contos de fadas

A história não apresenta os elementos constitutivos dos contos de fadas, por exemplo a complicação, embora nas aulas tenha sido frisado que deveria ocorrer “um problema a ser resolvido”, conforme verificamos na PT10:

Quadro 18: Exemplo de resposta da PT10

Sua mãe falou:

- Rapunzel jogue seus cabelos, disse sua mãe.
- Já vou mamãe disse Rapunzel.

Quando Rapunzel jogou os seus cabelos sua mãe caiu e fez bum!

- Gritou sua mãe. Rapunzel, eu quebrei o meu pé.
- Rapunzel disse: mãe eu não tenho culpa você caiu sozinha.

Fonte: Autoria própria (2017)

Este trecho não dialoga com a situação inicial e não constitui uma complicação para ser resolvida no desfecho da história, que, conforme apontamos a seguir, a aluna não consegue desenvolver e finalizar a sua história, evidenciando outro problema de ordem superestrutural, com desfecho desvinculado da complicação, conforme apontamos a seguir,

Quadro 19: Exemplo de resposta da PT10

Uma vez a mãe de Rapunzel saiu e um homem apareceu na torre e Rapunzel pegou seu bichinho de estimação para colocar a língua no ouvido dele no escuro ela se escondeu e ela com uma vassoura quando ele entrou na torre ela bateu nele e ele caiu pela janela e ele caiu e ela fechou a janela correndo e sua mãe cortou o cabelo dela e Rapunzel encontrou sua mãe verdadeira e foi isso fim.

Fonte: Autoria própria (2017)

As ideias estão compartimentadas e desconexas, aparecendo no desfecho da história personagens não antes mencionados, como o bichinho de estimação e o homem. Não sabemos ainda quem é a mãe verdadeira de Rapunzel, por que ela estava nessa torre. Enfim, não há na história coerência semântica e temática, com inconsistência dos fatos narrados, faltando elementos dos contos de fadas, com cortes abruptos da narrativa, que fica sem complicação e com o desfecho comprometido, prejudicando o sentido global da história.

Como forma de exemplo, fizemos a primeira reescrita de forma coletiva. A PT10 foi projetada e discutimos com os alunos os seguintes questionamentos: Conseguem identificar problemas no texto? Quais? O que dificulta a compreensão? Há releitura ou somente cópia dos contos tradicionais? Houve mudança total do enredo ou você consegue identificar a releitura de algum conto de fadas? É possível verificar a resolução de um problema no desfecho da história?

5.2.1 A reescrita coletiva

A reescrita coletiva constitui-se uma etapa indispensável para desenvolver a autonomia do aluno para escrever e reescrever seus textos. É uma estratégia didática positiva, pois, ao refletir conjuntamente sobre como é possível melhorar um texto, o professor conduz a reflexão e, assim, a sistematização dos conhecimentos é construída. Não uma sistematização de higienizar textos, mas sim um movimento de reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1997, p. 78) defendem que,

os procedimentos de refação textual começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do completo (o texto), ir ao simples (questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Reconhecendo a importância da reescrita coletiva, após a exposição e discussão dos trechos anteriormente mencionados, projetamos o texto PT10 integralmente digitado e solicitamos que os alunos sugerissem mudanças, a fim de estruturar melhor os elementos da narrativa, estabelecendo a coerência global da história dentro do esquema textual dos contos de fadas.

Escolhemos esse texto com a intenção de mostrar aos alunos que texto não é um conjunto de frases isoladas e desconexas, mas sim um todo e, por isso, deve ser bem articulado. Caso essa articulação não aconteça, há prejuízos no sentido e o leitor pode não compreender. E se não houver compreensão, o texto não cumpriu o seu objetivo.

Essa atividade foi realizada de maneira colaborativa com a professora e os alunos.

A seguir apresentamos a PT10 antes da reescrita.

Quadro 20 – Produção textual (PT10) antes da reescrita coletiva*A Rapunzel sofrida*

- 1 *Era uma vez uma casa abandonada longe da uma rainha e um rei que tiveram uma filha*
 2 *chamada Renata uma menina que foi roubada numa noite linda ela foi parar numa torre*
 3 *que não tinha porta e nem janela ela fez uns desenhos que ela quer ver más ela não pode*
 4 *sair para fora sua mãe saia para ir conprar frutas e outras coisas. Sua mãe falou*
 5 *- Rapunzel jogue seus cabelos disse sua mãe.*
 6 *- Já vou mamãe disse Rapunzel.*
 7 *Quando Rapunzel jogou os seus cabelos sua mãe caiu e fez bum!*
 8 *- Gritou sua mãe. Rapunzel eu quebrei o meu pé.*
 9 *- Rapunzel disse: mãe eu não tenho culpai você caiu sosinha.*
 10 *Uma vez a mãe de Rapunzel saiu e um homem apareceu na torre e a Rapunzel pegou*
 11 *seu bichinho de estimação para colocar a língua no ouvido dele no escuro ela se*
 12 *escondeu e ela com uma vaçoura quando ele entrou na torre ela bateu nele e ele caiu*
 13 *pela janela e ele caiu e ela fechou a janela correndo e sua mãe cortou o cabelo dela e*
 14 *Rapunzel encontrou sua mãe verdadeira e foi isso fim*

Fonte: Autoria própria (2017)

Os alunos notaram várias incoerências no texto, dentre as quais a professora foi destacando na lousa:

- Título com pouca ligação com o restante da história;
- Parágrafos desarticulados e desconexos;
- Linha 2: a personagem é chamada de Rapunzel e depois de Renata;
- Linhas 7, 8 e 9: Rapunzel joga seus cabelos e sua mãe quebra o pé, evidenciando a incoerência entre a situação inicial e o conflito da história;
- Linha 10: Não fica claro quem é o homem que aparece da torre e por que Rapunzel bate nele com uma vassoura;
- Linha 11: O bichinho de estimação aparece repentinamente;
- Não há no desfecho a resolução de um conflito.

Enfim, a história não apresenta coerência e faltam elementos dos contos de fadas (conflito e resolução do conflito). Um assunto pula para o outro repentinamente. Temos a impressão que a aluna “amassou o barro” o texto todo e não conseguiu contar uma história.

No Quadro 20 a seguir, estão descritas as mudanças sugeridas pelos alunos com a intervenção da professora. Procuramos resolver os problemas anteriormente destacados. É importante frisar que os desvios ortográficos não foram apontados nesse momento, pois não era a nossa primeira preocupação.

Quadro 21 – Reescrita coletiva PT10

A Rapunzel desastrada

- 1 *Era uma vez em um reino bem distante uma rainha e um rei tiveram uma filha chamada*
 2 *Rapunzel. A menina logo que nasceu foi roubada e levada para uma torre que não tinha*
 3 *porta nem janela.*
 4 *Rapunzel passava o dia desenhando e mexendo no celular porque sua mãe não deixava*
 5 *ela sair para fora sua mãe saia para comprar frutas e outras coisas. A menina era muito*
 6 *desastrada, vivia se machucando e caindo atoa.*
 7 *Um dia sua mãe chego e falou:*
 8 *- Rapunzel, jogue seus cabelos.*
 9 *- já vou mamãe.*
 10 *Quando Rapunzel jogou os seus cabelos sua mãe caiu e fez bum!*
 11 *Gritou sua mãe:*
 12 *- Rapunzel, eu quebrei o meu pé!*
 13 *Rapunzel disse:*
 14 *Mãe eu não tenho culpa você caiu sozinha.*
 15 *A Mãe sobre na torre para bater em Rapunzel. A menina dá um mortal em sua mãe,*
 16 *pega o celular e manda uma mensagem para o príncipe.*
 17 *Em poucos minuto o príncipe chega de helicóptero e salva Rapunzel.*
 18 *Eles viveram felizes para sempre.*

Fonte: Autoria própria (2017)

Após a reescrita, percebemos mudanças significativas no texto. Os alunos se preocuparam em escrever a situação inicial coerentemente, explicitando de quem Rapunzel era filha e que foi roubada, embora não dissessem por quem.

O equívoco dos nomes (linha 2) é eliminado. Outro ponto bastante importante nas mudanças realizadas diz respeito à complicação. Rapunzel era uma pessoa desastrada e, por isso, suas ações no desenvolvimento da história tornam-se justificáveis, como, por exemplo,

machucar o pé de sua mãe. No desfecho, Rapunzel manda uma mensagem no celular do príncipe (objeto pertencente ao conto moderno), ele a resgata de helicóptero e vivem felizes para sempre.

Além disso, nas linhas 15 e 16, Rapunzel tenta se livrar de sua mãe, que sobe à torre para lhe bater. Ao ver-se em perigo e com o celular nas mãos, Rapunzel manda mensagem ao príncipe para salvá-la. Ele chega de helicóptero e socorre-a.

A reescrita coletiva é uma atividade extremamente importante, principalmente em turmas numerosas como a que esta intervenção foi aplicada. É uma atividade que abrange vários alunos de uma só vez e possibilita que os alunos enxerguem e discutam como melhorar a tessitura textual.

Após o estudo dos elementos da narrativa com o intuito de desenvolver “o que dizer” do aluno, partimos para a aplicação das outras oficinas, com vistas a desenvolver o “como dizer” do aluno, ancorados na prática da análise linguística.

5.3 A PRÁTICA DA ANÁLISE LINGUÍSTICA E AS OFICINAS DO PLANO GERAL II

Para a elaboração dessas oficinas, ancoramo-nos na prática da AL, em que levamos os alunos a refletir sobre a língua a partir dos problemas encontrados na primeira versão (1ºVT) dos alunos.

Geraldi (2008) advoga que o ensino de português deve ser com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática da AL, em vez de exercícios que visam apenas à classificação gramatical de frases fora de um contexto de produção.

Além disso, Mendonça (2006) afirma que, apesar de o foco da AL ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica. Segundo a autora, são tópicos que não devem ser abandonados, mas sim trabalhados de forma recorrente, independente o gênero em questão. Afirma ainda que é preciso chamar a atenção que os recursos de coesão e coerência são importantes a textos de modo geral.

Por isso, procuramos analisar e comparar as produções dos alunos, com a posterior reescrita, levando-os a refletir sobre a gramática no sentido que ela traz ao texto e não como mera classificação.

A seguir, iremos descrever cada passo das atividades presentes nas Oficinas, disponibilizadas no apêndice desta pesquisa.

5.3.1 Oficina 3: Marcadores de tempo e espaço nos contos de fadas

Nesta oficina trabalhamos as expressões de tempo e de espaço imprecisos (Era uma vez) e marcadores de espaço (Num reino distante).

Os marcadores atemporais constituem dois planos diferentes de enunciação: o momento em que a história é escrita (enunciação) e o momento em que é narrada (narração). Assim, o leitor associa a localização de uma história que se conta e cujo valor primeiro da leitura dissocia o tempo gramatical do tempo da enunciação, permitindo dois planos temporais diferentes.

Esses dois tempos geram sequências que desencadeiam uma nova leitura, que nada tem a ver com o tempo de referência construído em cada um dos textos analisados – ou paradigmaticamente no seu conjunto, mas com valores de natureza subjetiva de cada um dos tempos em que o conto é lido.

Além disso, trabalhamos outros marcadores de tempo e espaço e sua relação com a separação dos parágrafos. Sempre que há uma mudança de espaço ou de tempo, um novo parágrafo deve ser criado. Assim, esses marcadores deixam os textos mais coesos, transmitem informações sobre o tempo e espaço das ações, organizando o discurso e colaborando para o aperfeiçoamento da escrita.

5.3.2 Oficina 4: Trabalhando com parágrafos

Nas produções textuais, os alunos apresentam muitas dúvidas em relação à divisão dos parágrafos. Questionam sobre quando é necessário mudar o parágrafo, quantas linhas devem ter, etc. Consideramos, portanto, o estudo da construção do parágrafo imprescindível, pois poderia facilitar sua produção escrita.

Em uma produção escrita, os parágrafos compõem um texto. Caso não estejam bem construídos e interligados, prejudicarão a compreensão global do texto. Garcia (2006) define o conceito de parágrafo padrão como,

“uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia centra, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela” (GARCIA, 2006, p. 219).

Assim, ao construir um parágrafo, temos de partir de uma ideia central e desenvolvê-la. No caso dos contos de fadas, por se tratar de um texto narrativo, a ideia central é um incidente (episódio curto).

De acordo com Figueiredo (1999, p. 66),

O parágrafo narrativo deve ser simples e geralmente segue, cronologicamente, o começo e o desenvolvimento da história. Quando a pessoa conta o evento ocorrido na rua, relatando alguma experiência vivida por ela ou outra pessoa, está fazendo narração. O parágrafo desenvolvido por narração começa com período tópico anunciando a ocorrência do evento; segue com o desdobramento do acontecimento, por intermédio de pormenores movimentados e interessantes, de acordo com a imaginação do escritor.

Por isso, a ordem dos parágrafos está relacionada ao relato dos fatos ou acontecimentos; geralmente é cronológica à sucessão no tempo. Segundo Garcia (2006, p. 258), em síntese, “toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo”.

Segundo esse autor, o núcleo do parágrafo narrativo é o incidente, ou melhor, o fragmento do incidente. Não há tópico frasal explícito, pois seu conteúdo consiste em um instante no tempo, impossível de antecipar. Para Garcia (2006), o parágrafo narrativo consiste em uma “miniatura” de narrativa, com quatro fases marcadas: exposição, complicação, clímax e desfecho.

Por isso, nesta oficina, trabalhamos como a divisão dos parágrafos acontece nos contos de fadas. Mostramos aos alunos que um novo parágrafo é criado nas seguintes circunstâncias:

- quando há diálogos entre personagens;
- quando há mudanças de tempo ou de espaço na narrativa, marcadas pelas dos elementos da narrativa, da situação inicial para o conflito; do conflito para o desenvolvimento; do desenvolvimento para o clímax e, por fim, do clímax para o desfecho.

Inicialmente, analisamos a divisão dos parágrafos nos textos de referência *A gata borralheira*. Os alunos sublinharam as expressões de tempo e espaço e também os diálogos que são separados por parágrafos. Além disso, marcamos a divisão dos parágrafos no texto de acordo com os elementos constituintes dos contos de fadas: situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. Os alunos compreenderam que a cada elemento é necessário construir um novo parágrafo.

Em seguida, dois trechos da 1ªVT (primeira versão) foram selecionados e projetados aos alunos, a fim de que identificassem o problema e os corrigissem, conforme apontamos a seguir,

1º Trecho:

Uma semana morava com seu pai e sua madrasta, e
 Tra com sua mãe. Lá onde Cinderela morava havia
 um reino com um príncipe lindo. Certo dia o rei e
 o seu filho o príncipe foram fazer um anúncio:
 - Hoje terá um grande baile para todos os moços e
 exceto aqui a minha esposa. - disse o príncipe. Todos

A expressão “Certo dia” marca um novo tempo e a introdução do conflito da narrativa, por isso deveria vir no outro parágrafo. Os alunos conseguiram identificar e a aluna, na reescrita, também compreendeu o que deveria ser mudado, conforme apontamos a seguir,

Reescrita do 1º trecho:

Seu pai se casou de novo com uma mulher que já tin
 ha 2 filhas, a Floribella de 21 anos e a Flávia de 23 anos,
 esta mulher se chamava Cinthia.
 Cinderela morava com sua mãe em um reino.
 Certo dia neste reino, o príncipe e seu pai foram fazer
 um anúncio:
 - Hoje terá um baile, onde estão procurando uma esposa
 para todos do reino estão convidados - disse o príncipe.

2º Trecho

A Cinderela mal vista

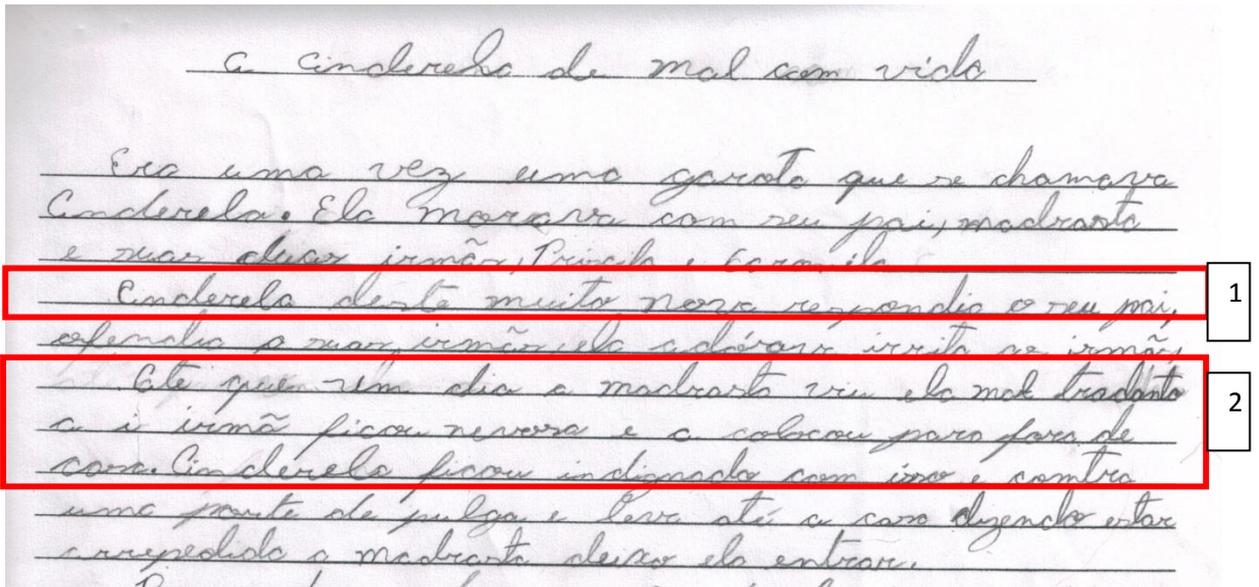
1) Era uma vez uma garota que se chamava
 Cinderela. Cinderela morava com seu pai,
 sua madrasta e suas duas irmãs. Princesa e coranilo.
 2) Cinderela desde muito novo respondia a seu pai,
 obedecia a suas irmãs, ela adorava ir para as
 irmãs, até que um dia a madrasta viu ela (5)
 ficou nervosa e resolveu colocar a Cinderela para
 indignação com isso e resolveu se vingar e viu
 uma negra loja e cortou uma parte de pulgão e

1

2

Neste trecho, existem dois problemas. No trecho 1 “-Cinderela desde muito nova respondia o seu pai”, o aluno marca o discurso indireto com o travessão. No trecho 2 “...ela adorava irrita as irmãs, até que um dia a madrasta viu ela...”, há mudança da situação inicial para o conflito, marcado, inclusive, pela expressão que denota mudança de tempo “até que”, permanecendo no mesmo parágrafo todo o trecho.

Reescrita do 2º Trecho:



Após diferentes sugestões, os alunos visualizaram que o trecho 1 “Cinderela desde muito nova respondia a seu pai” não se tratava de fala de personagem, por isso não deveria vir marcado por travessão. Notaram, também que a expressão “Até que um dia”, que denota tempo, deveria vir em um novo parágrafo, referente ao trecho 2.

Com essa atividade, os alunos puderam compreender melhor a divisão dos parágrafos nos contos de fadas a partir de suas próprias produções. Foi possível constatar que um parágrafo precisa apresentar “unidade, coerência e clareza”. (GARCIA, 2006). A unidade consiste na manutenção da ideia central, no caso, um incidente e as ideias secundárias devem ser ligadas a esse incidente. A coerência relaciona todas as ideias relacionadas ao incidente, organizando-as em uma sequência lógica. Já a concisão refere-se à economia de palavras e frases, sem estender demasiadamente o parágrafo e evitar repetições.

Esses elementos são imprescindíveis para produzir um parágrafo de qualidade, com clareza. Porém, para que isso aconteça, é necessário muito treino. Não basta colocar um amontoado de frases juntas, elas precisam estar relacionadas estrutural e semanticamente.

Para finalizar esta oficina, três atividades foram propostas aos alunos para que identificassem, apontassem e corrigissem os problemas com os parágrafos, conforme

destacamos no quadro 23 a seguir, presentes na sequência didática no apêndice desta pesquisa,

Quadro 22: Atividade de paragrafação e estruturação textual

1. Os parágrafos podem ser divididos e organizados de muitas outras formas. Vamos ver? Observe que o escritor dividiu o início da história em dois parágrafos. Tente descobrir o motivo dessa divisão.

Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar. E, como não queria deixá-la sozinha durante suas longas viagens, casou-se de novo, com uma mulher que tinha duas filhas, pensando que elas iriam fazer companhia à sua menina, como boas irmãs.

Mas as coisas não saíram como ele planejara, pois as feiosas e maldosas filhas da madrasta não gostavam da meiga irmãzinha, e a mãe delas também tinha raiva e ciúme da enteada. Por isso, elas maltratavam a órfã, obrigando-a a fazer todas as tarefas da casa, e a dormir na cozinha, num monte de palha sobre as cinzas do borrarho do fogão. Até suas roupas bonitas elas lhe tomaram, e nem mesmo a chamavam pelo nome, e sim pelo apelido Gata Borracheira.

Descobriu? Então, assinale a resposta correta.

() Marcar o diálogo entre duas personagens.

() Marcar a passagem da situação inicial, na qual tudo era tranquilo, para o início do conflito.

() Marcar uma mudança de local no conto.

2. A divisão dos parágrafos também pode indicar uma mudança de lugar e tempo na história. Que palavras, no trecho abaixo, indicam isso?

Assim, a Gata Borracheira vivia cansada, triste e solitária, com saudades da mãe, chorando às escondidas.

O tempo foi passando, e a pobre Gata Borracheira já era uma mocinha, quando certo dia apareceu na praça um arauto, convidando o povo para uma grande festa no palácio real. É que o príncipe herdeiro procurava uma noiva, para se casar e ter um herdeiro. Nesse baile o príncipe iria escolher sua futura esposa entre todas as moças presentes.

3. Leia o trecho abaixo, marcando com um traço os lugares dos possíveis parágrafos. Depois, compare sua resposta com as de seus colegas, discutindo-as.

“Maninho pegou sua Maninha pela mão e disse: - Desde que nossa mãe morreu não tivemos uma única hora boa; a Madrasta bate-nos todos os dias. Vamos embora. Caminharam o dia inteiro por prados, campos e pedras e, quando anoiteceu, chegaram a uma grande floresta. Estavam tão cansados e famintos que se sentaram em um tronco e adormeceram. Na manhã seguinte, quando acordaram, o sol já estava no céu.”

Fonte: Autoria própria (2017)

5.3.3 Oficina 5: Trabalhando com diálogos

Conteúdos:

- Discurso direto e indireto;

- Diferença entre o travessão que introduz as falas das personagens e o explicativo que separa a fala das personagens da fala do narrador;
- Verbos de elocução;

Nesta oficina trabalhamos a pontuação nos diálogos entre as personagens da história, uma dificuldade diagnosticada em muitos textos, já que os alunos confundem as falas das personagens com a fala do narrador por ainda não conseguirem distinguir o discurso direto do indireto.

Garcia (2006) menciona que, no discurso direto, o narrador reproduz textualmente as palavras das personagens marcando suas falas com travessão ou aspas; já no discurso indireto o narrador assume as palavras das personagens e as reconta. Segundo o autor, o discurso direto permite melhor caracterização das personagens, com a reprodução de suas falas de maneira mais viva, afetiva, por meio das gírias, modismos, etc. No discurso indireto, o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens, transmitindo ao leitor apenas a essência do pensamento a elas atribuído.

Primeiro, ensinamos a diferença entre os travessões (que inicia falas e o explicativo) mostrando nos textos de referência *A gata borralheira* e *a Gata sem borralhos*. Os alunos coloriram trechos em que diferentes personagens falavam e também o narrador, a fim de que visualizassem essa separação, conforme apontamos a seguir.

Além disso, trabalhamos os verbos de elocução, que, segundo Garcia (2006), facilitam o entendimento do leitor, indicando quem está com a palavra. São exemplos de verbos de elocução: dizer, perguntar, responder, contestar, concordar, exclamar, pedir, exortar, ordenar. (2006, p. 149)

Mostramos aos alunos que os verbos de elocução não possuem uma posição fixa, podem aparecer no começo, meio ou fim da fala, no discurso direto. Garcia (2006) afirma que quando as falas das personagens são curtas, não é aconselhável a ruptura em dois fragmentos.

Por isso, mostramos nos trechos anteriores, a presença do verbo de elocução “disse”, que aparecem dois momentos: antes da fala da personagem “*Finalmente ela disse:*”; e após a fala “- disse a senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso...”.

Atividade desenvolvida com os alunos:

Quadro 23: Atividade de pontuação no discurso direto

Releia o diálogo a seguir:

Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:

- Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

- Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

- Isso é para você, por ter sido tão aplicada – disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

1. Que sinal de pontuação introduz a fala das personagens?
2. Que sinal de pontuação separa a fala das personagens da fala do narrador?
3. Que palavras indicam a fala da Senhora Holle?
4. Agora, vamos colorir as falas das personagens e do narrador:

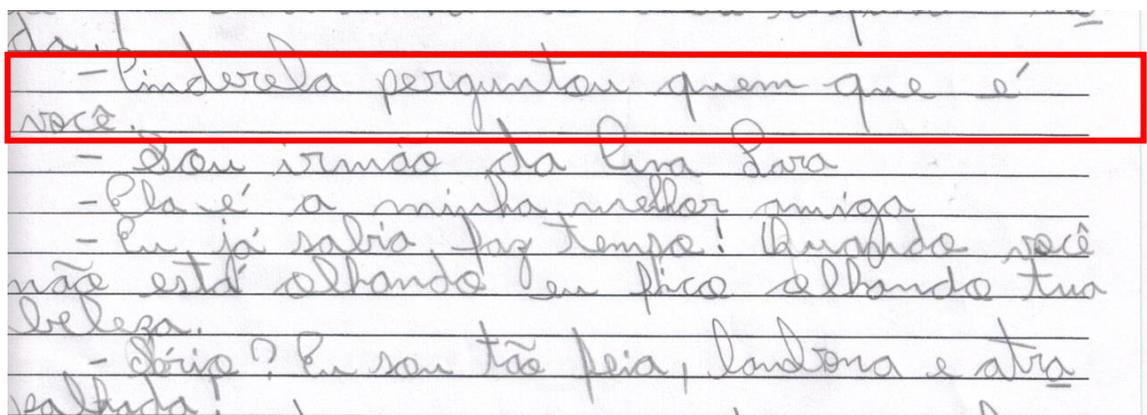
De azul: pinte a fala do narrador

De vermelho: pinte a fala da filha adotiva

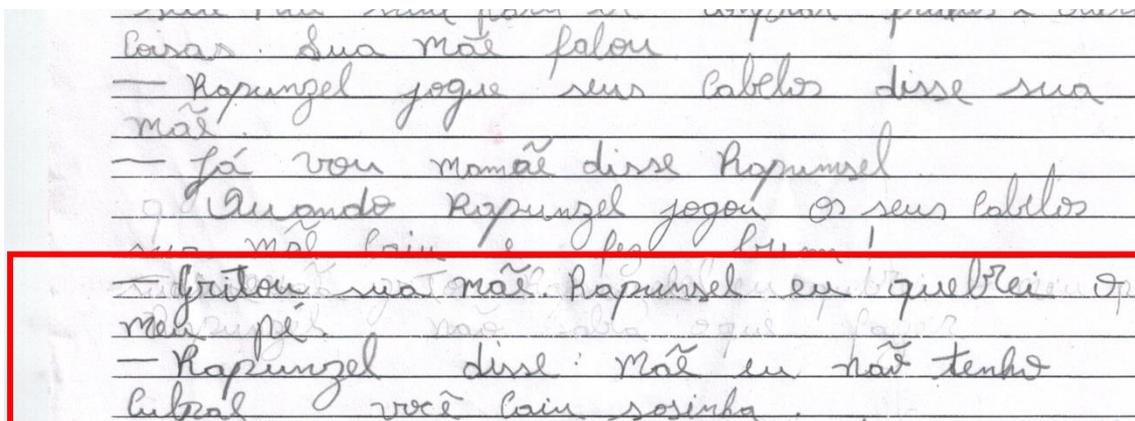
De verde: pinte a fala da Senhora Holle.

Fonte: Autoria própria (2017)

Em seguida, selecionamos dois trechos mal pontuados em que a aluna confunde o discurso direto com o indireto. O trecho foi projetado para que os alunos identificassem onde estava o problema. A seguir, os trechos:

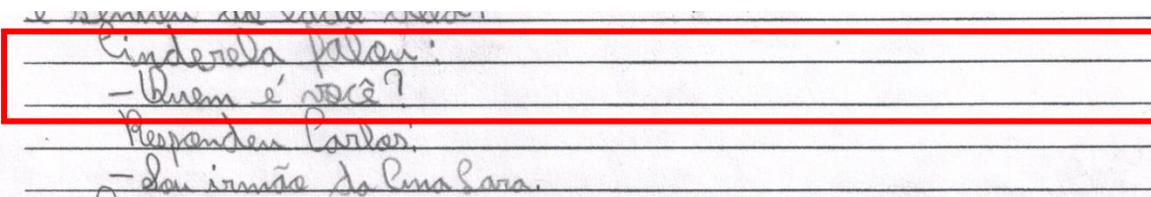
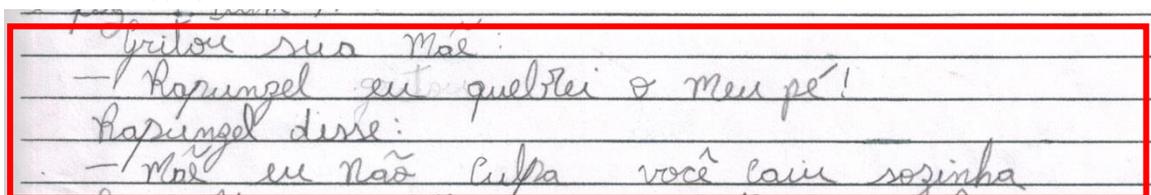
Trecho 1:

Nesse trecho, percebemos que o aluno marca a fala do narrador com travessão e mistura-a com a fala da personagem, problema que se repete neste trecho a seguir:

Trecho 2:

Abordamos, por meio das correções desses trechos, a diferença entre o travessão que introduz falas e o travessão explicativo, que separa a fala da personagem da fala do narrador. Essa aula foi extremamente positiva, pois os alunos visualizaram o problema e em conjunto conseguiram resolvê-lo.

Nas reescritas, identificamos que as inadequações foram corrigidas, conforme apontamos a seguir:

Trecho 1:**Trecho 2**

Após o término da aplicação dessas oficinas, ficamos muito satisfeitos com o resultado, pois foi possível constatar como é positivo utilizar as produções textuais como mote para a elaboração das atividades de AL. Os alunos enxergam as inadequações, discutem, interferem e, o mais importante, compreendem. Além disso, é possível agrupar vários conteúdos em uma atividade, trabalhando com o mesmo texto.

5.3.4 Oficina 6: Discurso direto e indireto

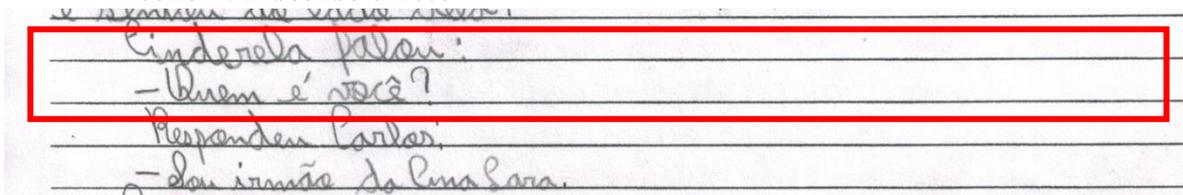
Nesta oficina, pretendemos aprofundar os conhecimentos dos alunos em relação ao discurso direto e indireto, conteúdos também trabalhados na oficina anterior.

Para isso, inicialmente, fizemos uma atividade em que era necessário mudar o discurso de um trecho de direto para indireto. Nessa atividade, os alunos tiveram muita dificuldade, sendo necessário que esse conteúdo seja retomado em outros bimestres.

Para ilustrar melhor, narramos um caso que aconteceu em dias próximos e pedi que um aluno recontasse o que ele ouviu. Assim, mostramos a diferença de quem fala (personagem) e de quem reconta (narrador).

Alguns trechos foram projetados e, coletivamente, transformamos o discurso direto em indireto, conforme apontamos a seguir:

Trecho 1: Discurso direto



Trecho 1: Elaborado coletivamente

Cinderela perguntou a Carlos quem ele era. Ele respondeu que era irmão de Ana Lara.

Além disso, outras atividades foram aplicadas e constam no Apêndice desta pesquisa, como, por exemplo, esta a seguir:

Quadro 24: Atividade sobre discurso direto e indireto

Atividade sobre Discurso Direto e Indireto

Quem está falando neste trecho são as personagens. Faça de conta que quem está contando agora é o narrador e transforme essas falas diretas das personagens em discurso indireto:

- Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo – disse os pães.

Mas a preguiçosa respondeu:

- Até parece que vou me sujar toda por causa de vocês!

E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:

- Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Mas ela respondeu:

- Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?

Fonte: Autoria própria (2017)

5.3.5 Oficina 7: Evitando repetições

Nesta oficina, trabalhamos conceitos de coesão, seguindo os pressupostos de Koch (2003), que afirma que é por meio dos mecanismos coesivos que se vai tecendo a tessitura do texto. É responsável por estabelecer relações de sentido através de um conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga a outra.

Por se tratar de turmas do sexto ano, trabalhamos os mecanismos de coesão por referenciação, por substituição e por elipse, é claro, sem nomeá-los aos alunos. Esses mecanismos de coesão tem o objetivo de se evitar repetições por meio de pronomes, verbos, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, etc.

A coesão por referenciação apresenta total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto. Exemplificando, na frase: Paulo e José são excelentes. *Eles* se formaram na Academia do Largo São Francisco. O pronome pessoal *Eles* referencia-se a Paulo e José de modo direto.

A coesão por substituição consiste em colocar um item em lugar de outro no texto, ou até mesmo uma oração inteira, como na frase: “A madrasta maltratou Cinderela. As irmãs *também*”. A palavra *também* substitui toda a expressão “maltratou Cinderela”.

A referenciação por elipse é a substituição por zero: omite-se o item lexical, um sintagma, uma oração, ou todo um enunciado, facilmente recuperável pelo contexto. Exemplo: Cinderela foi à festa. *Foi*. (KOCH, 2003)

Com o intuito de mostrar aos alunos como a coesão ocorreu nos textos de base, alguns trechos foram projetados aos alunos e analisados coletivamente.

Quadro 25: Atividade sobre coesão

Texto: Senhora Holle

Uma senhora tinha duas filhas, sendo (1) uma bonita e aplicada, e a (2) outra feia e preguiçosa, (3) que era sua filha legítima, e, por isso, a (4) outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente (5) a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que (6) lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-(7)lo, a menina inclinou-se no poço, no momento em que (8) ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, (9) ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que (10) lhe disse sem misericórdia

Nesta atividade, por meio dos números, identificamos a quem faziam referência as palavras e expressões destacadas:

- (1) Uma quem?
- (2) Outra quem?
- (3) Quem era a filha legítima?
- (4) Quem era a pobrezinha?
- (5) Lhe machucava quem?
- (6) Lavá-lo o quê?
- (7) Quem saltou?
- (8) Ela quem?
- (9) Disse a quem?

Fonte: Autoria própria (2017)

Evidenciamos aos alunos que na coesão por referência há total identidade entre o item de referência e o item pressuposto, por exemplo, trocando “filhinha” por “deixá-la”, assumem total identidade. Já a coesão por substituição não é idêntica, mas sempre apresenta alguma redefinição, no caso do conto de fadas, a opinião implícita do narrador, quando ele substitui “menina” por “meiga irmãzinha” e “pobre menina”.

Enfim, a intenção com essa oficina foi mostrar como esses mecanismos evitam a repetição desnecessária e tecem a tessitura textual, deixando-o mais coeso e bem articulado.

5.3.6 Oficina 8: Os pretéritos do modo indicativo na construção dos contos de fadas

Nesta oficina, contextualizamos o uso dos pretéritos do modo indicativo nos contos de fadas, pensando no sentido que ele produz no texto, pois sabemos que somente ensinar os alunos a conjugarem listas e listas de verbos não os faz aprender. Inclusive, o tempo “Pretérito mais que perfeito”, nunca antes entendido pelos alunos, finalmente foi compreendido nesta oficina.

Iniciamos distinguindo os três tempos com exemplos retirados dos textos de referência, conforme apontamos a seguir no quadro 26 a seguir:

Quadro 26: Explicação sobre os pretéritos do modo indicativo

- **O pretérito perfeito** indica acontecimentos pontuais concluídos no passado.
Exemplo: Ontem **brincamos** na rua até tarde.
- **O pretérito imperfeito** indica acontecimentos que se estenderam no passado ou que costumava acontecer no passado.
Exemplo: Antigamente, as crianças **brincavam** livres nas ruas.
- ***O pretérito mais que perfeito** expressa uma ideia de ação que ocorreu antes de outra também ocorrida no passado.
Exemplo: Na segunda comi pizza, pois meu pai me **prometera** no sábado.

Fonte: Autoria própria (2017)

Em seguida, projetamos um trecho do texto de referência, A gata borralheira, e os alunos identificaram os verbos e o seu sentido com a mediação da professora. Nossa intenção era que os alunos verificassem quando a ação estava concluída no passado, quando a ação perdurou no passado e quando, finalmente, a ação ocorrida era anterior à outra também no passado.

Quadro 27: Atividades dos pretéritos do modo indicativo

Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar. E, como não queria deixá-la sozinha durante suas longas viagens, casou-se de novo, com uma mulher que tinha duas filhas, pensando que elas iriam fazer companhia à sua menina, como boas irmãs.

Mas as coisas não saíram como ele planejara, pois as feiosas e maldosas filhas da madrasta não gostavam da meiga irmãzinha, e a mãe delas também tinha raiva e ciúme da enteada. Por isso, elas maltratavam a órfã, obrigando-a a fazer todas as tarefas da casa, e a dormir na cozinha, num monte de palha sobre as cinzas do borralho do fogão. Até suas roupas bonitas elas lhe tomaram, e nem mesmo a chamavam pelo nome, e sim pelo apelido Gata Borralheira.

Fonte: Autoria própria (2017)

Para finalizar esta oficina, os alunos responderam a uma atividade com trechos retirados do texto de referência.

5.4 ORIENTAÇÕES PARA REESCRITAS DOS CONTOS DE FADAS - DESCRIÇÃO DA OFICINA 9 DO PLANO GERAL III

Nenhum aluno nasce com a habilidade de escrever pronta, é necessário desenvolvê-la. Para isso, demanda tempo e orientação adequada do professor. Não existem fórmulas mágicas, mas sim uma prática de ensino adequada.

Além disso, Geraldi (1997) afirma que “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”. Segundo o autor, o texto nasce através da interação, quando se há um motivo, uma razão interessante, algo produtivo com a escrita. Ou seja, produzir uma redação transcende a ideia de escrever apenas para entregar ao professor e cumprir uma obrigação.

No desenvolvimento das habilidades de escrita de textos, a AL é de grande valia, na medida em que não sugere uma atitude de higienização de textos, sem a colaboração do aluno, mas um movimento de reflexão sobre o que ficou bom no texto e o que pode ficar melhor.

Nessa direção, a oficina 9 orientou os alunos no processo de reescrita dos contos de fadas utilizando a correção textual-interativa, porque, por meio da interação entre professor e aluno, os resultados seriam mais significativos.

As reescritas foram realizadas visando à montagem do livro “Era uma vez às avessas” e sua posterior publicação e distribuição para a escola, pais e secretaria da educação.

Durante a execução das oficinas, realizamos duas reescritas. A primeira produção reescrita (1ªPR) levou em conta se o aluno conseguiu ou não atender à proposta de produção textual. Os que não conseguiram, reescreveram.

A segunda produção reescrita, intitulada (2ªPR), foi realizada após a aplicação das oficinas, e buscamos analisar os textos considerando os conteúdos trabalhados. Incluímos nessa reescrita os problemas de ordem sintática e ortográfica.

Os alunos receberam os seus textos juntamente com os comentários do professor. Conforme a correção textual interativa proposta por Ruiz (2010), ao final do texto do aluno, em forma de bilhetes, apresentamos os aspectos globais do texto, elogiando o que foi positivo e orientando o que deve ser mudado. Assim, os alunos reescreveram os seus textos levando em consideração as observações apontadas. Analisaremos no próximo capítulo.

Alguns alunos sentiram-se confusos, não conseguiram localizar os pontos questionados, mas receberam ajuda e conseguiram. Outros alunos ignoraram e negaram-se a reescrever, porém, grande parte da turma reescreveu, totalizando 24 textos.

Essa consistiu na última etapa das oficinas voltadas à produção final do conto de fadas, em que esperamos que o aluno desenvolva a capacidade de organizar uma história por

meio dos recursos linguísticos disponíveis na língua e desenvolva, assim, sua habilidade escrita.

No próximo capítulo, analisamos quatro produções textuais que apresentaram diferentes tipos de inadequações e realizamos as reescritas por bilhetes orientadores segundo Ruiz (2015).

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS PRODUZIDOS EM DIFERENTES ETAPAS

Neste capítulo, analisamos a primeira versão do conto de fadas (1ªVT) e as primeiras e segundas reescritas (1ªPR e 2ªPR) realizadas pelos alunos. A segunda reescrita foi realizada após a aplicação das oficinas. Apontamos os objetivos de cada uma das análises e buscamos verificar de que forma as atividades aplicadas contribuíram para a melhoria dessas produções. Ademais, buscamos demonstrar as dificuldades mais recorrentes no processo de reescrita desses textos.

6.1 DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL (1ªVT) E OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS

A primeira versão textual, denominada (1ª VT) foi produzida por 29 alunos e solicitada após a aplicação de dez aulas, em que tratamos sobre a construção do gênero conto de fadas e sobre o modo de construção de releituras. Essa 1ª VT constituiu-se como um levantamento dos problemas mais recorrentes nos textos dos alunos e, a partir desse diagnóstico, elaboramos as atividades buscando sanar ou minimizar as dificuldades apresentadas.

A análise dos textos passou por dois momentos. No primeiro verificamos se o aluno, ao produzir o texto, conseguiu escrevê-lo com conteúdo dentro da configuração do gênero trabalhado, ou seja, se o aluno tinha “o que dizer” diante do desafio da proposta solicitada. No segundo momento, verificamos a forma como o aluno mobilizou os recursos linguísticos para escrever a história, ou seja, o “como dizer”.

Para tanto, buscamos em Geraldi (2013) a base teórica necessária para a categorização dos aspectos que analisamos. Queremos deixar claro que não pretendíamos ter textos perfeitos, porque estamos lidando com uma turma de sexto ano do ensino fundamental II. A intenção, desde o início, foi apontar os caminhos por meio da reflexão, a partir da prática da AL, para que os alunos conseguissem, dentro de um projeto de dizer, desenvolver gradativamente a habilidade de escrita.

A categorização dos problemas encontrados nas produções textuais e, que se tornaram objetos de análise linguística, seguiu basicamente os seguintes aspectos, presentes em Geraldi (2013, p. 193:194),

1. Problemas de ordem estrutural, que levantam questões relativamente à configuração do texto como um todo;
2. Problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo de concordância, regências, ordem dos elementos dos enunciados;
3. Problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais, os processos de flexão e de construção dos itens lexicais;
4. Problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações até às convenções ortográficas.

Nesse sentido, na primeira análise dos textos, preocupamo-nos, primordialmente, em verificar se ele tem o que dizer, se apresenta uma história de acordo com a proposta textual solicitada de forma coerente, se articula suas ideias. Para isso, demos “créditos de coerência” a eles (RUIZ, 2015).

Em um segundo momento, analisamos se as oficinas trouxeram avanços aos textos dos alunos por meio dos bilhetes orientadores, focando nas questões de ordem sintática, morfológica e fonológica.

As atividades que nortearam a reescrita ocorreram em dois momentos:

1º: O que dizer?: Os bilhetes orientadores estavam relacionados à coerência do texto, em verificar se havia uma história às avessas de um conto de fadas tradicional e se os alunos conseguiram articular suas ideias de acordo com a estrutura de um conto de fadas (situação inicial – conflito – clímax – desfecho).

2º: Como dizer?: Os bilhetes orientadores estavam relacionados aos problemas de ordem estrutural, sintática, semântica, morfológica e fonológica. Optamos pela correção textual-interativa por meio de bilhetes juntamente com a correção indicativa, em que o professor aponta os problemas no texto, mas não oferece as respostas prontas. O aluno deve buscá-las com a ajuda do professor (Ruiz, 2015).

6.2. “O QUE DIZER” DO ALUNO: NOSSA PRIMORDIAL PREOCUPAÇÃO NA PRIMEIRA REESCRITA (1ªPR) DOS TEXTOS A, B, C E D

Quem concebe a língua como um código tenderá a analisar e avaliar o texto escrito privilegiando a correção das formas, dos sinais gráficos, palavras e estruturas sintáticas, tomando como parâmetro único a sua correspondência com o padrão escrito culto e formal.

Durante décadas, saber escrever na escola significou saber as regras gramaticais e ortográficas e o texto era visto como um “acerto de contas” para medir se o aluno aprendeu de fato ou não (BUNZEN, 2014). O professor checava a ortografia, a crase, a pontuação, a concordância e quase nem se lembrava de ler o texto do aluno.

Conforme já dissemos anteriormente, o texto era visto como um produto final, sem interação entre professor e aluno, seguindo a lógica de que quem pensa bem escreve bem. Logo, quem não escreve bem não pensa bem.

Essas afirmações, fundamentadas em concepções de linguagem como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, ancoraram por anos o ensino da escrita na escola, sendo que tais práticas ainda persistem.

O texto, também visto como um código, apresentava um significado a ser decodificado pelo receptor. Assim, produzir um texto era visto como submeter uma mensagem a uma codificação (Bunzen, 2014), eliminando a principal característica da língua: a interação.

No entanto, essa atenção exagerada às formas passou a ser vista como equivocada, porque, ao privilegiar a forma, deixava-se de lado o sentido. Assim, ganhou força a tendência oposta, de privilegiar o conteúdo em detrimento da forma.

Geraldi (2013) propõe o ensino da escrita tomando a produção de textos como “ponto de partida e de chegada” para todo o processo de ensino/aprendizagem e afirma que mais importante é o aluno “ter o que dizer” do que “como ele diz”. Para o autor, é preciso que se abra espaço para incluir no ensino da escrita a dimensão discursiva, com novos níveis de análise, produzindo alterações nas prioridades da correção do texto escrito.

É possível incluir a dimensão discursiva no ensino da escrita a partir no momento que há incentivo para que o aluno tenha o que dizer, devolvendo-lhe a palavra, colocando-o como locutor na relação interlocutiva, dando-lhe créditos de coerência. De nada adianta fazer da escrita um exercício mecânico de repetições de textos de referência presentes no livro didático ou de autores renomados. Geraldi (2013, p. 163) afirma que,

Não se trata mais, num tal projeto, de devolver à escola o que a escola diz, mas sim levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem). A experiência do vivido passa a ser o objeto de reflexão; mas não pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual permite.

O aluno tem muito a dizer. É preciso que a escola pare para ouvi-lo. Ao receber um texto com muitos desvios ortográficos, morfológicos, sintáticos, de pontuação, o professor já

taxá-lo como um mau texto, sem ao menos lê-lo, é minar umas das únicas chances que esse aluno terá na vida de desenvolver sua habilidade escrita.

Corrigir textos evidenciando somente os problemas, também é deixar claro ao aluno que ali não tem nada de bom. Por mais esforço que tenha feito, a correção dessa forma só vem para reforçar os defeitos.

O processo de análise e correção de textos deve integrar três níveis de organização: discursivo, semântico e gramatical. Os dois primeiros níveis, com prioridade de análise, relacionados ao aspecto global do texto, de acordo com a estrutura de composição do gênero. O último nível, o gramatical, incluindo, também, o sintático, morfológico e fonológico, para um segundo momento de correção e reescrita.

Por isso, na tentativa de romper com a prática normativista de correção de textos, nossa primeira análise textual, que levou à primeira produção reescrita (1ª PR), baseou-se em duas importantes dimensões que se interpenetram: a discursiva e a semântica.

A dimensão discursiva diz respeito ao critério de convencimento e adequação do texto. Verificamos se o texto estava adequado à proposta solicitada e se o aluno conseguiu escrever uma releitura dos contos de fadas tradicionais. A dimensão semântica tem a ver com a coerência. Verificamos se os textos foram compreendidos, se há nele uma história com a estrutura dos contos de fadas ou se apenas parece um disco arranhado que não sai do lugar e fica “amassando o barro”, com ideias desconexas.

As duas dimensões são construídas no momento da interação, quando os interlocutores processam o sentido textual, um considerando o outro, “na medida em que os conhecimentos, as crenças, e os valores são bens culturais, a coerência textual, que depende da estruturação lógico-semântica, só pode ser construída na inter-relação, isto é, na situação discursiva”. (COSTA VAL et al, 2009, p 107).

Para que seja coerente, uma história precisa ser inteira, com começo, meio e fim, independente se seja pequena e simples. Além disso, precisa ter unidade semântica, sem pular de um assunto para outro e que o leitor não perca o fio da meada.

Para verificar se o texto é coerente, levamos em conta três critérios: continuidade, progressão e articulação.

Segundo Costa Val et al (2009), a continuidade diz respeito a verificar se o texto contém uma ideia nuclear e que se mantém durante todo o discurso, de tal modo a verificar que se trata de um conto de fadas com começo, meio e fim, sem rupturas no tecido textual.

A progressão, segundo a autora, complementa a continuidade, para que o texto mantenha o eixo temático, mas agora, com o acréscimo de informações e novidades, para o texto ir além.

A articulação, juntamente com a continuidade e progressão, compõe a tessitura textual, estabelecendo a inter-relação dos elementos textuais, encadeando as partes do texto por meio de relação lógico semântica. Por exemplo, para articularmos um conto de fadas, as ações das personagens precisam ser lógicas e conexas, senão pode interferir no sentido que o leitor dá ao texto.

Em uma conversa face a face, podemos construir textos sem nexos explícitos, porque os interlocutores partilham do mesmo tema e do contexto, podendo solicitar que algo seja repetido ou mais bem explicado. Na interação escrita, é necessário verbalizar todas as informações importantes para que haja a articulação no texto. Em um conto de fadas, por exemplo, um personagem não pode desaparecer ou aparecer repentinamente ou uma história não pode deixar de ter desfecho, porque o leitor pode se perguntar: “De onde surgiu esse personagem?”; “O que aconteceu com tal personagem?”; “Como essa história termina?”.

Analizamos quatro textos (A, B, C e D) da primeira versão (1ª VT) dos alunos levando em conta o “O que dizer” do aluno, ou seja, a dimensão discursiva e semântica, verificando se o texto é coerente dentre os aspectos anteriormente citados e se atenderam ou não à proposta solicitada na produção textual.

6.2.1 O texto A.

Quadro 28 - Primeira versão textual do aluno A

Os irmãos porquinhos

- 1 *Era uma vez três irmãos porquinhos que vivia numa mata um porquinho tinha uma casa*
 2 *de palha e ele só ficava lá, um dia apareceu um lobo esfomeado ele viu que a casa era de*
 3 *palha e disse:*
 4 *- Eu vou assoprar esta casa há há há!*
 5 *Ele assoprou a casa e derrubo-la, em seguida saiu correndo atrás do porquinho, até*
 6 *que de repente viu o outro porquinho recolhendo frutas, em seguida, os dois porquinhos*
 7 *entrou correndo para casa de madeira e o lobo com muita e muita fome disse:*
 8 *- Eu vou derrubar está casa também disse ele:*

9 Logo em seguida derrubou a casa de madeira, os dois porquinhos abraçado tremendo
 10 de medo sairão correndo para a casa do outro porquinho e o lobo não cansava de correr.
 11 E o outro porquinho tão feliz não sabia de nada, ele só estava varrendo a casa
 12 colocando lenha na chaminé e logo em seguida aparece um toque na porta. O porquinho
 13 abriu a porta, e os dois porquinhos entrou, um dos porquinhos muito desesperado disse:
 14 - O lobo está correndo atrás de nós fecha tudo, fecha a porta fecha a janela.
 15 O lobo assoprou chegou a ficar até roxo de tanto assopra a casa de tijolos.
 16 O lobo subiu encima do telhado e pulou dentro da chaminé de repente ele queimou a
 17 calda saiu correndo para apagar o fogo, em seguida os três porquinhos saiu da casa.
 18 Dois porquinhos era bem folgado e um era trabalhador más mesmo assim eles viveram
 19 feliz para sempre.

Fonte: Autoria própria (2017)

No texto A, podemos notar em relação às dimensões discursivas e semânticas que o aluno apresenta o que Geraldi (2013) afirma de “muita escrita e pouco texto”. O aluno repete integralmente a história do conto de fadas “Os três porquinhos”, sem qualquer novidade no enredo, embora apresente um texto razoavelmente estruturado, com poucos desvios ortográficos e gramaticais. Todas essas qualidades permitiriam julgá-lo como um texto adequado.

Porém, analisando a dimensão discursiva, diremos que esse texto que, eventualmente, poderia funcionar e ser adequado em outra situação, parece-nos fora do propósito em relação à proposta de produção textual a que deveria vincular-se e aos objetivos que deveria cumprir no contexto em que foi escrito: a produção de um conto de fadas às avessas.

Podemos afirmar, inclusive, que o texto até atende ao critério da continuidade, pois há uma história com os elementos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), mas não atende ao critério da progressão, pois não traz qualquer alteração no seu texto, mantendo praticamente o mesmo discurso já existente.

Ou seja, o aluno soube articular as estratégias do dizer, encadeou as partes do texto, mas não conseguiu trilhar seus próprios caminhos para fazer a mudança da história, apenas repetiu o que já era de seu conhecimento.

Aparentemente, trata-se de um bom texto, mas, após uma leitura atenta, percebemos que o aluno pouco tem a dizer e não se compromete com a proposta textual solicitada, talvez por preguiça ou por não compreender o que era para ser feito.

Quadro 29 - Bilhete orientador ao aluno A

Querido aluno,

Você apenas recontou a história dos Três porquinhos. Vamos refazer? Lembre-se do vídeo da Aurora, em que a Bela Adormecida, ao acordar, quer conhecer o mundo ao invés de se casar com o príncipe. Você consegue!

Prof^a. Nathália

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 30 - 1^o Produção Reescrita (1^o PR) do aluno A

Os irmãos porquinhos

- 1 *Era uma vez três irmãs porquinhos vivia numa mata e norme, todos eram trabalhadores*
- 2 *mas um era mais pobre que o outro, só um era um pouco mais rico que os outros.*
- 3 *Um tinha uma casa de palha, era uma casa bem simples e nessa mata tinha um lobo*
- 4 *muito mal e faminto disse:*
- 5 *- Eu vou dar só um assoprão nessa casinha de palha.*
- 6 *Em seguida o lobo assoprou a casa do porquinho, o coitado saiu correndo para casa do*
- 7 *irmão, e esse irmão não estava lá na hora ele estava em sua horta regando suas verduras.*
- 8 *O porquinho que estava na hora escutou um grito socorooo socorooo ele logo falou:*
- 9 *- Já vou já vou!*
- 10 *Ele chegou correndo abriu a porta e os dois entrou dentro da casa muito desesperado.*
- 11 *O lobo falou:*
- 12 *- Eu vou derrubar está casa também.*
- 13 *Pobre casinha de madeira. Enseguida o lobo assoprou e derrubou a casa, os três*
- 14 *porquinhos saiu correndo para a casa do outro porquinho.*
- 15 *O lobo tentou derrubar a outra casa mas ela era de tijolos ele tentou pular dentro da*
- 16 *chá miné mas ele queimou a calda o lobo saiu correndo, e os irmãos porquinhos ficou*
- 17 *feliz para sempre.*

Fonte: Autoria própria (2017)

Na 1^aPR do texto A, há pouquíssimas alterações em relação à 1^a VT, permanecendo, ainda, a história original dos Três porquinhos.

Nas linhas 2 e 3, o aluno introduz a questão de que os três porquinhos eram trabalhadores, dois porquinhos eram ricos, um era pobre. Na linha 7, o porquinho não está

mais varrendo sua casa, mas regando sua horta. O restante da história permaneceu com o mesmo discurso.

Assim, podemos concluir que o aluno não conseguiu atender à proposta, mesmo após os exemplos dados pela professora (o texto A gata sem borralhos, o vídeo Aurora) e o bilhete orientador.

6.2.2 O texto do aluno B

Quadro 31 - Primeira versão textual do aluno B

A Cinderena mal vada

1 Era uma vez uma garota que se chamava Cinderela. Cinderela morava com seu pai, sua
2 madrasta e suas duas irmãs Priscila e Carolina, - Cinderela desde muito nova respondia a
3 seu pai, ofendia suas irmãs ela adorava irrita as irmãs até que um dia - a madrasta viu ela
4 chegando e resolve colocar a Cinderela para fora de casa
5 - mas Cinderela fica indiquinada com isso e resolveu se vigar e vai para uma loja
6 - e contra um porte de pulgas e leva até a casa dizendo estar arrepedida a madrasta
7 deixa ela entrar.
8 - Passando as horas a Cinderela logo pega o pote com pulgas e poi na cama da madrasta
9 e se denta começa a se coçar e vê as pulgas e core para pegar o veneno o - pai chega
10 desesperado e quando vê a cena logo vai para o quarto da Cinderela e vê o pode com um
11 pocor de pulgas e o pai coloca ela de castigo.

Fonte: Autoria própria (2017)

Ao recebermos este texto, se levássemos em conta apenas os aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da língua, poderíamos dizer: esse texto não tem nada a nos dizer. Entretanto, após uma leitura cuidadosa por meio dos “créditos de coerência” que precisamos dar aos textos de nossos alunos, verificamos que se trata de uma boa releitura de contos de fadas.

No texto B temos o inverso do que vimos no texto A. O aluno se fixa no tema sugerido, entende, mesmo que parcialmente, a tarefa que lhe foi solicitada, mas tem um desempenho insuficiente na utilização formal dos recursos linguísticos, revelada também pela grande ocorrência de desvios ortográficos e ausência de pontuação adequada.

Ainda assim, nas linhas 1 e 8, há a presença das expressões temporais (“Era uma vez”; “Passando as horas”) que contribuem para a percepção da organização cronológica do texto e de sua linha temática global, iniciando, inclusive, um novo parágrafo.

Outro recurso gramatical que sustenta a percepção dos componentes básicos da estruturação semântica (continuidade, progressão e articulação) é o jogo entre os tempos verbais próprios de um conto de fadas. No primeiro parágrafo, o aluno utiliza o pretérito imperfeito do indicativo para qualificar, por meio de ações que se prolongaram no tempo, a personagem Cinderela (chamava, morava, respondia, ofendia, adorava).

O texto, em seu aspecto da coerência global do “ter o que dizer”, conseguiu atender à proposta e escrever um conto de fadas às avessas, com destaque à maldade de Cinderela, contrapondo os contos tradicionais em que aparece sempre como a boa moça injustiçada. O aluno convenceu com sua história.

Embora apresente situação inicial, conflito, desenvolvimento e clímax, nessa primeira versão, o aluno apresenta problemas com a continuidade, já que não conclui a história, finalizando-a no clímax, no momento em que o pai de Cinderela vai atrás dela em seu quarto e encontra o pote de pulgas, deixando o leitor sem saber o que acontece no final. (linha 11).

Ainda assim, encontramos nessa história muita escrita, pois foi compreendida com progressão e novidade, além de estar bem articulada por meio da mobilização dos recursos linguísticos e das estratégias de dizer o que pretende, ainda que apresente muitos problemas de pontuação, estruturais e desvios ortográficos.

A seguir, o bilhete orientador que conduziu a primeira reescrita.

Quadro 32 - Bilhete orientador ao aluno B

Querido aluno,

Adorei sua história! Essa Cinderela aprontou, hein? Colocar pulgas na cama da madrasta é muita maldade, não? Ficou muito bom, seu texto é uma releitura do conto de fadas, parabéns!

Para torna-lo ainda melhor, você precisa terminar a sua história e nos contar o que aconteceu com Cinderela depois que ela foi colocada de castigo. Mãos à obra!

Bom trabalho! Conte comigo!

Prof.^a Nathália

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 33 – Primeira produção reescrita do aluno B*A Cinderena mal vada*

1 Era uma vez uma garota que se chamava Cinderena a Cinderena morava com seu pai,
 2 sua madrasta e suas duas irmãs Priscila e Carolina, - Cinderela desde muito nova
 3 respondia a seu pai, ofendia suas irmãs ela adorava irrita as irmãs até que um dia - a
 4 madrasta viu ela ficou nevosa e resolve colocar a Cinderela fica indiquinada com isso e
 5 resolveu se vigar e vai para uma loja – e comtra uma porte de pulga e leva até a casa
 6 dizendo estar arrepedida a madrasta deixa ela entrar.
 8 - Passando as horas a Cinderela Logo pega o porte com pulgas e poi na cama da
 9 madrasta e se denta começa a se coçar e vê as pulgas e core para pegar o veneno o - pai
 10 chega desesperado e quando vê a cena logo vai para o quarto da Cinderela e vê o pode
 11 com um pocor de pulgas e o pai coloca ela de castigo- o fim não checou.

Fonte: Autoria própria (2017)

O aluno percebe que não finalizou o seu texto, porém, na linha 11, ele apenas acrescenta a frase “o fim não checou”, levando-nos a concluir que ele não compreendeu o que era para ser feito ou simplesmente não quis terminar.

É claro que esperaríamos, para um aluno de sexto ano, o domínio efetivo de algumas regras que a escrita formal exige, destinado a um interlocutor distante e desconhecido, como por exemplo, o uso do travessão, a disposição estética, a ortografia, que podem ocasionar alguma dificuldade de compreensão. Porém, essa preocupação ficará para a segunda reescrita (2ª PR).

6.2.3 O texto do aluno C**Quadro 34** - Primeira versão textual do aluno C*Os três estudantes*

1 Em uma série de escola o 6º ano existia três alunos Zésinho, Joãosinho e Caio. Zezinho
 2 era estudioso Joãosinho folgado e caio preguiçoso.
 3 Certo dia eles tiverão que fazer uma prova e cada um fez de um jeito Caio fez o texto só
 4 de quinze linhas e a professora deu zero para ele Joãosinho fez mais ou menos e tirou 6 e
 5 Zezinho fez tudo e tirou 10 porque ele estudou e fez um rascinho e conseguiu fazer o
 6 melhor texto da sala e o Joãosinho e o caio os piores e foram embora tristes.

Fonte: Autoria própria (2017)

No texto C, percebemos que o aluno se esforçou para atender à proposta solicitada, porém, a única referência à história dos *Três Porquinhos* é os três alunos (Zésinho, Joãosinho e Caio). Fora do contexto dessa produção textual, fica impossível fazer qualquer referência ao conto tradicional. Há uma história, mas não há releitura.

A seguir, o bilhete orientador C e a primeira produção reescrita.

Quadro 35 - Bilhete orientador ao aluno C

Querido aluno,

Acredito que você escreveu a história dos três estudantes pensando na dos Três porquinhos, não é? Mas você a mudou completamente. Lembre-se: em uma releitura, você deve lembrar-se da história tradicional, fazendo algumas mudanças. Onde foram parar os três porquinhos da sua história? Que tal agora o lobo não ser tão malvado?

Vamos refazer? Você consegue, bom trabalho! Conte comigo!

Prof.^a Nathália

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 36 – Primeira produção reescrita do aluno C

Os porcos estudantes

*1 Era uma vez três porquinhos Didinho, Pedrinho Juan eles combinaram de fazer tarefa
2 juntos e combinaram que seria na casa do Didinho que a casa dele é feita de palha.
3 Depois de um tempo um lobo veio para roubar e se passou por carteiro e disse: - Eu vim
4 entregar um pacote. Os porquinhos não acreditaram e o lobo arrombou a porta e os
5 porquinhos fugiram para a casa de Pedrinho que é de tijolos e o lobo tentou dar um tiro na
6 massaneta mas não conseguiu. E ele tentou pular o muro só que deis cachorro de
7 pedrinho da raça pit bull lhe morderão e o lobo foi embora e nunca mais atrapalhou os
8 os porquinhos e viveram felizes para senpre.*

Fonte: Autoria própria (2017)

Embora apresente problemas de pontuação, desvios ortográficos, sintáticos, morfológico e, sobretudo, fonológicos, logo no título já percebemos a adequação quanto à proposta solicitada. Na linha 1, os três porquinhos são introduzidos e farão a tarefa escolar (novidade) na casa de Didinho que é feita de palha (linha 2).

O lobo aparece para entregar um pacote (linha 4), obrigando os porquinhos a fugirem para a casa de Pedrinho (linha 5) que é de tijolos. Nas linhas 6 e 7, o lobo aparece tentando pular o muro e é surpreendido por cachorros da raça pit bull (o aluno possui cachorros dessa raça em casa). Por isso ele vai embora e a paz é reestabelecida entre os porquinhos.

Podemos concluir que, por meio do bilhete orientador, o aluno procurou adequar o seu texto em relação aos três critérios relativos à coerência, pois apresenta um texto com unidade e continuidade, traz novidades por meio da progressão e articula-o, em sua tessitura textual.

6.2.4 O texto do aluno D

Quadro 37 - Primeira versão textual do aluno D

Os três leitão

1 *Era uma vez três porquinhos o Junior não tá em ligando com nada o Léo é meio*
 2 *inteligente, o Vini inteligente; juntou os três na casa do Vini para estudar, mas Léo e*
 3 *Junior só ficava cantando.*
 4 *Até que Gregório o lobo escutou e vai até a casa do Vini para se alimentar dos três*
 5 *porquinhos então ele assopa a casa quatro vezes e não consegue derrubar a casa então*
 6 *Gregório faz um plano vai ele de novo na porta dessa vez ele bate na porta, e os*
 7 *porquinhos pergunta:*
 8 *- Quem é? O lobo responde:*
 9 *- Vitor, vin para medir a força da casa. Mal sabia os porquinhos que o lobo estava*
 10 *disfarçado, e eles responde:*
 11 *- Espera um minuto que nós á estamos indo. E o lobo já foi desmarcado antes da*
 12 *hora. Os porquinhos sai pra fora mais eles persebe que é o lobo correm para dentro de*
 13 *casa mas o lobo teve uma ideia brilhante entrar pela chaminé, mas os porquinhos foram*
 14 *mais espertos e colocou fogo dentro da churrasqueira, lobo desce na chaminé e*
 15 *queima a sua calda, mas nele não desistiu e foi tentar asoprar a casa dos porquinhos,*
 16 *mas ele não conseguiu de novo, até que ele desiste de comer os porquinhos e os três*
 17 *porquinhos nunca mais foi atormentado pelo lobo.*

Fonte: Autoria própria (2017)

O texto D apresenta uma boa releitura do conto de fadas “Os três porquinhos”. Na situação inicial - (linhas 1 a 3), os porquinhos eram estudiosos, até que Gregório, o lobo,

pretende se alimentar dos três (Complicação). Para isso, ele se disfarça de empregado da companhia de força e luz, pede para entrar na casa a fim de medir o consumo de energia. Com isso, percebemos que a aluna trouxe a novidade por meio da progressão, atendendo à proposta de produção textual.

O texto apresenta boa continuidade, sem eventuais rupturas no processo de produção de sentido, com boa articulação textual entre a situação inicial, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Portanto, embora apresente problemas fonológicos, morfológicos e sintáticos, trata-se de uma boa história, coerente, bem articulada, com seu próprio discurso, segundo suas vivências. O fato de o lobo se vestir de empregado da companhia de força e luz e tentar entrar na casa dos porquinhos para medir a força (linha 9) é uma delas.

Esse texto apresenta um fio condutor (continuidade) para a proposta solicitada e a apresenta com novidade e progressão. Esses dois elementos são, por sua vez, apresentados de forma articulada que permite ao leitor a apreensão da história e da organização do texto.

Assim, como a aluna conseguiu atender à proposta, não houve necessidade dela participar da 1º PR. Somente reescreveu o seu texto na 2º PR, em que tratamos dos problemas de ordem fonológica, morfológica e sintática.

6.3 “O COMO DIZER” DO ALUNO: NOSSA SEGUNDA PREOCUPAÇÃO NA SEGUNDA PRODUÇÃO REESCRITA (2ª PR) DAS VERSÕES DOS TEXTOS A, B, C E D

A segunda produção reescrita (2ª PR) foi realizada por vinte e quatro alunos. Analisamos os textos A, B, C e D para a continuidade das atividades de reescrita. Com base nas dificuldades identificadas nas primeiras produções reescritas (1ªPR) desses alunos, diagnosticamos a necessidade de continuar trabalhando a construção e o desenvolvimento da escrita narrativa e seus elementos constituintes. Essa reescrita ocorreu após a aplicação das oficinas do plano geral II, em que buscamos melhorar a escrita dos parágrafos, a coesão referencial, a pontuação no texto e nos diálogos, a fim de que os alunos conseguissem obter melhores resultados na segunda produção reescrita (2ª PR).

Durante a aplicação dessas oficinas, produzimos diversas atividades com os textos produzidos pelos alunos nas versões 1ª VT e 1ª PR. Procuramos identificar os problemas nos parágrafos produzidos pelos alunos e buscamos reestruturá-lo, a fim de que tornassem mais coesos e coerentes; analisamos a ausência de pontuação adequada no discurso direto e

indireto; realizamos atividades de coesão referencial, para que os alunos eliminassem as repetições contidas em seus textos e trabalhamos a produção de sentido dos verbos conjugados nos três pretéritos do modo indicativo: o perfeito, imperfeito e mais que perfeito.

Conforme já afirmamos, o foco na AL deve ser a produção de sentidos (Mendonça, 2006), porém, há tópicos normativos que precisam ser trabalhados de forma recorrente, independente do gênero produzido, a fim de que o aluno passe a dominar, cada vez mais, por exemplo, as convenções da norma ortográfica.

Além disso, é preciso chamar a atenção dos alunos não só para a importância dos recursos de coerência, mas também dos recursos de coesão, que não dizem respeito a um ou outro gênero em especial, mas para todos os textos de modo geral. São esses dois recursos juntos responsáveis por fazer com que o texto atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Nesse sentido, na 2ª PR, o foco estava nos problemas de ordem sintática, morfológica, fonológica e de estruturação textual. Após a 1ª PR, o aluno voltou ao texto e verificou quais procedimentos deveria adotar para melhorar a sua escrita. Para isso, optamos por fazer através de duas correções textuais por meio de bilhetes: a indicativa e a textual-interativa.

A correção indicativa consistiu em enumerar no local do problema onde deveria ocorrer a mudança. A correção textual interativa, pós-texto, trouxe explicações sobre o que deveria ser mudado onde foi indicado no texto, entretanto sem oferecer respostas prontas aos alunos. Para tanto, dicionários foram trazidos para a sala para solucionar os problemas de ordem morfológica e fonológica. Os alunos deviam procurar, por exemplo, a ortografia correta das palavras. Com isso, pretendíamos não “dar de bandeja” as respostas prontas, mas levar os alunos a buscar o seu próprio conhecimento.

Geraldi (2013) pontua que, ao escolher as estratégias de dizer o que se pretende, temos que levar em conta tanto as razões pelas quais dissemos e a quem se diz. Nesta pesquisa, os alunos sabiam desde o início que o professor não seria o destinatário final dos textos, mas sim o interlocutor que aponta caminhos com sugestões, colocando-se na posição de coautor. A montagem de um livro com os contos de fadas às avessas para circular pela escola seria o destinatário final. Percebemos, com isso, um envolvimento grande dos alunos para deixar os textos cada vez melhores.

Após as primeiras produções reescritas, os bilhetes orientadores foram enviados aos alunos A, B, C e D, conforme apresentaremos a seguir.

6.3.1 Bilhete orientador e segunda produção reescrita (2ª PR) do aluno A

Quadro 38 – Bilhete orientador ao texto A

Caro aluno,

Você ainda não apresentou uma releitura de contos de fadas. Pense em outras ações para os três porquinhos que não seja correr do lobo. Talvez o lobo seja o medroso desta vez. Use sua criatividade, você é capaz.

Para deixar seu texto ainda melhor, atente-se para alguns problemas.

1. Verifique o plural de “irmão” no título;
2. Linha 1: Verifique a separação da palavra “e norme”;
3. Coloque o grito “hahaha” entre aspas;
4. Linha 10: Um entrou, dois...? Verifique a concordância do verbo “entrar”;
5. Linha 13: Procure no dicionário a ortografia correta da palavra “enseguida”;
6. Linha 14: Um porquinho saiu, dois porquinhos...? Verifique a concordância correta do verbo sair.
7. Linha 16: Verifique a ortografia correta da palavra “cha miné”;
8. Linha 16: Um porquinho ficou, dois porquinhos...? Verifique a concordância do verbo “ficou”.
9. Linha 17: Verifique o plural da palavra “feliz”.

Um abraço, conte comigo!

Profª Nathália

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 39 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR) do aluno A

Os irmãos porquinhos

- 1 *Era uma vez três irmãos porquinhos vivia numa mata e norme, todos eram trabalhadores*
- 2 *mas um era mais pobre que o outro, só um era um pouco mais rico que os outros.*
- 3 *Um tinha uma casa de palha, era uma casa bem simples e nessa mata tinha um lobo*
- 4 *muito mal e faminto disse:*
- 5 *- Eu vou dar só um assoprão nessa casinha de palha.*
- 6 *Em seguida o lobo assoprou a casa do porquinho, o coitado saiu correndo para casa do*
- 7 *irmão, e esse irmão não estava lá na hora ele estava em sua horta regando suas verduras.*
- 8 *O porquinho que estava na hora escutou um grito “socorooo” ele logo falou:*

- 9 - Já vou já vou!
- 10 Ele chegou correndo abriu a porta e os dois **entraram** dentro da casa muito desesperado.
- 11 O lobo falou:
- 12 - Eu vou derrubar está casa também.
- 13 Pobre casinha de madeira. **Em seguida** o lobo assoprou e derrubou a casa, os três
- 14 porquinhos **sairam** correndo para a casa do outro porquinho.
- 15 O lobo tentou derrubar a outra casa mas ela era de tijolos ele tentou pular dentro da
- 16 **chaminé** mas ele queimou a calda o lobo saiu correndo, e os irmãos porquinhos **ficaram**
- 17 **feliz** para sempre.

Fonte: Autoria própria (2017)

Os itens sublinhados em rosa demonstram que o aluno compreendeu o que deveria ser alterado e realizou a correção corretamente; os itens sublinhados de vermelho mostram que não conseguiu compreender ou não teve vontade suficiente para corrigir.

Segundo Bakhtin (1992), o ouvinte, quando recebe e compreende um discurso, adota uma atitude responsiva de concordar ou discordar, de adaptar e executar. Nesse sentido, o aluno, assumindo-se como interlocutor, cada vez que lê os bilhetes, pode ou não responder com melhorias em seu texto, demonstrando ou não compreensão responsiva sobre a própria escrita.

Avaliando a reescrita do texto A, verificamos que o aluno progrediu em sua habilidade de escrita em relação aos problemas de concordância nas linhas 10, 14 e 16, a ortografia das palavras das linhas (1, 13 e 16). Porém, em relação à dimensão semântica e discursiva, o aluno não fez qualquer mudança no enredo da história, permanecendo a original dos três porquinhos.

Com isso, concluímos que nem sempre os alunos estão dispostos a se comprometer com a reescrita dos textos, seja por preguiça, falta de entendimento ou simplesmente por que acredita que o texto já está bom o suficiente para cumprir a tarefa.

6.3.2 Bilhete orientador e segunda produção reescrita (2ª PR) do aluno B

Quadro 40 – Bilhete orientador ao texto B

Caro aluno,

Você não concluiu ainda a sua história. Vamos pensar em como terminou a Cinderela? Foi embora com o príncipe, o pai a perdoou, resolveu sair pelo mundo... Use sua criatividade, você é capaz.

Para deixar seu texto ainda melhor, atente-se para alguns problemas.

1. Verifique a ortografia no título;
2. Linha 1: O uso do travessão inadequado na fala do narrador, não é um diálogo;
3. Linha 1: Evitar repetições, você já disse Cinderela várias vezes;
4. Linha 3: Não é diálogo, retire o travessão;
5. Linha 5: Mudança de tempo na história, outro parágrafo;
6. Não compreendi esse trecho. Refazer;
7. Linha 6: Ortografia da palavra “indiquenada”;
8. Linha 8: Sem travessão;
9. Linha 6: Ortografia da palavra “porte”;
9. Sem sentido este trecho. Reescrever;

Um abraço, conte comigo!

Profª Nathália

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 41 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR) texto B

A Cinderela de mal com vida

- 1 *Era uma vez uma garota que se chamava Cinderela. Ela morava com seu pai,*
- 2 *madrasta e suas duas irmãs Priscila e Carolina.*
- 3 *Cinderela desde muito nova respondia a seu pai, ofendia suas irmãs ela adorava irrita*
- 4 *as irmãs.*
- 5 *Até que um dia a madrasta viu ela mal tradanto a irmã a irmã ficou nevosa e a colocou*
- 6 *para fora de casa. Cinderela ficou indignada com isso e contra uma porte de pulga e*
- 7 *leva até a casa dizendo estar arrepedida a madrasta deixa ela entrar.*
- 8 *Passando a hora a Cinderela Logo pega o pote com pulgas e poi na cama da madrasta*
- 9 *se deda madrasta começa a si coçar e vê as pulgas e corre para pegar o veneno. O pai*
- 10 *chega desesperado e quando vê a cena logo voi para o quarto da Cinderela e vê o pote*
- 11 *com um pouco de pulga e o pai coloca ela de castigo.*

12 *Um dia a Cinderela estava indo ao jardim e viu o príncipe e eles se casaram.*

Fonte: Autoria própria (2017)

A segunda produção reescrita (2ªPR) do texto A apresenta um texto mais coeso, com um nível de linguagem mais adequada ao gênero escrito. Com alterações significativas, o aluno fez modificações, aprimorando a 2ªPR, a começar pelo título “Cinderela de mal com vida”, mais expressivo e convidativo à leitura.

Constatamos, nas linhas 5, 8 e 12 que o aluno percebeu as mudanças de parágrafo quando há uma mudança de tempo na história, de acordo com as atividades trabalhadas do plano geral II.

Na linha 1, o aluno não repete Cinderela, trocando pelo pronome pessoal “Ela”. Na linha 5, inclusive, utiliza-se o pronome oblíquo na expressão “a colocou”, referindo-se à Cinderela, demonstrando um avanço na coesão referencial.

Além disso, retira os travessões utilizados inadequadamente no discurso indireto da 1ªPR e corrige as palavras “indignada”, “pote” e “desesperado”, das linhas 6, 8 e 10.

Na linha 5, faz uma mudança da história e quem fica nervosa é a irmã, que coloca Cinderela para fora. Acrescenta a palavra “mal tratando” e a escreve errado. O aluno não corrigiu as palavras “nevosa”, “contra” e “porte”.

Com isso, podemos afirmar que as atividades trabalhadas no plano geral II foram importantes para que o aluno pudesse compreender o bilhete orientador e fazer a reescrita do seu texto. É claro que não pretendemos que os alunos escrevem textos perfeitos, mas que, a cada reescrita, ele possa melhorar o seu nível linguístico e desenvolver a habilidade escrita. É o nosso objetivo a longo prazo.

6.3.3 Bilhete orientador e segunda produção reescrita (2ª PR) do aluno C

Quadro 42 – Bilhete orientador ao texto C

Caro aluno

Parabéns! Você melhorou bastante do primeiro para o segundo texto. Mas, veja como ele pode ficar ainda melhor:

- 1. Linha 1: Letra maiúscula;*
- 2. Linha 1: Falta pontuação;*
- 3. Linha 3: Novo parágrafo para introduzir a fala do lobo.*

4. Linha 4: Novo parágrafo após a fala;
5. Linhas 4, 5 e 6: Verificar a pontuação nesse trecho;
6. Linha 5: Letra maiúscula;
7. Linha 7: Verbo no plural e no passado! Morderão = futuro / Passado fica como?
8. Linhas 6, 7, 8: Verificar a ortografia correta das palavras: “massaneta”, “deis” “enbora”, “senpre”.
- Bom trabalho!

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 43 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR) texto C

Os porcos estudantes

- 1 Era uma vez três porquinhos Didinho, **pedrinho** Juan **eles** combinaram de fazer tarefa
- 2 juntos e combinaram que seria na casa do Didinho que a casa dele é feita de palha.
- 3 Depois de um tempo um lobo veio para roubar e se passou por carteiro e disse:
- 4 **- Eu vim entregar um pacote.** Os porquinhos não acreditaram e o lobo arrombou a porta
- 5 e os porquinhos fugiram para a casa de **pedrinho** que é de tijolos.
- 6 **E o lobo** tentou dar um tiro na **porta** mas não conseguiu.
- 7 **Ele tentou** pular o muro só que **deis** cachorro da raça pit bull **lhe mordeu** e ele nunca mais
- 8 atrapalhou os porquinhos e viveram felizes para **sempre.**

Fonte: Autoria própria (2017)

Após a 2ª PR, percebemos que o aluno consegue resolver os principais problemas apontados pelo bilhete orientador.

Na linha 1 a ausência de pontuação após o nome Juan permanece e os nomes de Pedrinho continuam com letra minúscula (linhas 1 e 5).

Na linha 4, o aluno introduz a fala do lobo em um novo parágrafo. O mesmo ocorre nas linhas 6 e 7, que no texto anterior as duas orações estavam no mesmo parágrafo, sem pontuação alguma.

Na linha 7, o aluno substitui a expressão “lhe morderão” pela expressão “lhe mordeu” no singular. Provavelmente, o aluno não compreendeu o comando do bilhete ou simplesmente não quis compreender.

Na linha 6, o desvio ortográfico “massaneta” é eliminado através da troca pela palavra “porta”. Na linha 7, a palavra “enbora” é retirada e ele corrige a palavra “sempre” (linha 8).

Concluimos que o aluno soube articular bem os conhecimentos adquiridos nas oficinas em relação à pontuação, principalmente. Compreendeu o que era solicitado no bilhete orientador, embora não acatasse todos os comandos, talvez por falta de entendimento ou por simplesmente não querer em corrigir.

Na 2ªPR, há uma história coerente segundo à proposta solicitada, com novidade, continuidade e boa articulação.

6.3.4 Bilhete orientador e segunda produção reescrita (2ª PR) do aluno D

Quadro 44 – Bilhete orientador ao texto D

<p><i>Cara aluna,</i></p> <p><i>Parabéns! Seu conto de fadas às avessas ficou muito bom! Mas, veja como ele pode ficar ainda melhor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Verifique a concordância no título “Os três leitão”;</i> <i>2. Linha 1: Ausência de pontuação adequada;</i> <i>3. Linha 1: Linguagem coloquial (“tá”);</i> <i>4. Linhas 1 e 2: Ausência de pontuação adequada e repetição da palavra “inteligente”;</i> <i>5. Linha 2: Um ficava, dois ...? Verifique a concordância do verbo “ficava”;</i> <i>6. Linha 4: Ausência de pontuação adequada;</i> <i>7. Linha 5: Evite repetições. Troque Gregório por uma palavra correspondente;</i> <i>8. Linha 5: Você repetiu duas vezes a expressão “a casa”;</i> <i>9. Linha 7: Verifique a concordância do verbo “pergunta”;</i> <i>10. Linha 10: Verifique a concordância do verbo “responde”;</i> <i>11. Linha 12: Novo parágrafo;</i> <i>12. Linha 12: Verifique a concordância do verbo “sai”;</i> <i>13. Linha 13: Verifique a concordância e ortografia do verbo “persebe”;</i> <i>14. Linha 14: Verifique a concordância do verbo “colocou”;</i> <i>15. Linha 16: Verifique a ortografia de “asoprar”;</i> <i>16. Linha 17: Você repetiu duas vezes a expressão “porquinhos”. Substitua por outra de sentido equivalente.</i> <i>17. Linha 17: Verifique a concordância da expressão “foi atormentado”. Lembre-se que são os três porquinhos.</i>
--

Bom trabalho!

Fonte: Autoria própria (2017)

Quadro 45 – Segunda Produção Reescrita (2ªPR) texto D

Os três leitão

1 *Era uma vez três porquinhos. O Junior não está em ligando com nada. Vini e Léo são*
 2 *inteligentes, juntou os três na casa do Vini para estudar, Léo e Junior só ficavam cantando.*
 3 *Até que Gregório o lobo escutou e vai até a casa do Vini para se alimentar dos três*
 4 *porquinhos então ele assopa a casa quatro vezes e não consegue derrubar a casa. Então*
 5 *ele assopra a casa quatro vezes e não consegue derrubar a casa.*
 6 *Gregório faz um plano e vai de novo na porta desta vez ele bate e os porquinhos*
 7 *perguntaram:*
 8 *- Quem é? O lobo responde:*
 9 *- Victor, vim para medir a força da casa. Mal sabia os porquinhos que o lobo estava*
 10 *disfarçado. Eles responde:*
 11 *- Espera um minuto que nós já estamos indo.*
 12 *E o lobo já foi desmarcado antes da hora. Os porquinhos saíram pra fora mais eles*
 13 *perceberam que é o lobo correm para dentro de casa. O lobo teve uma ideia brilhante*
 14 *entrar pela chaminé, mas os porquinhos foram mais espertos e colocaram fogo dentro da*
 15 *churrasqueira e o lobo desce na chaminé e queima sua calda, mas nele não desistiu e foi*
 16 *tentar assoprar a casa dos porquinhos, mas ele não conseguiu de novo, até que ele*
 17 *desiste de comer os porquinhos e eles nunca mais foi atormentado pelo lobo.*

Fonte: Autoria própria (2017)

O texto final da aluna é resultado de um trabalho planejado de revisão e reescrita. Comparando com seu texto inicial e com a 2ª PR, percebemos melhorias significativas em consequência do planejamento das oficinas e das intervenções do professor, mediadas pelos bilhetes orientadores. O principal avanço está no fato de o texto apresentar-se mais coeso e, por consequência, coerente. Comparando com a versão anterior, observamos que a aluna dá conta dos problemas de ordem linguística, adequando a pontuação do texto e corrigindo as questões de ortografia, acentuação, concordância e as inúmeras repetições.

Os problemas de concordância verbal, que apareceram bastante na sua 1ªVT, foram eliminados das linhas 2, 7, 12, 13, 14 e 17, embora o da linha 10 (“Eles responde”) a aluna não tenha conseguido. Mesmo assim, quase todos foram identificados e corrigidos.

Além disso, a aluna identifica e reescreve grande parte das repetições que apareceram nas linhas 1, 2, e 17, mas também não corrigiu a repetição da linha 5 (“a casa”).

O uso do dicionário também foi de extrema importância, nenhuma resposta foi dada, mas buscada. No momento da reescrita, os alunos vasculharam o dicionário de traz para frente, de frente para traz várias vezes, procurando as palavras que escreveram errado. Acreditamos que essa forma estimula a memorização ortográfica das palavras que eles têm mais dificuldade.

Concluimos que a reescrita do texto D foi satisfatória e o bilhete orientador eficaz. Foram mínimas as intervenções que deixaram de ser acatadas pela aluna, o que demonstra que ela compreendeu e soube avançar nas dificuldades que apresentou. Desta forma, pensamos ser positivo aliar as oficinas (a partir dos problemas encontrados na primeira versão textual) com os bilhetes orientadores, porque, ao ler o seu bilhete orientador, o aluno identifica mais facilmente o que deve corrigir no seu texto, pois as análises das principais dificuldades já foram feitas pelo professor coletivamente com os alunos no momento de cada oficina.

6.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DOS TEXTOS

Percebemos, com as análises dos textos, que muito mais importante é o aluno “ter o que dizer” do que saber “como dizer”. É claro que todo professor de português gostaria que os alunos conseguissem escrever textos com bom conteúdo e forma, mas sabemos as peculiaridades de cada aluno e da diferença de níveis de aprendizagem que há em todas as salas de aula.

Sem ter o que dizer, o aluno vê como única saída “enrolar” o professor. Aí, durante a correção, o professor pode se deparar com bons textos quanto ao quesito gramatical, porém desagradáveis, ingênuos e inconsistentes no nível semântico.

São esses os textos que oferecem maior dificuldade de correção: torná-los mais coerentes requer um grande investimento por parte de quem escreveu, já que será preciso buscar novas informações, articulá-las de outro modo e, em alguns casos, refazer completamente o recurso inicial, como é o caso do texto A, que para atender à proposta de produção textual, deveria modificar completamente o enredo do seu texto. Talvez seja por

isso que o aluno simplesmente ignorou o bilhete orientador e não refez sua história, deixando de atender a proposta solicitada.

No caso do texto C, semelhante ao texto A, o aluno teve que modificar várias partes da história, montar e desmontá-la, a fim de eliminar os problemas semânticos existentes. Não foi um trabalho fácil e demandou muita ajuda e intervenção, pois a todo o momento vinha até à mesa e perguntava: “O que eu coloco agora?”; “Como mudo isso?”; “Agora ficou melhor?”.

Em contrapartida, os textos B e D, embora apresentassem problemas fonológicos, sintáticos e morfológicos, são histórias coerentes que “tem o que dizer”. Para corrigi-las, bastava aos alunos seguir as orientações dos bilhetes com a ajuda da professora e do dicionário, sempre lembrando das análises que fizemos nas oficinas do plano geral II.

O que tentamos mostrar é que não acreditamos que o domínio da escrita se efetive somente com a apreensão de regras de concordância e da ortografia em detrimento do conteúdo. Esses aspectos são importantes, mas não formam alunos capazes de produzirem textos escritos que a sociedade demanda.

Por outro lado, queremos esclarecer que essa maneira de compreender a questão da correção textual não significa que devemos abandonar o ensino propriamente linguístico. Devemos sim, privilegiar o conteúdo, dando aos alunos créditos de coerência à sua criatividade e, num segundo momento, explorar o “como escrever”, a forma textual.

Para isso, precisamos suprir as lacunas presentes nos livros didáticos em relação aos modos de correções das produções textuais dos alunos, abandonando a velha prática de destacar somente os “defeitos” do texto, exaltando a criatividade e o conteúdo primordialmente.

6.5 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS QUANTO À REESCRITA

Inicialmente, não houve adesão imediata para o processo de reescrita dos textos. Conversamos com os alunos a fim de que entendessem a importância da reescrita, conscientizando-os de que todo o texto, seja de qual escritor for, sempre possui o caráter provisório, sendo necessário voltar a ele, relê-lo com atenção, pois sempre haverá mudanças para fazer, novas ideias a acrescentar, outras para retirar, palavras repetidas para serem trocadas por outras, etc.

Entretanto, após as reescritas, os alunos reconheceram como os seus textos ficaram melhores, mais coerentes, coesos e com a escrita formal adequada. Dois comentários chamaram nossa atenção após as reescritas. Um aluno, após terminar a 2ª PR disse:

“Professora, agora o meu texto ficou show”. Ele percebeu que o processo de reescrever foi necessário para deixar o seu texto com o nível linguístico adequado. Outro comentário tão importante quando o anterior foi: “Eu sei fazer um texto, que legal!”.

Podemos concluir com essas falas que os alunos, embora utilizem a língua em diversas situações de comunicação na sociedade (falar no whatsapp, facebook, escrever uma carta, um e-mail, redigir um bilhete, participar de uma reunião escolar, etc) sentem-se como se não soubessem escrever.

Precisamos procurar meios de mostrar aos alunos que eles sabem sim escrever a língua que falam, o que precisam é desenvolver essa habilidade. E onde irão desenvolvê-la? Não há outro lugar senão na escola. Como? A partir da mudança do olhar do professor em relação ao texto do aluno, acreditando que, progressivamente, a habilidade escrita é desenvolvida, vendo esse processo como trabalho que gera grandes resultados.

Essas discussões corroboram com o que dizem Scheuwly e Dolz (2011, p. 94:95),

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

Assim, constatamos que a intervenção do professor foi fundamental para que os alunos conseguissem retrabalhar os seus textos, acrescentando ou retirando informações, demonstrando amadurecimento no processo da construção escrita.

Concordamos com Bunzen (2014, p. 158) quando o autor afirma que “aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal e do uso de gêneros”.

Por mais que pareça óbvio, é preciso que o professor ensine para que o aluno compreenda a complexidade do processo de produção de texto. Dificilmente ele conseguirá descobrir tudo sozinho.

6.6 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Propostas de ensino que englobem leitura, escrita e reescrita são sempre positivas e contribuem muito com o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos. Entretanto, não são fáceis de aplicar, pelo contrário, requerem do professor grande disponibilidade e força de vontade, pois trabalhar com turmas numerosas é um grande desafio.

Um exemplo dessa dificuldade é que não foi possível concluir a intervenção durante o horário das aulas. Foi preciso solicitar que alguns alunos fossem em período contrário terminar as reescritas.

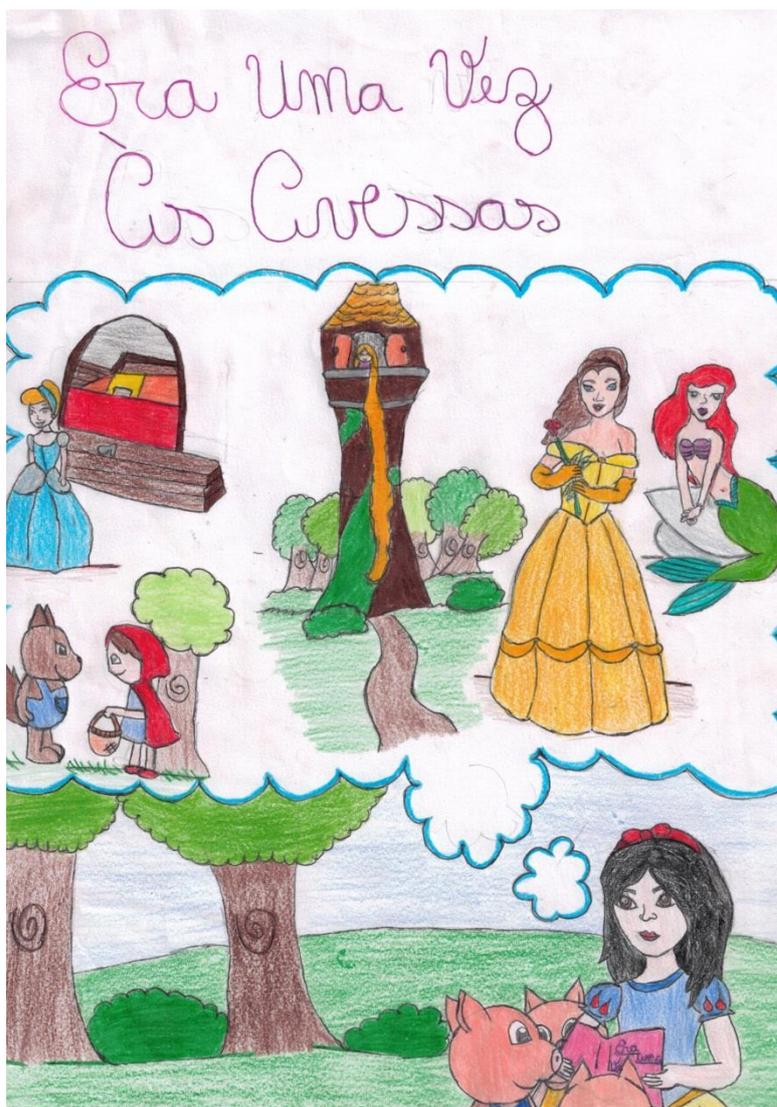
Outro problema que encontramos foi um aluno dessa turma não ser alfabetizado. O responsável foi convocado na escola para tomarmos providências em relação ao reforço escolar e a uma possível avaliação médica, mas não tivemos sucesso. Fizemos o encaminhamento para a avaliação psicopedagógica, entretanto a rede municipal somente o chamou em agosto (quando a intervenção já havia terminado). Como consequência, esse aluno de 15 anos reprovou mais uma vez. Trata-se de um caso não nem assistido pela escola nem pela família.

Situações como essas encontramos diariamente nas salas de aula lotadas da escola pública de ensino do Brasil. Muitas vezes, o desânimo bate à porta, porém é preciso ir além, sempre pensando que não podemos dar conta de tudo, mas o que é possível fazer está em nossas mãos.

6.7 DIVULGAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS ÀS AVESSAS

Conforme combinamos com a turma, no início da aplicação da intervenção, os textos comporiam uma coletânea nomeada “Era uma vez às avessas”. Após as reescritas, os alunos ilustraram seus textos de acordo com a história que escreveram e montamos um livro com todas as histórias.

A confecção da capa foi aberta à sala e a escolha se deu por votação. Depois, enviamos para a gráfica a fim de organizar e publicar o livro, conforme a figura a seguir:

Figura 25 – Capa coletânea de contos de fadas

Fonte: Autoria própria (2017)

Organizamos uma festa para a publicação do livro com a professora, alunos, coordenação e direção escolar. Uma cópia foi entregue aos alunos, à biblioteca e às outras turmas de 6º ano da escola, tanto do período da manhã, como da tarde.

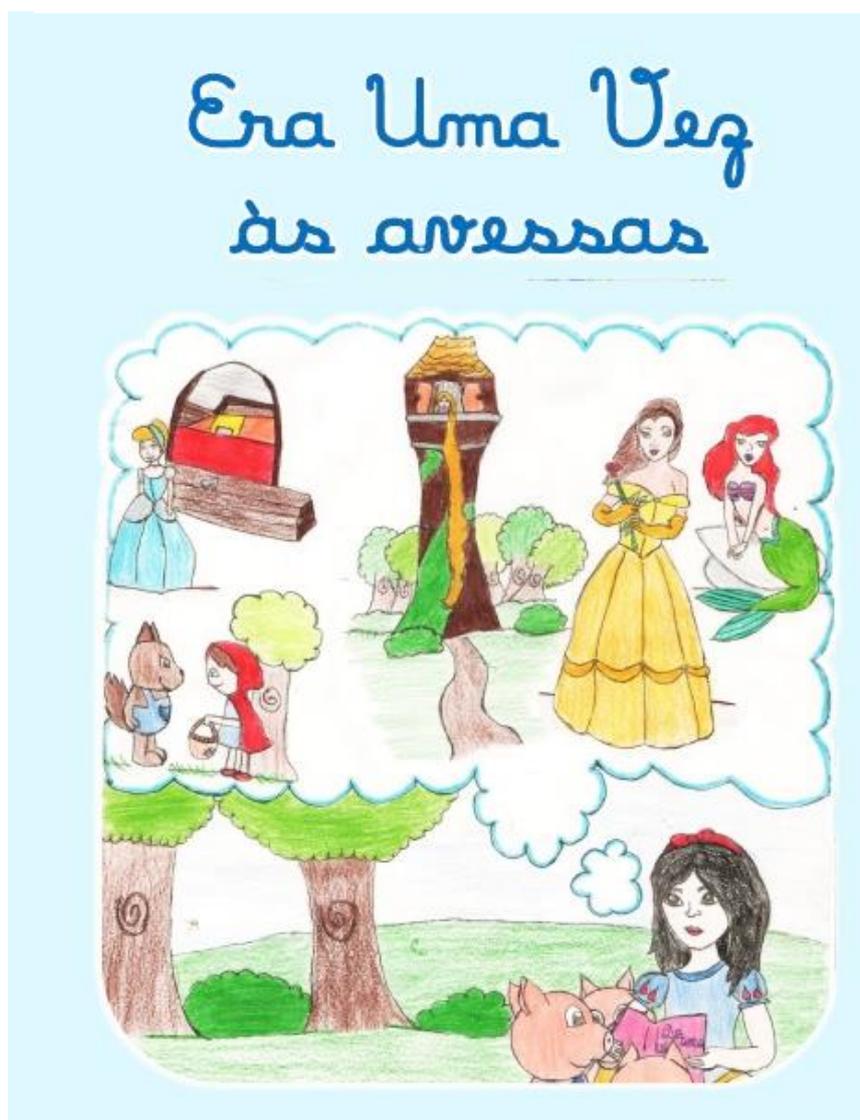
Com a circulação da coletânea pela escola, os demais alunos e professores puderam ler as histórias e puderam trocar ideias com eles a respeito da produção. Alguns alunos mencionaram que ficaram felizes de ver seus textos expostos, sentiram-se motivados a escrever novamente.

Conforme já dissemos no capítulo 2, a língua faz parte de enunciados concretos e não há enunciados concretos sem linguagem. Ao escrever, pensamos em nosso interlocutor, selecionamos as formas de reportar-se a ele, porque escrevemos com determinada intenção.

Por isso, ampliar as interlocuções das produções escolares é imprescindível, pois, quando o aluno tem ciência dos lugares por onde seu texto circulará, adota uma postura de maior compromisso com sua escrita, ao passo que escrever apenas para cumprir uma tarefa transforma o texto do aluno em uma mera redação destituída de interação.

A seguir, a capa do livro após a edição para a publicação. O livro completo encontra-se no apêndice desta pesquisa.

Figura 26 – Capa coletânea pronta para publicação



Fonte: Autoria própria (2017)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver a habilidade escrita é uma tarefa complexa. Torna-se ainda mais difícil quando o aluno chega à determinada etapa de ensino com déficits de aprendizagem de anos anteriores. Infelizmente, essa é a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras. Percebemos, ainda, que nem todos os esforços são destinados para recuperar essas dificuldades e os alunos acabam sendo aprovados sem o conhecimento necessário para as etapas posteriores.

No contexto no qual aplicamos esta pesquisa não é diferente. Os alunos demonstraram na primeira versão textual (1º VT) dificuldades em atender à proposta solicitada; organizar as ideias com os elementos da narrativa; não conseguiram articular os períodos e parágrafos com coerência; dificuldade em diferenciar o discurso direto do indireto, entre outras.

Diante desses problemas, a proposta nesta pesquisa foi buscar uma maneira de minimizar ou superar essas dificuldades. Desde o início, sabíamos que o cerne da questão estava no modo como o professor intervém no texto do aluno. A metodologia de ensino fundamentada em classificações e descrições gramaticais não é capaz de fazer com que os alunos acessem e dominem os recursos linguísticos de maneira satisfatória. É preciso ir além.

É certo que a prática da análise linguística configurou-se como uma teoria fundamental para trabalhar as dificuldades encontradas no texto do aluno como mote para a elaboração das oficinas e a correção do texto não ser encarado como o fim do processo, mas sim o princípio.

Assim, inicialmente, analisamos as propostas contidas no livro didático utilizado pela escola pública onde a pesquisa foi realizada e constatamos a inviabilidade de algumas atividades, sobretudo as de reescrita. Não havia um trabalho produtivo integrando leitura, produção textual e análise linguística.

O maior problema encontrado no livro didático foram as atividades de reescrita, que eram praticamente nulas, excluindo a presença do professor como mediador, deixando a cargo do aluno a responsabilidade de corrigir seu próprio texto, com foco exclusivo nos aspectos estruturais. Por isso, verificamos a necessidade de buscar suporte teórico que nos auxiliasse vencer esses obstáculos.

Por meio de vários autores, aprofundamos no estudo das concepções linguísticas, de escrita e reescrita. Buscamos entender as condições de produção dos textos, os sujeitos autores, suas condições sociais e a diferença entre ensinar “redações” e “produções textuais”. Nossa pretensão foi trabalhar com os recursos linguísticos em funcionamento quando

aprendidos e não aprender para depois serem postos em funcionamento (GERALDI, 2013; 2015a).

Para superarmos esses desafios, trabalhamos com uma variedade de contos de fadas, refletindo as especificidades desse tipo de texto narrativo, demonstrando as motivações pelas quais esses textos são escritos. Era importante que o aluno percebesse, conforme enfatiza Geraldi (2013, p. 160) que ao produzir um texto é necessário “ter o que dizer, para quem dizer, que se tenha razão para dizer e que estratégias utilizar para isso”. Com essa reflexão, pretendíamos demonstrar que eles não deveriam produzir um texto somente para cumprir uma tarefa escolar, como muitos fazem, mas que deveriam se sentir motivados a isso.

Além disso, evidenciamos nas análises textuais que mais importante é o aluno “ter o que dizer”, ou seja, que o seu texto tenha uma história coerente, de acordo com a proposta solicitada. A nossa segunda preocupação foi o “como dizer”, relacionado a como o aluno seleciona os recursos linguísticos disponíveis na língua para dizer o que pretende. Em outras palavras, de que adianta o aluno escrever um texto gramaticalmente, sintaticamente e fonologicamente correto, se ele não atende à proposta de produção textual solicitada e não consegue organizar claramente suas ideias?

A realização das reescritas, que ocorreu em dois momentos distintos, levando em conta primeiro o “o que dizer” (conteúdo) e, em seguida, o “como dizer” (forma), trouxe melhorias significativas aos textos dos alunos, porque não é possível resolver todos os problemas textuais de uma só vez, é preciso dividir por etapas e graus de importância.

Realizando um comparativo das 1ªVT, 1ªPR e 2ªPR, verificamos que, ao tomar conhecimento dos recursos linguísticos estudados durante a aplicação das oficinas, os alunos demonstraram ter conhecimento e, aos poucos, foram conseguindo articulá-las melhor na sua construção textual. Enfatizamos que nem todas as dificuldades verificadas na 1ª VT foram completamente sanadas, mas que a maior parte sim.

Por isso, o processo de reescrita configurou-se como indispensável para que o aluno compreendesse que a escrita não é um dom, mas uma habilidade desenvolvida em etapas distintas. Foi importante, também, para que o aluno entendesse que o papel do professor não é somente o de leitor-corretor, mas o de co-enunciador. (GERALDI, 2015b). À medida em que o professor sugere, opina e faz o aluno refletir sobre sua produção (Geraldi, 2013), contribui concretamente com o processo de produção textual.

Ao realizar a leitura do bilhete orientador, intermediado pela proposta de Ruiz (2015), a maioria dos alunos já entendeu onde estava o problema que deveria ser corrigido em seu texto. Foi positivo mesclarmos a correção indicativa com a correção por bilhetes orientadores,

pois sinalizamos no texto onde havia algo a ser corrigido e, no pós-texto, a explicação enumerada conforme apareceu no corpo do texto. Entendemos que essa explicação fez-se necessária para melhor entendimento dos alunos.

O trabalho de reescrita, intermediado pela proposta de Ruiz (2015), trouxe-nos resultados significativos. Remetemos esse aperfeiçoamento da produção textual ao que Geraldi (2004) chama de relação interlocutiva. Quando o aluno é solicitado a produzir seu texto para os demais alunos da escola e para compor um livro, eles entendem que precisam adequar seu texto ao público-alvo. A atuação do professor, como coautor dessas produções, constitui-se como um processo concreto de interação, no qual o aluno é direcionado a se aprofundar na sua própria escrita, a se reconhecer como autor daquilo que produz. Ademais, o modo como o professor intervém no texto do aluno demonstra seu interesse pela “palavra do aluno” e este, ao buscar refletir sobre os apontamentos do professor, amplia as possibilidades de conhecimento sobre a escrita.

Buscamos trabalhar com o aprimoramento da habilidade escrita, por meio da reescrita, porque reconhecemos que escrever não é uma tarefa alienada e se faz somente na mediação pedagógica, quando o professor torna-se coautor do texto de seus alunos. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas certamente o fazer juntos é um caminho possível. Muitas vezes, o aluno sai do ensino fundamental sem dominar a habilidade escrita, tão importante para a sua atuação crítica e reflexiva perante a sociedade.

Com a proposta de intervenção, pretendemos demonstrar que, se o aluno tiver instrumentos necessários e um acompanhamento adequado, é possível desenvolver suas habilidades de escrita para que ele possa ter o que dizer, como dizer, para quem dizer o que pretende dizer. Portanto, o texto foi posto como o ponto de chegada e de partida para o trabalho com a linguagem e para a constituição de um sujeito que se faz através da linguagem e se refaz por meio dos textos que produz e reescreve. Nesse percurso, estava a presença indispensável do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 9. p.164 a 179.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: 34, 2013.

BARBOSA, M. O lugar da teoria na prática de ensino da leitura e análise de textos. IN: BARBOSA, J. B. BARBOSA, M. V. (orgs). **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das letras, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens**. vol. 6, 6º ano do ensino fundamental II. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-124.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FIAD, R. SABINSON, M.L.T.M. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. Disponível em:

https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/reda%C3%A7%C3%A3o_pelo_par%C3%A1grafo.pdf. Acesso em Agosto/2017.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: FGY, 2006.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos – v.1**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (organizador); Milton José de Almeida [et al.]. 5.ed. São Paulo: Ática, 2008.

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

_____. **Aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2015a.

_____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015b.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.: CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014b.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos**. Revista Letras & Letras. V. 31, n. 3. (jul/dez, 2015). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/indez.php/letraseletras>. Acesso em: set/2017.

MARCUSCHI, B. C. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. IN: VAL, M. G. C. MARCUSCHI, B. (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MENDONÇA, M (org). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 11. p.199 a 226.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2014.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (orgs). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (orgs). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

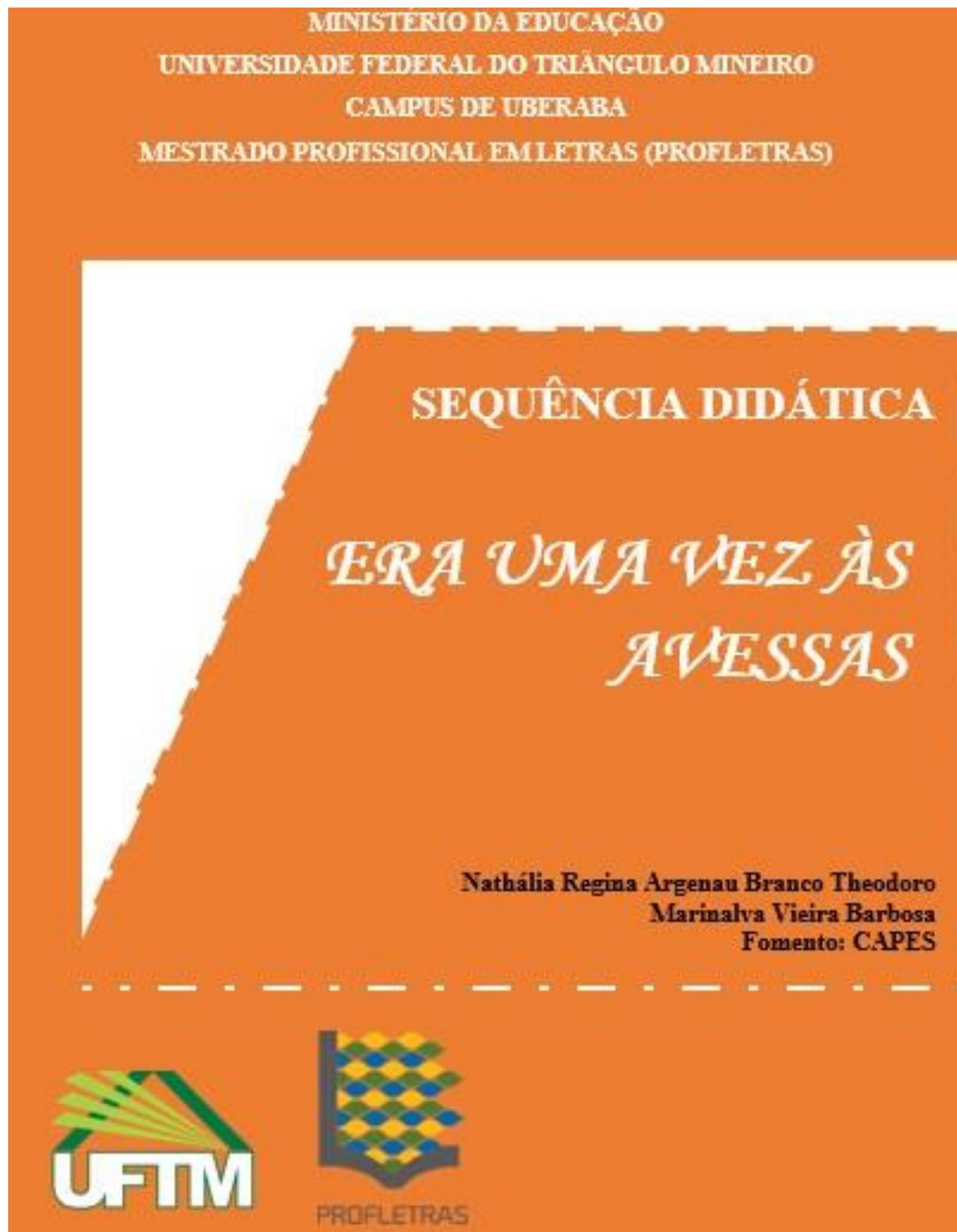
SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos – v.1**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-24.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5º a 8º séries do ensino fundamental. IN: ROJO. R. BATISTA, A. A. (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das letras, 2003.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. (org. e apresentação de Ingedore V. Koch) 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



APRESENTAÇÃO

Esta sequência didática reúne propostas de atividades de leitura, compreensão textual, produção textual e reescrita, que podem ser aplicadas por você, professor, em turmas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, ou ainda em outras turmas nas quais os alunos apresentem dificuldades para mobilizar os recursos linguísticos para construir um conto de fadas.

Esta sequência originou-se da preocupação diante dos resultados insatisfatórios relacionados à escrita dos alunos que chegam a esta etapa de ensino. Para o seu desenvolvimento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Após o embasamento teórico, preparamos atividades fundamentadas na prática da análise linguística, partindo das dificuldades encontradas nas produções textuais dos alunos.

O gênero textual trabalhado foi o conto de fadas. Contos de fadas são narrativas em que aparecem seres encantados e elementos mágicos, pertencentes ao mundo imaginário. A escolha pelo gênero se justifica porque ele vem encantando crianças e adultos no mundo inteiro há muito tempo.

Para conhecer esse tipo de narrativa, nos módulos I e II, apresentamos uma história de conto de fadas em três versões, com diversas atividades de compreensão textual, com o intuito que os alunos se apropriem da composição do gênero trabalhado e escrevam uma releitura por eles conhecida.

No módulo III, por meio de oficinas, procuramos superar as principais dificuldades que os alunos apresentam ao mobilizar os recursos linguísticos para escrever seus textos. O produto final constou da produção de um conto de fadas às avessas e irá compor um livro chamado “Era uma vez às avessas”, em que estarão reunidas todas as histórias.

1 MÓDULO I: RECONHECENDO OS CONTOS DE FADAS

Apropriação das características sócio discursivas dos contos de fadas

1.1 ATIVIDADE 1: REALIZADA ORALMENTE

O que são contos de fadas?

Você conhece algum?

Por que esses textos são chamados de contos de fadas?

Já ouviu falar de Cinderela? E da gata borralheira?

Conhece outra versão dessa história?

Vamos apresentar três versões desse conto, e o desafio é comparar as versões, observando as semelhanças e as diferenças que elas apresentam.

Olho bem aberto, porque o desafio está lançado. Como o herói/heroína do conto de fadas, você também deverá ser persistente.

1.2 ATIVIDADE 2: RECONHECENDO OS CONTOS DE FADAS E SUAS RELEITURAS

1. Leitura da primeira e segunda versão e interpretação.

Era uma vez

“Era uma vez...”. Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

TEXTO 1: SENHORA HOLLE

Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que era sua filha legítima, e, por isso, a outra era obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa. Diariamente a pobrezinha tinha de ir fiar, sentada junto a um poço na rua, e tanto fiava que lhe machucava os dedos a ponto de sangrar. Aconteceu uma vez que o fuso ficou todo ensanguentado e, para lavá-lo, a menina inclinou-se no poço, no momento em que ele saltou de sua mão e caiu. Em prantos, ela correu para contar à madrasta o infortúnio, mas a viúva ficou tão furiosa que lhe disse sem misericórdia:

- Se deixou o fuso cair lá embaixo, vá pegá-lo de volta.

Então a menina retornou ao poço, sem saber o que fazer. Na sua angústia, atirou-se dentro dele, a fim de trazer o fuso para cima. Acabou perdendo os sentidos e, ao voltar a si, encontrou-se num belíssimo campo ensolarado, no qual havia milhares de flores. Após sair daquele prado, ela chegou a um forno onde um monte de pães esperneava, dizendo:

- Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo!

Foi quando ela se aproximou e, com a pá, tirou os pães um a um. Continuando a caminhar, ela chegou próximo a uma árvore carregada de maçãs, que lhe pediu:

- Ah, sacuda-me, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Então ela balançou a árvore para que as maçãs caíssem como chuva, sacudindo até que mais nenhuma ficasse dependurada lá em cima. Após reuni-las todas num montinho, prosseguiu andando. Finalmente chegou a uma casinha, de onde uma velha senhora olhava; a

menina ficou tão assustada com os enormes dentes que a velha senhora tinha, que ameaçou fugir. Mas a outra a chamou de volta:

- Do que você está com medo, linda criança? Fique aqui comigo. Se fizer o trabalho doméstico direitinho, tudo correrá bem. Você só deve prestar bastante atenção ao arrumar minha cama, pois tem de sacudi-la bem para que as penas voem e caia neve no mundo*. Sou a Senhora Holle.

Essas palavras tranquilizaram tanto a menina que ela ficou animada, concordando com o solicitado e pondo mãos à obra. Ela providenciava tudo de modo a satisfazer a senhora e sempre sacudia violentamente sua cama, em torno da qual as penas esvoaçavam como flocos de neve. Em troca, ela tinha uma vida muito agradável, sem broncas e comendo todo dia do bom e do melhor. Mas depois de algum tempo morando com a Senhora Holle, começou a ficar triste; ela mesma no início não sabendo bem o que é que lhe faltava; logo percebeu que o que sentira era saudades de casa. Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:

- Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

- Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

- Isso é para você, por ter sido tão aplicada – disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

Depois o portão fechou-se e a menina se achou do lado de cima do muro, aliás não muito longe da casa de sua mãe.

E, ao chegar ao quintal, o galo sentado sobre o poço cantou:

- Cocorocó, chegou a donzela dourada, olhem só!

Assim que entrou, por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã.

A menina relatou tudo o que lhe ocorrera e, ao ouvir como havia alcançado tanta riqueza, a mãe quis que também a outra filha, a feia e preguiçosa, tivesse a mesma sorte. Ela teve de se sentar junto ao poço e fiar. E para que se fuso se ensanguentasse, picou com ele todos os dedos e enfiou a mão num espinheiro. Depois jogou o fuso no poço e se atirou dentro dele. Como a outra, chegou também a um belo prado e seguiu pelo mesmo caminho. Ao chegar ao forno, estavam os pães novamente a espernear:

- Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo.

Mas a preguiçosa respondeu:

- Até parece que vou me sujar toda por causa de vocês!

E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:

- Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Mas ela respondeu:

- Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?

E continuou andando. Como já havia escutado a respeito dos dentões da velha senhora, ela não se assustou ao chegar à casa da Senhora Holle, e logo se dispõe ao trabalho. No primeiro dia ela se esforçou bastante, aplicou-se e seguiu todas as orientações, pois só pensava naquele monte de outro com que mais tarde seria presenteada. Mas no segundo dia já começou a ficar preguiçosa, no terceiro dia mais ainda, tanto que nem queria se levantar de manhã. Nem mesmo a cama da Senhora Holle ela arrumava como devia ser, e nem a sacudia de modo que as penas esvoaçassem. A velha senhora logo desanimou e cancelou todos os serviços. A preguiçosa ficou então contente, achando que receberia enfim a chuva de ouro. A Senhora Holle conduziu-a até o portão, mas, ao atravessá-lo, em vez de ouro, despejou-se um caldeirão de piche sobre a menina.

- Esta é a recompensa pelos seus serviços – disse a Senhora Holle, e trancou o portão.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens, vol. 6, 6º ano do ensino fundamenta II. 7. Ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

*** Por isso se diz em Hessem, quando neva, que a Senhora Holle está arrumando a cama.**

Agora, vamos ler uma outra versão de conto de fadas.

TEXTO 2: A GATA BORRALHEIRA

Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar. E, como não queria deixá-la sozinha durante suas longas viagens, casou-se de novo, com uma mulher que tinha duas filhas, pensando que elas iriam fazer companhia à sua menina, como boas irmãs.

Mas as coisas não saíram como ele planejava, pois as feiosas e maldosas filhas da madrasta não gostavam da meiga irmãzinha, e a mãe delas também tinha raiva e ciúme da enteada. Por isso, elas maltratavam a órfã, obrigando-a a fazer todas as tarefas da casa, e a dormir na cozinha, num monte de palha sobre as cinzas do borralho do fogão. Até suas roupas bonitas elas lhe tomaram, e nem mesmo a chamavam pelo nome, e sim pelo apelido Gata Borralheira.

E era um tal de gritos e ordens o dia inteiro, que a pobre menina vivia assustada. As filhas da madrasta não lhe davam sossego, e nunca estavam satisfeitas com o que ela fazia com a maior boa vontade, lavando, varrendo e cozinhando desde a manhã até à noite.

Assim, a Gata Borralheira vivia cansada, triste e solitária, com saudades da mãe, chorando às escondidas.

O tempo foi passando, e a pobre Gata Borralheira já era uma mocinha, quando certo dia apareceu na praça um arauto, convidando o povo para uma grande festa no palácio real. É que o príncipe herdeiro procurava uma noiva, para se casar e ter um herdeiro. Nesse baile o príncipe iria escolher sua futura esposa entre todas as moças presentes.

A madrasta e suas duas filhas ficaram todas assanhadas, cada uma achando que seria a escolhida do príncipe. E imediatamente mandaram a Gata Borralheira arrumar, passar e engomar os seus melhores vestidos e limpar e lustrar os seus melhores sapatos. A pobre menina se esalfou como nunca, trabalhando e preparando os trajes de festa das duas irmãs. A

Gata Borracheira bem que gostaria de ir também ao baile, mas, quando ela pediu timidamente que a levassem junto, só ouviu desaforos, risadas e caçoadas...

- Imaginem só, esta Borracheira ridícula na festa do palácio! – zombou uma. – Nem roupa ela tem, vai aparecer de avental sujo e rasgado, vai? – riu a outra.

- Vai dançar descalça ou de tamancos? – caçou a madrasta.

E, quando chegou o dia do baile, as três – a madrasta e as filhas – se enfeitaram e se pintaram todas, deixando triste a Gata Borracheira chorando sozinha.

A pobre menina enxugava as lágrimas com a mão suja de cinzas do borralho, quando de repente ela ouviu uma música suave, e na sua frente apareceu, envolta em luz, uma fada gorducha de varinha de condão na mão, que falou, simpática:

- Chega de tristeza, menina! Eu sou tua fada madrinha, e vou já resolver o teu problema. Eu só preciso de uma abóbora para servir de carruagem, de seis ratinhos para servirem de cavalos, e de uma ratazana para servir de cocheiro. Vamos, trata de arranjar-me isto, menina!

Gata Borracheira não perdeu tempo; num instante atendeu ao pedido da fada, e no instante seguinte surgiu diante da porta uma bela carruagem, com três parelhas de cavalos garbosos e um cocheiro empertigado na boleia.

Gata Borracheira bateu palmas de contente, mas logo se lembrou de que não tinha roupa para ir ao baile.

- Sem problema – disse a fada, e foi só tocar a menina com a varinha que a Gata Borracheira se viu vestida com um traje riquíssimo, lindas joias e mimosos sapatinhos de cristal nos pés.

- Vai e aproveita a festa no palácio! – disse a fada. – Mas lembra-te: tens que sair do baile antes da meia-noite, sem falta, porque depois o encanto se quebra! Cuidado!

Com aquela roupa maravilhosa, as joias e os sapatinhos de cristal, a entrada da Gata Borracheira no salão da festa foi um sucesso! Todo mundo ficou deslumbrado com aquela linda aparição, tentando adivinhar quem ela era. Mas o mais deslumbrado de todos foi o príncipe, que a tirou para dançar e não quis dançar com mais ninguém a noite inteira.

As outras moças do salão se mordiam de despeito, e, mais que todas, as duas irmãs, que não a reconheceram. Já a Gata Borracheira estava tão empolgada que não se deu conta da passagem do tempo, e só caiu em si quando começaram a soar as primeiras badaladas da meia-noite.

Assustada, lembrando-se do aviso da fada, ela saiu correndo do salão, escadaria abaixo, tão apressada, que perdeu um sapatinho em um dos degraus. Sem olhar para trás, pulou na carruagem, que mal teve tempo de chegar à sua casa, antes de voltar a virar abóbora. E a menina se viu de novo vestida de trapos, suja de fuligem, diante do seu leito de palha nas cinzas do borralho.

O príncipe tentou alcançá-la na sua fuga, mas não conseguiu, e só encontrou um sapatinho de cristal no degrau da escadaria.

“Eu nem sei o nome dela”, pensou ele, entristecido. E então, olhando para o gracioso sapatinho na sua mão, seu coração lhe sugeriu um recurso: mandar um mensageiro procurar a dona do sapatinho, de casa em casa, proclamando que ele se casaria com a moça do pezinho tão mimoso e delicado que coubesse naquele sapatinho.

Depois de muito procurar sem resultado, o mensageiro chegou à casa da Gata Borralheira.

- Não te atrevas a aparecer na sala! – ordenou a madrasta à Borralheira.

E as duas filhas dela tentaram calçar o sapatinho, uma de cada vez, mas os seus pés eram grandes demais. A primeira até decepou o dedão do pé, para fazê-lo caber no sapatinho, e a outra cortou um pedaço do calcanhar. Mas de nada adiantou, e o mensageiro já estava indo embora quando vislumbrou de longe o vulto da Gata Borralheira, saindo da cozinha para o quintal.

- Eu vi uma moça lá dentro – disse ele. – Quem é ela?

- Não é ninguém, só uma criadinha suja, não vale a pena chamá-la – disse a madrasta.

- Sua Alteza deu ordens de experimentar o sapatinho em todas as moças do reino – disse o mensageiro. E mandou chamá-la.

Muito a contragosto, a madrasta obedeceu. E logo, sem qualquer esforço, o sapatinho de cristal calçou como uma luva o pezinho mimoso da menina. – É ela a dona do sapatinho! – proclamou contente o mensageiro. – Sua Alteza vai ficar feliz!

A madrasta e as filhas quase explodiram de inveja e de raiva. Mas de nada adiantou, e o mensageiro falou, severo: - Por terem tentado enganar o príncipe, vocês três serão expulsas do reino para sempre! Podem ir fazendo as malas!

Sete dias depois, celebraram-se, no palácio real, as bodas do príncipe e da virtuosa moça, que nunca mais foi chamada de Gata Borralheira, e sim de Sua Alteza Real. E ela e o príncipe, é claro, viveram felizes para sempre.

As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perreaul. São Paulo: Nova Alexandria, 2004. P. 11-16. Coleção Volta e Meia.)

PARA REFLETIR E RESPONDER:

1º. De acordo com nossas discussões iniciais, o texto Senhora Holle e da Gata Borralheira são contos de fadas? Por quê?

2º. Aponte pelo menos uma diferença entre o início das duas versões do conto.

3º. Aponte pelo menos uma semelhança.

4º. Você já ouviu a expressão “Gata Borralheira”? O que significa ser uma “gata borralheira”?

5º. As irmãs de Cinderela têm destinos diferentes nas duas versões. Quais são eles?

6º. Você acredita que a senhora Holle e o príncipe foram justos em seu tratamento com a(s) irmã(s)?

1.3 ATIVIDADE 3 – RECONHECENDO A COMPOSIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Aplicação da Oficina 1 - Os elementos constituintes dos contos de fadas

Pensando no conto A gata borralheira que vocês leram, responda:

- a) Onde se passa a história?
- b) Em que tempo essa história ocorreu?
- c) Quais são algumas de suas personagens?
- d) Na história, aparece algum objeto ou ser mágico?
- e) Qual personagem atrapalha a vida da heroína?
- f) Que recompensa a heroína recebe no final do conto?

Um conto de fadas não é uma narrativa qualquer. Ele tem um jeito bem próprio de começar e terminar, por exemplo. A seguir, você lerá trechos diversos. Procure localizar os que são de contos de fadas.

1. Apenas um dos trechos é de um conto de fadas. Qual deles? Assinale a alternativa correta.
 - a) “Menina igual a Madalena, duvido que exista outra. Teimosa, desobediente, malcriada [...]”
 - b) “Era uma vez, em um reino bem distante, um rei [...]”
 - c) “Maria Helena é uma moça muito bonita. Desde criança, seu maior sonho é ser artista de novela.”
2. A que parte da história você acha que pertencem esses trechos que você acabou de ler?
3. Quais são as expressões que iniciam a maioria dos contos de fadas?
4. Leia os trechos abaixo.
 - a) “Num reino muito distante, viviam um rei e uma rainha que diziam todos os dias: “Ai, se nós tivéssemos uma criança!” E nunca conseguiam ter filhos.
 - b) “Todos os dias Catapimba levava dinheiro para escola para comprar o lanche. Chegava no bar, comprava um sanduíche e pagava seu Lucas. Mas seu Lucas nunca tinha troco.”

- c) “Na rua Inácio Franco, número 1425, uma loja foi roubada, assustando comerciantes e vizinhos.”

Quais os locais indicados nos trechos a, b e c?

- a) _____
 b) _____
 c) _____

5. Dos locais mencionados no exercício anterior, qual parece ser o de um conto de fadas? Por quê?

Com a leitura, vocês devem ter percebido que os locais dos contos de fadas não têm endereço certo: não há nome de país, de cidade ou de rua; as florestas e os campos nunca são identificados com um nome como Floresta Amazônica.

O CONFLITO NOS CONTOS DE FADAS

A partir da perda inicial, a história se desenvolve com uma série de acontecimentos que se sucedem e a tornam interessante e movimentada. Por exemplo, em Senhora Holle, depois que o fuso cai no poço, a filha adotiva cai lá dentro na tentativa de recuperá-lo. A partir daí a personagem principal passa por todos os outros acontecimentos. O nome dessa etapa da narrativa é o conflito.

1. Identifique o conflito presente no texto A gata borralheira.

INVENTANDO HERÓIS E VILÕES

1. Nos primeiros parágrafos de Senhora Holle e a Gata borralheira aparecem palavras que descrevem as boas qualidades da protagonista ou heroína e as más qualidades das vilãs ou antagonistas – a madrasta e suas filhas. Copie essas palavras no quadro.

QUALIDADES DA PROTAGONISTA	QUALIDADES DAS ANTAGONISTAS

2. Se você fosse criar um herói para um conto de fadas, quais das palavras abaixo você usaria para descrevê-lo? Marque-as.

Legal
 Destemido
 Virtuoso
 Generoso
 Simpático
 Cabeludo
 Valente
 Amigão
 Bondoso
 Forte
 Animal

3. Leia os trechos abaixo para conhecer como os escritores de contos de fadas descrevem suas personagens.
 - a) Houve, uma vez uma graciosa menina; quem a via ficava logo gostando dela, assim como ela gostava de todos; particularmente, amava a avozinha, que não sabia o que dar e o que fazer pela netinha.
 - b) Há muito e muito tempo, bem no meio do inverno, quando os flocos de neve caíam do céu leves como plumas, uma rainha estava sentada costurando junto a uma janela com esquadrias de ébano. Costurava distraída, olhando os flocos de neve que caíam lá fora e, por isso, espetou o dedo com a agulha e três gotas de sangue caíram na neve. Aquele vermelho em cima do branco ficou tão bonito que ela pensou: "Eu queria ter um neném assim, que fosse branco como a neve, vermelho como o sangue e negro como a madeira da moldura desta janela."

4. Agora é sua vez.
 - a) Faça a descrição do personagem abaixo:
O príncipe era...
 - b) A bruxa era tão poderosa que...

5. Agora que você já descobriu como são essas características, discutam como pode ser a descrição de um herói e de um vilão.

O ELEMENTO MÁGICO

1. Quem ajudou a gata borralheira ir ao baile?
2. O que a Senhora Holle fez pela filha adotiva?
3. O que essas figuras que você encontrou têm em comum?

É isso mesmo. Quando o herói/heroína está em perigo ou parece que não há saída para seus problemas, aparece um ser ou um objeto mágico e resolve tudo. Os heróis ou heroínas dos contos de fadas sempre recebem o auxílio de um ser sobrenatural. Recebem esse auxílio porque têm bondade no coração e disposição para enfrentar as dificuldades. Nos contos, quem não tem essas qualidades fundamentais, não recebe a ajuda mágica.

O CLÍMAX – MOMENTO DE MAIOR TENSÃO

O clímax é o momento de maior tensão na narrativa. Nessa etapa da história, o personagem principal entra em confronto direto com o mal e luta com todas as forças para restaurar a paz ou conseguir o que deseja.

1. Identifique o clímax em Senhora Holle e em A gata borralheira.

A HORA DA RECOMPENSA – O DESFECHO

Você já viu as situações iniciais dos contos de fadas, verificou como os heróis e vilões são descritos, analisou o conflito que desenrola toda a história. Falta agora saber um pouco sobre os finais dos contos.

A maioria dos finais dos contos de fadas que chegaram até nós restabelece a paz e a harmonia na vida do herói ou da protagonista. Nem sempre há casamento, mas o herói recebe alguma outra forma de recompensa.

1. Quais as semelhanças entre os finais de Senhora Holle e A gata borralheira?

1.4 ATIVIDADE 4- CONHECENDO RELEITURAS DE CONTOS DE FADAS TRADICIONAIS

Após analisar as formas de construção de um conto de fadas, você lerá um texto que se trata de uma releitura do conto A gata borralheira. Posteriormente, você fará o seu próprio texto.

TEXTO III: UM CONTO MODERNO: A GATA SEM BORRALHOS

Abriu os olhos naquela manhã; sentiu-se diferente. Correu até o espelho, olhou-se detidamente, levantando as sobrancelhas. Virou meio de lado, olhando-se novamente. Algo havia se modificado dentro e fora dela. Algumas vezes entrava em conflito com a mãe que, dependendo da situação, julgava-a ora criança demais para certas coisas, ora adulta demais para outras. “Por que será que toda mãe é assim?” – pensava. Não entendia muito bem essa dialética da convivência.

Luci era uma menina de quase quinze anos, aliás, quatorze e meio, como fazia questão de dizer. Olhos expressivos, sorriso contagiante, magra; às vezes achava-se gorda, ah! Como a moda escravizava as pessoas! Cabelos castanho-claros, longos e lisos. Achava, é lógico, que, se fossem enrolados, seriam mais bonitos. Tinha milhões de amigas, andava em bando pelos corredores do colégio, tipo clube da Luluzinha. Meninos, nem pensar! É certo que eles eram noventa por cento o assunto delas, mas chegar muito perto... Eles só falavam em futebol, esportes radicais e jogos de videogame ou, então, adoravam eleger a garota “mais” do colégio

e apostar quem deles ficaria com ela. Luci e as amigas odiavam essas atitudes. Eram todos sapos para elas. Os meninos, definitivamente, não tinham a menor sensibilidade para entender a alma feminina. Achavam, muitas vezes, que o garoto tinha que ser romântico, fiel, gentil... exatamente como naqueles livros antigos de literatura a que a professora sempre se referia nas aulas de Português.

Dizia ela que as mocinhas, no século. XIX, sonhavam com o príncipe encantando e esperavam por ele, achando que a qualquer momento ele passaria embaixo de sua janela e diria: “É ela!”, ou então, que bateria à porta pedindo para testar o sapatinho de cristal em seu pezinho. Apesar de a professora falar com entusiasmo do romantismo de antigamente, Luci achava meio “babaca” esse negócio de “e foram felizes para sempre”. Para sempre era um tempo muito longo...

Gostava mesmo era de conversar com as amigas pelo Messenger ou ouvir música em seu quarto, mesmo quando tinha aquela difícil prova de Química! Gostava também de escrever no seu diário que era exclusivíssimo, tinha até cadeado. Ninguém podia ler o que escrevia, a não ser a Soninha. Ela era sua melhor amiga. Com ela não tinha segredos. Podia contar tudo: seus medos, inseguranças, desejos... ela os entendia muito bem e até arriscava um conselho de vez em quando.

“Espelho, espelho meu, existe alguém mais esquisita do que eu?” – pensava. Definitivamente, os seios começavam a aparecer à blusa e... “oh, meu Deus, quase me esqueço, logo mais tenho uma festa para ir” – lembrou-se assustada. Era a festa de aniversário de quinze anos da Bruna. Como seria num importante clube da cidade, Luci teria que deixar de lado o tênis branco e preto de que tanto gostava, a calça jeans e a camiseta tipo baby look, para colocar um vestido. “Veja só, vou colocar um vestido!” – pensou. “Como seria bom, então, se uma fada aparecesse e me transformasse numa bela princesa, com um vestido maravilhoso! Os meus ursinhos poderiam transformar-se nos cavalos, o mico no cocheiro e a moranga que a mamãe comprara na feira ontem, seria a carruagem. Hum, nada mal! Só seria meio esquisito chegar a uma festa em pleno séc. XXI, numa carruagem do séc. XIX.”

Já passava das 20 horas quando o pai de Luci deixou-a em frente ao clube. Desceu do carro com o pé direito, arrumou as saias do vestido rosa, levantou a cabeça e viu Bruna descer as escadas para recepcioná-la. Não vinha sozinha. Ao lado, o primo, que viera exclusivamente para o seu aniversário. Olhou para os olhos do rapaz e não acreditou. Como num passe de mágica, ouviu sinos, sentiu flechadas de cupidos, quase caiu atordoada. Ele era lindo, gentil... Pegou sua mão, conduzindo-a escadaria acima até a entrada do salão. Nunca subir escadas foi tão mágico para ela. Parecia que estava andando em nuvens. “Estou sonhando” – pensou.

Chegaram ao salão principal, lindamente decorado com flores do campo. Um clima de romantismo pairava no ar e Luci sorria enquanto dançava a valsa da aniversariante com seu príncipe. Alberto era o moço de vinte anos, fazia faculdade de medicina e estava ali, com ela, também pisando nuvens. Os dois voavam pelo salão, encantados um pelo outro. E, inexoravelmente, as horas se passaram; à meia-noite, o pai de Luci estava à sua espera em frente ao clube.

Aquele encontro foi o primeiro de muitos outros. Alberto e Luci vivem hoje uma linda história de amor, que se concretiza todos os dias, na luta de ambos para serem felizes.

Ensino fundamental: anos finais – livro integrado – 6º ano / Sistema Maxi de Ensino – 3º ed. Londrina: Maxiprint, 2015.

PARA REFLETIR E RESPONDER:

1º Por que nessa nova versão a gata é considerada sem borralhos?

2º Por que o conto é considerado moderno?

3º Este conto de fadas não começa com o tradicional “Era uma vez”. Por quê?

3º Releia a passagem: “Olhos expressivos, sorriso contagiante, magra; às vezes achava-se gorda, ah! Como a moda escravizada as pessoas! Cabelos castanhos- claros, longos e lisos. Achava, é lógico, que, se fossem enrolados, seriam mais bonitos.”

Em sua opinião, a moda escraviza as pessoas?

4º O conto de fadas moderno assemelha-se mais com a 1º ou a 2º versão que lemos? Por quê?

1.5 ATIVIDADE 5- CONHECENDO OUTRAS RELEITURAS DE HISTÓRIAS TRADICIONAIS

Para dar subsídios de escrita, vamos assistir a um vídeo chamado Aurora, que se trata de uma releitura do conto de fadas “A bela adormecida”, conforme o quadro a seguir,

Vídeo: Conto de fadas às avessas



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UfhQ-oGtuzo>>. Acesso em 22 de março de 2017.

2 MÓDULO II: PRODUÇÃO ESCRITA DA PRIMEIRA VERSÃO DO CONTO DE FADAS ÀS AVESSAS, OBSERVANDO SEUS ASPECTOS TEMÁTICOS, ESTRUTURAIS E ESTILÍSTICOS

AGORA É SUA VEZ: CONTO DE FADAS ÀS AVESSAS.

Vamos errar de propósito algumas histórias conhecidas para ver do que nossa imaginação é capaz?

Vocês farão a releitura de um conto de fadas de que mais gostaram durante a sua infância. Vamos lembrar alguns? Vamos inverter os papéis das personagens e escrever uma história ao contrário, assim como a “Gata sem borralhos”?

Pensem em um título bem criativo. Lembre-se que o conto apresenta um personagem do bem e do mal, mas agora você pode mudar tudo.

Determine o tempo e o espaço da narrativa;

Organize o enredo da história em: INTRODUÇÃO – CONFLITO – CLÍMAX – RESOLUÇÃO DO CONFLITO – DESFECHO.

Não se esqueça de que algum elemento mágico deve aparecer em seu texto, mesmo que seja um desejo impossível de ser realizado.

Construa um desfecho condizente com a história desde o início.

3 MÓDULO III - APLICAÇÃO DAS OFICINAS

Oficina 2: Marcadores de tempo e espaço nos contos de fadas

1. Os contos de fadas apresentam palavras que nos dão a noção de tempo e de espaço. Essas palavras ou expressões são imprescindíveis para a compreensão e organização do enredo. Por isso, complete nos parênteses se nas frases, as palavras destacadas são:

- 1- Para organizadores temporais
- 2- Para organizadores espaciais

I - **Há muito, muito tempo**, () num **certo reino distante** (), um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar.

II – (...) **quando certo dia** () apareceu **na praça** () um arauto, convidando o povo para uma grande festa **no palácio real**. ()

III- **Nesse baile** () o príncipe iria escolher sua futura esposa entre todas as moças presentes.

IV- Mas lembra-te: tens que sair **do baile** () **antes da** meia-noite (), sem falta, porque **depois** () o encanto se quebra! Cuidado!

2. Reorganize, com seu colega, as frases abaixo na ordem sequencial do texto A gata borralheira.

A: Situação Inicial

B: Conflito

C: Desenvolvimento

C: Clímax

D: Desfecho

() Certo dia apareceu na praça um arauto, convidando o povo para uma grande festa no palácio real. É que o príncipe herdeiro procurava uma noiva, para se casar e ter um herdeiro

() Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar.

() Sete dias depois, celebraram-se, no palácio real, as bodas do príncipe e da virtuosa moça, que nunca mais foi chamada de Gata Borralheira, e sim de Sua Alteza Real.

() Assustada, lembrando-se do aviso da fada, ela saiu correndo do salão, escadaria abaixo, tão apressada, que perdeu um sapatinho em um dos degraus. Sem olhar para trás, pulou na carruagem, que mal teve tempo de chegar à sua casa, antes de voltar a virar abóbora.

Oficina 3: Trabalhando com parágrafos

Os parágrafos podem ser divididos e organizados de muitas outras formas. Vamos ver?

1. Observe que o escritor dividiu o início da história em dois parágrafos. Tente descobrir o motivo dessa divisão.

Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar. E, como não queria deixá-la sozinha durante suas longas viagens, casou-se de novo, com uma mulher que tinha duas filhas, pensando que elas iriam fazer companhia à sua menina, como boas irmãs.

Mas as coisas não saíram como ele **planejara**, pois as feias e maldosas filhas da madrasta não **gostavam** da meiga irmãzinha, e a mãe delas também **tinha** raiva e ciúme da enteada. Por isso, elas **maltratavam** a órfã, obrigando-a a fazer todas as tarefas da casa, e a dormir na cozinha, num monte de palha sobre as cinzas do borralho do fogão. Até suas roupas bonitas elas lhe **tomaram**, e nem mesmo a **chamavam** pelo nome, e sim pelo apelido Gata Borralheira.

Descobriu? Então, assinale a resposta correta.

- () Marcar o diálogo entre duas personagens.
- () Marcar a passagem da situação inicial, na qual tudo era tranquilo, para o início do conflito.
- () Marcar uma mudança de local no conto.

2. A divisão dos parágrafos também pode indicar uma mudança de lugar e tempo na história. Que palavras, no trecho abaixo, indicam isso?

Assim, a Gata Borracheira vivia cansada, triste e solitária, com saudades da mãe, chorando às escondidas.

O tempo foi passando, e a pobre Gata Borracheira já era uma mocinha, quando certo dia apareceu na praça um arauto, convidando o povo para uma grande festa no palácio real. É que o príncipe herdeiro procurava uma noiva, para se casar e ter um herdeiro. Nesse baile o príncipe iria escolher sua futura esposa entre todas as moças presentes.

3. Leia o trecho abaixo, marcando com um traço os lugares dos possíveis parágrafos. Depois, compare sua resposta com as de seus colegas, discutindo-as.

“Maninho pegou sua Maninha pela mão e disse: - Desde que nossa mãe morreu não tivemos uma única hora boa; a Madrasta bate-nos todos os dias. Vamos embora. Caminharam o dia inteiro por prados, campos e pedras e, quando anoiteceu, chegaram a uma grande floresta. Estavam tão cansados e famintos que se sentaram em um tronco e adormeceram. Na manhã seguinte, quando acordaram, o sol já estava no céu.”

Oficina 4: Trabalhando com diálogos

1. Nos textos que você leu aparece diálogos entre as personagens. Que sinal de pontuação indica que as personagens estão conversando?

Releia o diálogo a seguir:

Apesar de agora estar vivendo ali mil vezes melhor do que lá, desejava voltar assim mesmo. Finalmente ela disse:

- Senhora Holle, a senhora tem sido muito boa para mim, mas a minha tristeza é tão grande que não posso mais permanecer aqui embaixo. Preciso retornar para junto dos meus.

- Agrada-me saber que deseja voltar para casa. E por você ter me servido tão fielmente, vou eu mesma levá-la de volta para cima.

Ela deu-lhe a mão e a conduziu até um portão enorme. Assim que o portão se abriu e a menina o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha.

- Isso é para você, por ter sido tão aplicada – disse a Senhora Holle, dando-lhe de volta o fuso que havia caído dentro do poço.

2. Que sinal de pontuação separa a fala das personagens da fala do narrador?
3. Que palavras indicam a fala da Senhora Holle?
4. Agora, vamos colorir as falas das personagens e do narrador:
De azul: pinte a fala do narrador
De vermelho: pinte a fala da filha adotiva
De verde: pinte a fala da Senhora Holle.

Oficina 5: Discurso direto e indireto

Bem, você leu um diálogo de um conto de fadas. Agora vai ler o mesmo diálogo da história, só que sem diálogo.

A filha disse para a Senhora Holle que ela era muito boa, mas que sua tristeza era tão grande que não podia mais permanecer lá embaixo. Precisava retornar para junto de seus familiares.

A senhora Holle se agradou do desejo da filha de voltar para casa e, por tê-la servido tão bem, levou-a de volta para cima e devolveu o seu fuso.

5. Em qual das formas de contar as personagens falam?
6. Em qual das duas só o narrador aparece e conta a história?
7. Transforme o diálogo a seguir em fala do narrador.

- Ah, tire-nos daqui, tire-nos daqui, senão vamos queimar! Já estamos no ponto faz tempo.

Mas a preguiçosa respondeu:

- Até parece que vou me sujar toda por causa de vocês!

E foi embora, logo se deparando com a macieira, que gritava:

- Ah, sacuda-me, que as maçãs já estão todas maduras!

Mas ela respondeu:

- Você deve estar brincando! E se me cair uma na cabeça?

Oficina 6: EVITANDO A REPETIÇÃO DE PALAVRAS NA ESCRITA DO CONTO

1. Podemos evitar as repetições substituindo uma palavra por outra. Verifique que o autor procura não repetir a palavra Gata Borralheira nas frases a seguir. Sublinhe as palavras que a substituem.

“Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem ficou viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar. E, como não queria deixá-la sozinha durante suas longas viagens, casou-se de novo, com uma mulher que tinha duas filhas, pensando que elas iriam fazer companhia à sua menina, como boas irmãs.

Mas as coisas não saíram como ele planejara, pois as feiosas e maldosas filhas da madrasta não gostavam da meiga irmãzinha, e a mãe delas também tinha raiva e ciúme da enteada. Por isso, elas maltratavam a órfã, obrigando-a a fazer todas as tarefas da casa, e a dormir na cozinha, num monte de palha sobre as cinzas do borrarho do fogão. Até suas roupas bonitas elas lhe tomaram, e nem mesmo a chamavam pelo nome, e sim pelo apelido Gata Borralheira.

E era um tal de gritos e ordens o dia inteiro, que a pobre menina vivia assustada. As filhas da madrasta não lhe davam sossego, e nunca estavam satisfeitas com o que ela fazia com a maior boa vontade, lavando, varrendo e cozinhando desde a manhã até à noite.”

2. Reescreva o trecho a seguir, evitando a repetição de palavras:

“O rei tinha três filhos e, ao escurecer, mandou o filho mais velho ao pomar. Mas, à meia-noite, ele estava com tanto sono que adormeceu e pela manhã faltava outra maçã. Na noite seguinte, era a vez do segundo filho vigiar a árvore, mas com ele aconteceu a mesma coisa.

Agora era a vez do terceiro filho. O menino deitou-se debaixo da árvore e não se deixou vencer pelo sono.” (Irmãos Grimm, O pássaro dourado)

3. Podemos evitar as repetições por meio da omissão das palavras, ou seja, retiramos sem prejudicar o sentido. Veja:

Releia o trecho retirado do conto A gata sem borralhos.

Abriu os olhos naquela manhã; sentiu-se diferente. (1) Correu até o espelho, olhou-se detidamente, levantando as sobrancelhas. (1) Virou meio de lado, olhando-se novamente. Algo havia se modificado dentro e fora (3) dela. Algumas vezes entrava em conflito com a mãe que, dependendo da situação, julgava-(4)a ora criança demais para certas coisas, ora adulta demais para outras. “Por que será que toda mãe é assim?” – pensava. Não (5) entendia muito bem essa dialética da convivência.

Neste trecho, percebemos que não se trata de uma soma foi sequência de frases isoladas, mas de um texto. Vários mecanismos foram acionados para compô-lo. Verifique, por meio dos números, a quem se referem os termos destacados:

- 1 – Quem correu?
- 2- Quem virou?
- 3- Dela quem?
- 4- Julgava-a quem?
- 5- Quem não entendia?

Por que você acredita que não foi necessário escrever de quem se tratava?

Releia este outro trecho:

Luci era uma menina de quase quinze anos, aliás, quatorze e meio, como (1) fazia questão de dizer. Olhos expressivos, sorriso contagiante, magra; às vezes (2) achava-se gorda, ah! Como a moda escravizava as pessoas! Cabelos castanho-claros, longos e lisos. (3) Achava, é lógico, que, se fossem enrolados, seriam mais bonitos. (4) Tinha milhões de amigas, (5) andava em bando pelos corredores do colégio, tipo clube da Luluzinha. Meninos, nem pensar! É certo que (6) eles eram noventa por cento o assunto (7) delas, mas chegar muito perto... (8) Eles só falavam em futebol, esportes radicais e jogos de videogame ou, então, (9) adoravam eleger a garota “mais” do colégio e apostar quem deles ficaria com ela. Luci e as amigas odiavam essas atitudes. (10) Eram todos sapos para elas.

- a) Verifique, agora, a quem se referem os termos destacados, antecidos pelos numerais:
- 1- Quem fazia?
 - 2- Quem achava-se gorda?
 - 3- Quem achava?
 - 4- Quem tinha?
 - 5- Quem andava?
 - 6- Eles quem?
 - 7- Delas quem?
 - 8- Eles quem?

- 9- Quem adoravam?
10- Quem eram sapos?

- b) Neste trecho, ora omitimos a palavra, ora substituímos por outra. Qual foi omitido e qual foi substituído?
c) Como foi possível chegar a essas respostas?

Oficina 7: OS VERBOS NOS CONTOS DE FADAS

1. Os tempos verbais organizam as ações no texto. Você acredita que os contos de fadas são escritos no tempo presente, no pretérito ou no futuro? Por quê?
2. Os pretéritos do modo indicativo indicam ações ocorridas no passado, porém há diferenças entre eles. No conto de fadas A gata borralheira, encontramos os três tipos de pretérito.

* **O pretérito perfeito** indica acontecimentos pontuais concluídos no passado.

Exemplo: Ontem **brincamos** na rua até tarde.

- **O pretérito imperfeito** indica acontecimentos que se estenderam no passado ou que costumava acontecer no passado.

Exemplo: Antigamente, as crianças **brincavam** livres nas ruas.

- **O pretérito mais que perfeito** expressa uma ideia de ação que ocorreu antes de outra também ocorrida no passado.

Exemplo: Na segunda comi pizza, pois meu pai me **prometera** no sábado.

Dos trechos retirados a seguir, reflita se os verbos em destaque estão conjugados no pretérito perfeito (1), pretérito imperfeito (2) ou pretérito mais que perfeito (3):

- I- Há muito, muito tempo, num certo reino distante, um homem **ficou** () viúvo, com uma filhinha bonita e boazinha para criar.
- II- E, como não **queria** () deixa-la sozinha durante suas longas viagens, **casou-se** () de novo, com uma mulher que **tinha** () duas filhas, pensando que elas iriam fazer companhia à sua menina, como boas irmãs.
- III- Mas as coisas não **saíram** () como ele **planejara** (), pois as feias e maldosas filhas da madrasta não **gostavam** () da meiga irmãzinha, e a mãe delas também **tinha** () raiva e ciúme da enteada. Por isso, elas **maltratavam** () a órfã, obrigando-a a fazer todas as tarefas da casa, e a dormir na cozinha, num monte de palha sobre as cinzas do borralho do fogão. Até suas roupas bonitas elas lhe **tomaram** (), e nem mesmo a **chamavam** () pelo nome, e sim pelo apelido Gata Borralheira.

- IV- Assim, a Gata Borracheira **vivia** () cansada, triste e solitária, com saudades da mãe, chorando às escondidas.
- V- O tempo foi passando, e a pobre Gata Borracheira já era uma mocinha, quando certo dia **apareceu** () na praça um arauto, convidando o povo para uma grande festa no palácio real. É que o príncipe herdeiro **procurava** () uma noiva, para se casar e ter um herdeiro.

4 MÓDULO IV – AVALIANDO E PUBLICANDO SEU CONTO DE FADAS

Oficina 8

Após a aplicação das oficinas e da intervenção do professor por meio da correção textual-interativa, os alunos devem voltar ao seu texto e finalizá-lo observando os itens do roteiro de avaliação a seguir, fazendo um X ao lado de cada item e observando se é necessário mudar alguma coisa.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO	ESTÁ OK	PRECISO MUDAR
Você fez um conto moderno a partir do conto de fadas escolhido?		
O local e o espaço foram mencionados na situação inicial?		
Seu herói ou heroína sofre uma perda logo ou passa por algum problema logo no início da história?		
O herói/heroína passa por provocações ou enfrenta desafios?		
Existe um elemento mágico (ser ou objeto) que ajuda o herói ou a heroína?		
No final da história, a personagem principal é recompensada e o vilão ou antagonista é castigado?		
Na história, os acontecimentos estão separados em diferentes parágrafos?		

Há muita repetição de palavras aí, daí, né, depois?		
Há o cuidado de não repetir o nome das personagens?		
Os diálogos estão pontuados corretamente para que o leitor possa identificar facilmente quem é que está falando?		

Organização do livro nomeado “*Era uma vez às avessas*” e festa de lançamento com a presença dos pais, professores e gestores da escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens**. vol. 6, 6º ano do ensino fundamenta II. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-124.
- FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Disponível em:
https://social.stoa.usp.br/articles/0033/9082/reda%C3%A7%C3%A3o_pelo_par%C3%A1grafo.pdf. Acesso em Agosto/2017.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro : Editora FGY, 2006.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos – v.1**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (organizador); Milton José de Almeida [et al.].5.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- _____. **Aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2015a.
- _____. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015b.
- JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.: CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014b.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos**. Revista Letras & Letras. V. 31, n. 3. (jul/dez, 2015). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em Setembro/2017.

MENDONÇA, M (org). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 11. p.199 a 226.

RUIZ, E. D. **Como Corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SISTEMA Maxi de Ensino. **Ensino fundamental: anos finais** – livro integrado – 6º ano – 3º ed. Londrina: Maxiprint, 2015.

VAN DIJK, Teun A. **Cognição, discurso e interação**. (org. e apresentação de Ingedore V. Koch) 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE B: LIVRO “ERA UMA VEZ ÀS AVESSAS” APÓS PUBLICAÇÃO



Prefácio

Reinventar os contos de fadas e encantar os leitores é o propósito desta coletânea, recheada de aventuras, imaginação e desafios.

Para dar conta deste universo mágico, as histórias, desenvolvidas pelos alunos do 6º ano B do ano de 2017, sob orientação da Prof.ª Nathália Branco Theodoro, terão porquinhos estudantes, cinderelas malvadas, Chapeuzinho Azul, outra Chapeuzinho que larga tudo e vai para o México, lobo bonzinho e uma Rapunzel muito desastrada. Imagine só, teremos uma Cinderela que coloca pulgas na cama de sua madrastra!

Enfim, caro leitor, é hora de embarcar nesta viagem pelo mundo da imaginação! Venha conosco!



A Bela feliz

Éra pouco tempo atrás, havia uma linda menina chamada Bela que vivia em uma grande fazenda com sua mãe e seu pai, já velhinhos. Ela era muito feliz e seu pai fazia com que ela trabalhasse durante sua infância em casa. Mas no meio do caminho, Bela recebeu a notícia por telefone de que sua mãe havia falecido. Ela começou a chorar desesperadamente, mas seu pai conseguiu acalmá-la. Ela decidiu ir para a cidade e se juntar ao pai, mas Bela se ficou muito triste, com algumas lágrimas ainda escorrendo no seu rosto.

Quando chegou ao castelo, onde ela iria fazer seu trabalho no jardim, ela percebeu que o castelo era realmente tão bonito e tão grande, que ela não queria ir embora. Ela ficou muito feliz e decidiu ficar ali. Ela começou a trabalhar no jardim e, com o tempo, ela se tornou uma das melhores jardineiras do castelo. Ela se tornou muito querida por todos os habitantes do castelo, e ela se tornou uma das melhores amigas do príncipe.

— O que pensa que está fazendo? Não pode ser jardineira, porque não sabe trabalhar.

Bela não conseguiu se controlar e contou a quem contou para o seu pai, mas ele não acreditou e a chamou para trabalhar. Ela estava com medo de que poderia ser castigada por não trabalhar, mas ela sabia que era uma pessoa que gostava de trabalhar, porque ela sabia que era uma pessoa que gostava de trabalhar.

— Gostou de meu castelo, Bela? — disse o rei.

— Sim, respondeu Bela.

Logo depois, Bela recebeu a notícia de que o príncipe estava vindo para a cidade e ela se tornou muito feliz. Ela se tornou muito feliz e decidiu ir para a cidade e se juntar ao príncipe. Ela se tornou muito feliz e decidiu ir para a cidade e se juntar ao príncipe.

— Hoje viverei feliz para sempre.



A rebelde

Éra uma vez um garoto muito bonito e rebelde que morava com sua mãe em uma casa na cidade. Ele era muito bonito e rebelde, e ele era muito bonito e rebelde. Ele era muito bonito e rebelde, e ele era muito bonito e rebelde.

— Ela vai por aí ao hospital, mas não pela cidade!

— OK, mãe pode ficar calma. O garoto era muito rebelde, ele foi para a escola. Depois de um tempo andando, ele decidiu ir para o hospital.

— Não, ele não pode ir para o hospital! O garoto correu correndo demais. Quando ele chegou ao hospital, o médico disse que ele estava muito doente.

— Corra, pega ele! — disse o médico. — Não, não pode ser assim. Me leve em mãos, não pode ficar.

— Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— OK, não vou ir para o hospital. Não vou ir para o hospital. Não vou ir para o hospital.



A Bela Condicionada

Éra uma vez em um reino distante, nasceu uma menina linda chamada Maria. Ela e seus pais moravam em um lindo palácio, seu pai era um rei muito sábio e sua mãe era uma rainha muito bonita.

Em um belo dia, a rei mandou suas servas ir buscar as fadas para ajudarem a preparar o casamento. As fadas chegaram e começaram a preparar o casamento. Logo depois, a fada do talento chegou e ela começou a preparar o casamento.

— Oh! meu senhor, ela tem uma parte do seu coração. Ela tem uma parte do seu coração. Ela tem uma parte do seu coração.

— Foi o dia de os talentos para minha filha. Mas ela não tem o talento de dançar. Ela não tem o talento de dançar. Ela não tem o talento de dançar.

— O rei ficou muito triste com a notícia. Ele ficou muito triste com a notícia. Ele ficou muito triste com a notícia.

— Ela se tornou uma menina muito bonita. Ela se tornou uma menina muito bonita. Ela se tornou uma menina muito bonita.

— Ela se tornou uma menina muito bonita. Ela se tornou uma menina muito bonita. Ela se tornou uma menina muito bonita.



Os porquinhos ricos: história moderna

Éra uma vez três porquinhos ricos. Eles se chamavam Charley, Jack e Vil. Eles eram muito ricos. Eles eram muito ricos. Eles eram muito ricos.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.

— Não, não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital. Não vamos ir para o hospital.



C:U5

ANEXO A - 1º VERSÃO DO TEXTO A

Os irmãos porquinhos

Era uma vez três irmãos porquinhos que viviam numa bela mata um porquinho tinha uma casa de palha e ele se chamava Pi, um dia apareceu um lobo esfomeado ele viu que a casa era de palha e disse:

- Eu vou queimar esta casa - habababa! - desenhava a casa com um cano

Ele queimou a casa e desenhou-a, em seguida saiu correndo atrás do porquinho, até que de repente viu o outro porquinho recolher as frutas, em seguida os dois porquinhos entraram correndo para casa de madeira e o lobo com muito esfomeado falou disse:

- Eu vou desenhá-la esta casa também disse ele.

Logo em seguida desenhou a casa de madeira, o dois porquinhos abraçados tremiam de muito frio correndo para a casa do outro porquinho e o lobo não conseguiu entrar.

E o outro porquinho tão feliz não sabia de nada, ele só estava varrendo a casa colocando lenha na chaminé e logo em seguida aparece um toupeiro na porta o porquinho abriu a porta, e os dois porquinhos entraram, um dos porquinhos disse disse disse:

- O lobo está correndo atrás de nós fecha tudo, fecha a porta fecha a janela.

O lobo apareceu apareceu chegou a ficar até ao topo de tanto que a casa de tijolo.

O lobo pulou encima do telhado e pulou dentro da chaminé de repente queimou a calda saiu correndo para apagar o fogo, em seguida os três porquinhos saíram da casa.

Os dois porquinhos era bem felizes e um era trabalhador mas ambos amam o outro e foram felizes para sempre!

ANEXO B - 1º VERSÃO DO TEXTO B

P15

—
 A Cinderela maluada

Era uma vez uma grata que se chamava
 - Cinderela e Cinderela morava com sua pai e sua
 madrasta e duas irmãs, Brilha e Corinha,
 - Cinderela desde muito nova ajudando a sua
 pai e sua mãe e suas irmãs ela ajudava
 muito as irmãs até que um dia a
 - madrasta viu ela ajudando e resolve
 coloca a Cinderela para fora de casa
 - mãe Cinderela fica indignada com isso
 e resolve ir vigiar e vai para uma loja
 - e encontra uma parte de pulgão e
 leva até a casa de onde estava
 escondida a madrasta deixou ela entrar
 - Passando a noite a Cinderela logo
 pega a parte com pulgão e põe na
 cama a madrasta e desde madrasta
 começa a se coçar e vê o pulgão e
 corre para pegar e vem e o pai
 chega desesperado e quando vê a
 mãe logo vai para o quarto da
 Cinderela e vê a parte com um pouco
 de pulgão e o pai coloca ela de castigo.

ANEXO C - 1º VERSÃO DO TEXTO C

Os três estudantes 11/03/2019
 Em uma aula de escola a 6ª ano havia
 alunos Zéinho, Joãozinho e João. Zéinho
 deturpava Joãozinho falando a cada 15 seg
 O certo era ele falar que fazer uma
 prova e cada um fez de um jeito cada fez
 o texto só de quinze linhas e a professora
 Zé para ele Joãozinho fez mais ou menos
 e tirou o Zéinho fez tudo e tirou 10 por
 que ele deturpou e fez um resumo e
 conseguiu fazer o melhor texto da sala e o
 Joãozinho e cada um passou e foram embora
 juntos

ANEXO D - 1º VERSÃO DO TEXTO D

P14

Os três lentão

3. AVALLANDO SEU CONTO

Era uma vez três porquinhos e fêmeas são
 (ta) nem ligando com o pai, a mãe e meu inteli-
 gente, Vini inteligente, juntou as três na
 casa do Yuni para estudar, mas deu e fura
 as pai ficarem contando.

Ate que a Gregária, a labu, esconde e
 vai ate a casa do Yuni para se aliar
 das três porquinhos. Ele sempre
 procura quatro vezes e não consegue debru-
 bar a casa. Gregária faz um pla-
 no, vai de noite na porta, chupa o
 leite, no parto, os porquinhos
 perguntam:

- Quem é? O labu responde;
 - Vitor, vim para estudar a parte da
 casa. Mal sabia os porquinhos que o
 labu estava de fora. O labu responde
 - Espere um minuto que não foi isto
 indo, e o labu foi para dentro antes
 da hora. Os porquinhos não
 para a casa mais eles pensam que
 é o labu, correm para dentro de casa
 mas o labu fez um oitavo. O labu
 te entrou pela chaminé, mas os porquinhos
 ficaram mais espertos, e colaram fogo
 dentro da chaminé, labu chupa
 na chaminé e querir o sub calça, mas
 ele não desistiu e foi tentar a rapar
 a casa dos porquinhos, mas ele não con-
 seguiu de novo, ate que ele desistiu de
 comer os porquinhos, e os três porquinhos
 nunca mais foi atarmentado pelo la-
 bu.