



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**SUELI GEDOZ**

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO TRABALHO COM GÊNEROS  
DISCURSIVOS: EM FOCO, A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL**

**CASCADEL - PR  
2015**

SUELI GEDOZ

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO TRABALHO COM GÊNEROS  
DISCURSIVOS: EM FOCO, A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCADEL – PR  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G264p

Gedoz, Sueli

Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual. /Sueli Gedoz.— Cascavel, 2015.

274 p.

Orientador<sup>a</sup>: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Práticas discursivas. 2. Análise linguística. 3. Produção escrita.  
4. Reescrita textual. 5. Gêneros discursivos. I. Costa Hübes, Terezinha da Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed.

418

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9ª/965

SUELI GEDOZ

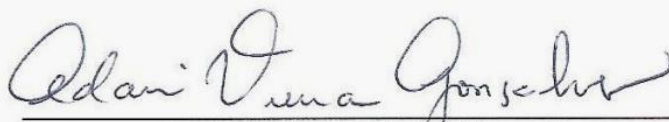
**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO TRABALHO COM GÊNEROS  
DISCURSIVOS: EM FOCO, A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL**

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Orientadora



Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD  
Membro Efetivo (convidado)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Membro Efetivo (convidado)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nadir von Borstel  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Membro Efetivo (da Instituição)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 30 de junho de 2015.

A Ari e Evandi,  
Sandra e Solange,  
todo o meu amor, o meu esforço  
e a minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço a saúde, a proteção e a companhia em todos os momentos deste percurso.

A meus pais, Ari Gedoz e Evandi Aparecida Gedoz, agradeço o apoio, o incentivo, a presença constante e o amparo acolhedor, sem medidas.

À Sandra Gedoz Portella e Alfeu Portella, à Solange Gedoz Franceschini e Geovane Franceschini, agradeço, imensamente, o carinho, o apoio incondicional e a presença sempre incentivadora.

Aos meus queridos Gabriel, Miguel e Rafaela Gedoz Portella e Eduardo Gedoz Franceschini, minha imensa gratidão pelo carinho e amor que sempre manifestaram por mim.

À Professora Orientadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, agradeço o incentivo, o acompanhamento constante, a crença no meu trabalho e a dedicação incansável em todos os momentos de produção acadêmica.

Aos Professores da Banca de Defesa, Adair Vieira Gonçalves, Alba Maria Perfeito, Clarice Nadir Von Borstel e Maria Elena Pires Santos, sou muito grata pelas contribuições apresentadas para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha atuação como pesquisadora.

Aos demais Professores do Colegiado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, agradeço as contribuições e o incentivo neste percurso de pesquisa e aprendizagem.

Aos alunos e pais da turma do 7º ano B (2013), do Colégio Estadual Monteiro Lobato/Céu Azul/PR, agradeço a compreensão, o consentimento e a participação nas atividades desenvolvidas.

Às diretoras Lilianne Blauth Baú e Marinês Rosa Bonifácio, estendo meu agradecimento ao apoio, ao incentivo e à consideração que sempre tiveram ao meu trabalho e às atividades da pesquisa.

Aos colegas de trabalho que sempre incentivaram minhas atividades acadêmicas, professores do Colégio Estadual Monteiro Lobato e da Faculdade Univel, agradeço a consideração e o atendimento solícito aos meus pedidos de ajuda.

Às pessoas especiais, companheiros de caminhada e hoje grandes amigos: Lauciane Piovesan Zago, Douglas Correa da Rosa, Monica de Araújo Saraiva, Luciane Watthier e Marcia Souza, agradeço a partilha de conhecimentos, o companheirismo, a convivência maravilhosa e o amparo sempre acolhedor.

A todos os colegas do Programa Observatório da Educação e do Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas

para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”, estendo minha gratidão pela companhia e parceria em todos os trabalhos realizados.

Às grandes amigas Édina Aparecida Melin, Raquel Mattana e Sibéle Cristina Pérego, agradeço a compreensão de que grandes amizades superam alguns momentos de ausência.

A Jovane Gonçalves dos Santos, amigo incomparável e especial, agradeço a cumplicidade, o carinho e a presença sempre incentivadora que muito me ajudou a superar os desafios dessa caminhada.

A todos os meus amigos, amigas e familiares que de forma direta ou indireta contribuíram para a efetivação desta produção, agradeço a compreensão pelos momentos de ausência e afastamento necessários para a conclusão deste trabalho.

A todos os que sempre desejaram meu sucesso, minha imensa gratidão.

*Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e  
faz doces. Recomeça.*

*Cora Coralina*

GEDOZ, Sueli. **Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos**: em foco, a produção e a reescrita textual. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

A pesquisa que apresento neste estudo refere-se à prática de análise linguística associada ao trabalho com a produção e a reescrita textual. Trata-se de uma investigação ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, na abordagem qualitativa interpretativista, recorrendo à perspectiva de cunho etnográfico e à pesquisa-ação como delineamento metodológico. A inquietação que deu origem ao trabalho sustenta-se na indagação sobre a forma que a prática de análise linguística, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática normativa, pode contribuir para o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula. Com o intuito de responder a esse questionamento, o objetivo é investigar as contribuições do trabalho com a análise linguística para o processo de produção e reescrita de textos, focalizando uma turma do 7º ano do ensino fundamental. O recorte investigativo toma o texto, organizado num gênero discursivo, como ponto de partida e elemento norteador do ensino da Língua Portuguesa. A linha teórica ampara-se na Análise Dialógica do Discurso e no método sociológico para abordagem dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). Além disso, recorro a fontes que conferem às práticas de análise linguística, produção e reescrita textual um viés dialógico no trabalho com a linguagem. Pautando-me nessa orientação teórica e no contexto da sala de aula, percebi resultados que indicam a necessidade de associação entre todas as práticas discursivas que organizam o ensino da Língua Portuguesa. No que tange às práticas focalizadas (análise linguística, escrita, reescrita), considero que todas são perpassadas e subsidiadas pela análise linguística, pois produzir e reescrever textos requer, indiscutivelmente, a análise dos elementos linguístico-discursivos que compõem a produção escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** práticas discursivas, análise linguística, produção escrita, reescrita textual, gêneros discursivos.

GEDOZ, Sueli. The **Practice of linguistic analysis in working with speech genres**: in focus, production and textual rewritten. 2015. 278 p. Thesis (Doctorate in Letters) – State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

## **ABSTRACT**

The research that I present in this study refers to the practice of linguistic analysis associated with the work with the production and textual rewritten. This is a research grounded on the assumptions of Applied Linguistics, in the interpretative qualitative approach, using the ethnographic perspective and the action research as methodological design. The unrest which led to the work rests on the question of how the practice of linguistic analysis, understood as routing that goes beyond the work with the grammar rules, can contribute to the process of production and rewriting texts in the classroom. In order to answer this question, the goal is to investigate the contributions of work and linguistic analysis to the process of production and rewriting texts, focusing on a group of 7th grade of elementary school. Investigative cut takes the text, organized a speech genre as a starting point and guiding element of the teaching of Portuguese Language. The theoretical framework that I use bolsters on the Dialogic Discourse Analysis and the sociological method of approach to genres as Bakhtin/Voloshinov (2004 [1929]) and Bakhtin (2011 [1979]). Also, turn to sources that give the linguistic analysis of practices, production and textual rewriting a dialogical bias at work with language. Guided me in this theoretical orientation and in the context of the classroom, I realized results that indicate the need for partnership between all discursive practices that organize the teaching of Portuguese. With respect to focused practices (linguistic analysis, writing, rewriting), I consider that all are pervaded and subsidized by linguistic analysis, for producing and rewrite texts requires arguably the analysis of linguistic and discursive elements that make up the written production.

**KEYWORDS:** discursive practices, linguistic analysis, writing production, textual rewritten, speech genres.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Esquema da Pesquisa-ação .....                                                           | 39  |
| Figura 2 - Conteúdos apresentados nos PCN .....                                                     | 80  |
| Figura 3 - Marcações de Alexa na lista de controle/constatações.....                                | 158 |
| Figura 4 - Marcações de Amanda na lista de controle/constatações .....                              | 159 |
| Figura 5 - Marcações de Daniel na lista de controle/constatações .....                              | 160 |
| Figura 6 - 1ª versão do texto produzido por José.....                                               | 169 |
| Figura 7 - Marcações de José na lista de controle/constatações.....                                 | 170 |
| Figura 8 - 2ª versão do texto produzido por José – 1ª reescrita.....                                | 171 |
| Figura 9 - Parágrafo reescrito por José (1º parágrafo).....                                         | 176 |
| Figura 10 - Atividade desenvolvida pela aluna Débora .....                                          | 178 |
| Figura 11 - Parágrafo reescrito por José (2º parágrafo).....                                        | 184 |
| Figura 12 - Atividade desenvolvida pela aluna Alexa .....                                           | 186 |
| Figura 13 - 1ª versão do texto produzido por Alex .....                                             | 188 |
| Figura 14 – Marcações de Alex na lista de controle/constatações.....                                | 189 |
| Figura 15 - 2ª versão do texto produzido por Alex – 1ª reescrita .....                              | 190 |
| Figura 16 - Reescrita do texto produzido por Alex – 1ª parte .....                                  | 196 |
| Figura 17 - Reescrita do texto produzido por Alex – 2ª parte .....                                  | 201 |
| Figura 18 - Reescrita do texto produzido por Alex – 3ª parte .....                                  | 204 |
| Figura 19 - Texto produzido pelo aluno Elvis – 2ª versão .....                                      | 210 |
| Figura 20 – Orientações apresentadas a Elvis (ao final do texto) para a<br>reescrita textual .....  | 212 |
| Figura 21 - Texto produzido pelo aluno Elvis – 3ª versão .....                                      | 213 |
| Figura 22 - Texto produzido pelo aluno Rafael – 2ª versão.....                                      | 220 |
| Figura 23 – Orientações apresentadas a Rafael (ao final do texto) para a<br>reescrita textual ..... | 222 |
| Figura 24 - Texto produzido pelo aluno Rafael – 3ª versão.....                                      | 223 |
| Figura 25 - Texto produzido pela aluna Késia – 2ª versão.....                                       | 228 |
| Figura 26 – Orientações apresentadas a Késia (ao final do texto) para a<br>reescrita textual .....  | 230 |
| Figura 27 - Texto produzido pela aluna Késia – 3ª versão.....                                       | 231 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nível de Doutorado, com o tema específico da AL articulada à produção e à reescrita textual (período de 2005 a 2012) ..... | 30  |
| Quadro 2 – Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa .....                                                                                                                                                    | 45  |
| Quadro 3 – Lista de controle/constatações elaborada para o trabalho com os textos do gênero <i>causo</i> .....                                                                                                | 49  |
| Quadro 4 – Tabela Diagnóstica A .....                                                                                                                                                                         | 50  |
| Quadro 5 – Tabela Diagnóstica B .....                                                                                                                                                                         | 52  |
| Quadro 6 – <i>Causos</i> distribuídos aos alunos do 7º ano .....                                                                                                                                              | 106 |
| Quadro 7 – Atividades de leitura .....                                                                                                                                                                        | 116 |
| Quadro 8 – <i>Causo</i> “A rede” .....                                                                                                                                                                        | 118 |
| Quadro 9 – Atividades sobre o conteúdo temático do texto .....                                                                                                                                                | 121 |
| Quadro 10 – Atividades sobre a estrutura composicional do texto.....                                                                                                                                          | 123 |
| Quadro 11 – Atividades sobre o estilo do texto .....                                                                                                                                                          | 126 |
| Quadro 12 – Teoria e prática na produção escrita .....                                                                                                                                                        | 136 |
| Quadro 13 – Comando de produção textual escrita .....                                                                                                                                                         | 137 |
| Quadro 14 – Síntese das ações e das análises realizadas na pesquisa .....                                                                                                                                     | 153 |
| Quadro 15 – Lista de controle/constatações – 1ª atividade de reescrita.....                                                                                                                                   | 155 |
| Quadro 16 – Aspectos não dominados na produção escrita revelados pela tabela diagnóstica B .....                                                                                                              | 167 |
| Quadro 17 – Fragmento 1 – Texto do aluno José .....                                                                                                                                                           | 173 |
| Quadro 18 – Atividades a partir do Fragmento 1 – Texto do aluno José.....                                                                                                                                     | 173 |
| Quadro 19 – Evolução da escrita de José – 1º parágrafo do texto .....                                                                                                                                         | 177 |
| Quadro 20 – Fragmento 2 – Texto do aluno José .....                                                                                                                                                           | 180 |
| Quadro 21 – Atividades a partir do fragmento 2 – Texto do aluno José.....                                                                                                                                     | 181 |
| Quadro 22 – Evolução da escrita de José – 2º parágrafo do texto .....                                                                                                                                         | 185 |
| Quadro 23 – Texto produzido por Alex, apresentado aos alunos da turma.....                                                                                                                                    | 192 |
| Quadro 24 – Atividades iniciais a partir do texto do aluno Alex.....                                                                                                                                          | 192 |
| Quadro 25 – Evolução da escrita de Alex – Parte inicial do texto .....                                                                                                                                        | 197 |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 26 – Outras atividades a partir do texto do aluno Alex ..... | 199 |
| Quadro 27 – Evolução da escrita de Alex – 2ª parte do texto .....   | 202 |
| Quadro 28 – Atividades finais a partir do texto do aluno Alex ..... | 202 |
| Quadro 29 – Evolução da escrita de Alex – 3ª parte do texto .....   | 205 |
| Quadro 30 – Comando da atividade de reescrita textual.....          | 209 |
| Quadro 31 – Comparativo da produção textual do aluno Elvis.....     | 215 |
| Quadro 32 – Comparativo da produção textual do aluno Rafael.....    | 224 |
| Quadro 33 – Comparativo da produção textual da aluna Késia .....    | 232 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD – Análise Dialógica do Discurso

AL – Análise Linguística

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

CBA- Ciclo Básico de Alfabetização

CBPR– Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

CEML – Colégio Estadual Monteiro Lobato

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

DCE-LP – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa

GELP – Grupo de Estudos de Língua Portuguesa

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PTD – Plano de Trabalho Docente

SD – Sequência Didática

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                 | <b>16</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>                                                 | <b>28</b>  |
| 1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....                                                                   | 28         |
| 1.2 ABORDAGEM TEÓRICA .....                                                                             | 33         |
| 1.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA .....                                                                      | 34         |
| 1.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....                                                                           | 40         |
| 1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....                                                             | 44         |
| <b>1.5.1 Gravação em áudio e vídeo .....</b>                                                            | <b>44</b>  |
| <b>1.5.2 Análise documental.....</b>                                                                    | <b>48</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 - BASES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM OS<br/>GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA .....</b> | <b>55</b>  |
| 2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM .....                                                            | 55         |
| 2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS .....                                                                        | 66         |
| <b>2.2.1 O método sociológico .....</b>                                                                 | <b>68</b>  |
| 2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO: ORIENTAÇÕES<br>PARA O TRABALHO NA SALA DE AULA .....             | 75         |
| <b>CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DISCURSIVAS COM O GÊNERO NA SALA<br/>DE AULA .....</b>                         | <b>86</b>  |
| 3.1 UM GÊNERO DISCURSIVO SELECIONADO: CONTEXTUALIZAÇÃO<br>SÓCIO- HISTÓRICA .....                        | 87         |
| <b>3.1.1 Contextualizando as origens e a circulação do gênero <i>causo</i>.....</b>                     | <b>87</b>  |
| <b>3.1.2 O que são <i>causos</i>?.....</b>                                                              | <b>91</b>  |
| <b>3.1.3 A escolha do gênero para os trabalhos na sala de aula. ....</b>                                | <b>94</b>  |
| 3.2 PRÁTICA DA ORALIDADE .....                                                                          | 98         |
| <b>3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos .....</b>                                                   | <b>98</b>  |
| <b>3.2.2 Prática de oralidade nas ações da pesquisa.....</b>                                            | <b>104</b> |
| 3.3 PRÁTICA DA LEITURA.....                                                                             | 111        |
| <b>3.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos .....</b>                                                   | <b>111</b> |
| <b>3.3.2 Prática da leitura nas ações da pesquisa.....</b>                                              | <b>116</b> |
| 3.4 PRÁTICA DA PRODUÇÃO ESCRITA.....                                                                    | 130        |

|              |                                                               |            |
|--------------|---------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.4.1</b> | <b>Pressupostos teórico-metodológicos .....</b>               | <b>130</b> |
| <b>3.4.2</b> | <b>Prática de produção escrita nas ações da pesquisa.....</b> | <b>135</b> |

#### **CAPÍTULO 4 - OUTRAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: A ANÁLISE**

|                |                                                                                                                                                     |            |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
|                | <b>LINGUÍSTICA E A REESCRITA TEXTUAL .....</b>                                                                                                      | <b>141</b> |
| <b>4.1</b>     | <b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>                                                                     | <b>141</b> |
| <b>4.2</b>     | <b>PRÁTICA DE REESCRITA TEXTUAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>                                                                       | <b>145</b> |
| <b>4.3</b>     | <b>PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA REESCRITA TEXTUAL.....</b>                                                                                    | <b>152</b> |
| <b>4.3.1</b>   | <b>A reescrita e a lista de controle/constatações .....</b>                                                                                         | <b>154</b> |
| <b>4.3.2</b>   | <b>A reescrita e os encaminhamentos a partir de um instrumento diagnóstico .....</b>                                                                | <b>162</b> |
| <b>4.3.2.1</b> | <b>O trabalho com o texto de José.....</b>                                                                                                          | <b>168</b> |
| <b>4.3.2.2</b> | <b>O trabalho com o texto de Alex .....</b>                                                                                                         | <b>188</b> |
| <b>4.3.3</b>   | <b>A reescrita e a correção indicativa-interativa .....</b>                                                                                         | <b>206</b> |
| <b>4.3.3.1</b> | <b>O texto do aluno Elvis.....</b>                                                                                                                  | <b>210</b> |
| <b>4.3.3.2</b> | <b>O texto do aluno Rafael.....</b>                                                                                                                 | <b>219</b> |
| <b>4.3.3.3</b> | <b>O texto da aluna Késia .....</b>                                                                                                                 | <b>227</b> |
| <b>4.4</b>     | <b>AÇÕES FINAIS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DE REESCRITA TEXTUAL SUBSIDIADOS PELA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .....</b> | <b>236</b> |

|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b> | <b>240</b> |
|-----------------------------------|------------|

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b> | <b>248</b> |
|--------------------------|------------|

|                     |            |
|---------------------|------------|
| <b>ANEXOS .....</b> | <b>256</b> |
|---------------------|------------|

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b> | <b>257</b> |
|-------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná .....</b> | <b>258</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ANEXO C - Cópia da coletânea “Causos para ler, ouvir e contar” .....</b> | <b>260</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|

## INTRODUÇÃO

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver  
resposta, continuarei a escrever.  
Clarice Lispector*

Os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), ao longo dos últimos trinta anos, têm reunido algumas pesquisas relacionadas à prática de análise linguística, inserindo, nesse campo de discussões, encaminhamentos acerca da produção escrita e da reescrita de textos no ensino da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP). Essas investigações geralmente partem da concepção de linguagem que norteia o ensino e focalizam esses processos, verificando se condizem (ou não) com o referencial teórico proposto em cada concepção.

Entretanto, mesmo com a fundamentação teórica e a orientação metodológica produzida e divulgada nos últimos anos, o trabalho com a prática de análise linguística (AL de ora em diante), com foco na produção escrita e na reescrita de textos na sala de aula, continua sendo um desafio para muitos educadores. Novas teorias e possíveis encaminhamentos surgem, mas nem sempre são elucidados nas práticas de formação (inicial e continuada) ofertadas aos docentes, o que os faz sentirem-se angustiados e inseguros para elaborarem atividades de produção escrita pautadas na interação proporcionada pelo texto, valendo-se da reescrita como forma de adequar o texto à situação enunciativa. Em muitos casos, há interesse em efetivar as novas concepções teóricas e metodológicas apresentadas no campo de estudos científicos da linguagem, mas nem sempre há uma compreensão capaz de relacionar a teoria com a prática. Nesse panorama, a produção escrita e o exercício da reescrita, práticas inseridas no processo de AL, têm se caracterizado como uma tarefa árdua e frustrante, tanto para os docentes, em seus planos de ensino, como também para os discentes, nas atividades realizadas em sala de aula.

O quadro é indicador da necessidade de mais reflexões sobre as práticas de AL pautadas em encaminhamentos que possam favorecer um trabalho de produção escrita de texto a partir de uma perspectiva dialógica. E, se a escrita assim se caracteriza, a reescrita requer o mesmo direcionamento, uma vez que esta existe em função daquela.

Ratificando todas as pesquisas que tomam o texto como unidade de ensino<sup>1</sup>, já realizadas no campo da LA e objetivando contribuir com os avanços na perspectiva teórica e prática para o processo de produção escrita e, especialmente, para a reescrita de textos na sala de aula, selecionei como objeto de estudo a contribuição da prática de AL para a produção e a reescrita de textos desenvolvidos em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma investigação que comunga com os interesses da Linha de Pesquisa: *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado. Essa linha contempla investigações que, de alguma forma, se voltam para o ensino de línguas e para as práticas discursivas de trabalho com a linguagem.

Minha preocupação, desde o início do planejamento das ações, era o desenvolvimento de um trabalho que se apresentasse como “possível” para a prática escolar. Tomando tal posição, sustentei a presente pesquisa na investigação das práticas de AL, na perspectiva de contribuir para o processo de produção escrita e reescrita de textos elaborados por alunos do 7º ano do ensino fundamental. A investigação focaliza um estudo realizado a partir de um gênero discursivo, abrangendo todas as etapas desejáveis ao trabalho com a linguagem na sala de aula: oralidade, leitura, produção e reescrita de texto, revelando a AL como uma prática que imbrica com todas essas etapas. Ou seja, a tese que defendo repousa no pressuposto de que as práticas de oralidade, leitura, produção e reescrita de textos são permeadas pela prática de AL. Entretanto, com vistas à concretização dos propósitos investigativos, direcionei atenção maior à prática de AL que subsidia os encaminhamentos de produção e reescrita textual.

Diante dessa delimitação, a pesquisa em foco está organizada a partir de questões-chave a serem elucidadas: De que forma a prática de AL, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática, pode subsidiar o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula? Que instrumentos/encaminhamentos podem ser utilizados no processo de reescrita textual atendendo ao viés dialógico proposto para o ensino da LP? A reescrita, compreendida como uma prática de AL, pautada nas dificuldades dos alunos, apresenta resultados positivos para o trabalho com a linguagem e,

---

<sup>1</sup> O texto como unidade de ensino é a definição tomada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e, por isso, é assim apresentado nesta parte da pesquisa.

consequentemente, para a produção escrita de textos na sala de aula?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, o objetivo geral do presente estudo é investigar as contribuições do trabalho com a AL para o processo de produção e reescrita de textos, numa turma do 7º ano do ensino fundamental, tomando a produção e a reescrita como práticas subsidiadas pela AL. Para isso, desenvolvi uma investigação por meio da pesquisa-ação, delineamento que envolve, entre outros aspectos, a ação do pesquisador, neste caso, minha própria ação, na condição de pesquisadora, autora deste estudo e docente da turma em que a pesquisa foi realizada.

E com o intuito de concretizar a proposta investigativa, tracei objetivos específicos, almejando a consolidação do objetivo geral. Por conseguinte, o trabalho em apresentação também requer:

- Delinear as bases teóricas para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula atendendo à concepção dialógica de linguagem;
- Compôr um quadro teórico-metodológico acerca do trabalho com as práticas discursivas na sala de aula;
- Verificar de que forma a prática de AL, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática, pode contribuir para o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula;
- Desenvolver encaminhamentos com a prática de AL, focalizando especificamente a produção e a reescrita de texto;
- Refletir sobre os aspectos dominados e não dominados na produção escrita dos alunos, indicando a AL como subsídio para a reescrita textual;
- Apresentar a importância e as contribuições da AL associada à escrita e à reescrita de textos, informando resultados de um trabalho voltado à articulação entre essas práticas (AL, produção e reescrita textual) no ensino da LP.

Entretanto, para atender a esses propósitos, o trabalho necessitou de bases teóricas diversas que amparassem os estudos, as análises e as interpretações realizadas ao longo de todo o percurso de pesquisa. Optei então pela base teórica e metodológica pautada na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (adiante ADD), buscando nos referenciais produzidos por Bakhtin e seu Círculo, o respaldo para as ações empreendidas. Todo o recorte investigativo tem o texto como ponto de partida, pois, conforme defende Bakhtin, “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011

[1979], p. 308), uma vez que “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 307).

A tese defendida por Geraldi (1997) também ratifica esse recorte, pois informa que a língua se revela por meio do texto:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

O texto escrito pelo aluno constitui-se o elemento norteador das ações desencadeadas na pesquisa, visto ser a unidade de ensino elementar para o trabalho com a escrita. Para justificar a atenção intensificada que conferi ao texto, foi importante aderir ao que Geraldi (1997) relata:

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que o encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (GERALDI, 1997, p. 105).

Embora Geraldi (1997) estenda sua atenção aos textos orais e escritos, o foco desta pesquisa recai nos textos escritos, considerando a escrita como trabalho individual e social, elaborado em meio a um processo interlocutivo, no qual produtores situados socialmente se utilizam de enunciados concretos para exteriorizarem suas ideias, as quais, no processo escrito, moldam-se em algum gênero discursivo (BAKHTIN, 2011 [1979]).

A produção escrita foi tomada, portanto, como processo contínuo, que parte sempre de uma necessidade, de um querer dizer do locutor para um interlocutor definido. A produção teve como ponto de partida os gêneros discursivos e os elementos em que eles se assentam, conforme proposto por Bakhtin/ Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]): conteúdo temático, construção composicional e estilo. Dessa forma, considerei-a, epistemologicamente, na perspectiva da ADD e

inserida na concepção que toma a linguagem como forma de interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; GERALDI, 1984).

O mesmo enfoque dialógico atribuído à produção escrita foi também delegado à reescrita textual. Essa última etapa da construção textual, a reescrita, “[...] remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2009, p. 2). O retorno ao texto, na sala de aula, deve ser mediado pelo professor por meio de diferentes estratégias que permitam ao aluno perceber a reescrita como interação com o texto, baseando-se num processo reflexivo. Isso pode fazer com que o aluno compreenda que a escrita de texto e a sua reescrita caracterizam-se como “[...] um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). De acordo com as autoras, os alunos devem compreender que toda produção pode ser repensada, reescrita e, ao tomarem conhecimento dessa situação, podem preocupar-se mais com seus textos, atentando para a configuração textual e à interlocução estabelecida. Esse trabalho realizado pelos discentes faz com que passem “[...] a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

Ao analisarem linguisticamente seus próprios textos, os alunos devem ter condições de compreenderem que suas produções não estão acabadas, mas em processo de construção e podem sofrer alterações em sua organização. Na visão de Bakhtin “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo, singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 311). Diante disso, reforço a indicação de que a reescrita de textos produzidos no ambiente escolar deve ser uma prática constante, sistematizada e reflexiva. Entretanto, nem sempre os docentes conseguem sucesso ao abordarem essa prática pedagógica articulada à AL e os motivos para o insucesso são diversos. Entre eles posso citar a ausência de encaminhamentos teóricos e metodológicos compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas. Em meio à realidade da prática escolar, nem sempre é possível interagir com novos encaminhamentos e desenvolvê-los de maneira profícua.

A revisão teórica empreendida também me fez perceber que diversos

desdobramentos apresentados no campo da AL foram desenvolvidos a partir dos pressupostos elaborados por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), Bakhtin (2011 [1979]) e Geraldi (1984,1997). De acordo com Mendonça (2006), o termo *análise linguística* foi utilizado pela primeira vez por Geraldi (1984), no artigo que escreveu para compor a obra *O texto na sala de aula*, cuja primeira edição data de 1984. Para a autora, o termo “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

A proposição de Geraldi (1984) indicava, naquele momento, um olhar diferenciado para o que até então se propunha no trabalho com a língua. Até a década de 1980, trabalhar com a língua significava abordá-la apenas do ponto de vista prescritivo e descritivo, ou seja, ensinar regras condizentes à gramática normativa e conceituar seus elementos, partindo do fonema, avançando para a palavra e expandindo até a frase. Geraldi (1984) objetivou, de certa forma, ampliar essa perspectiva de trabalho, avançando para reflexões acerca dos diferentes usos da língua. Assim, cunhou o termo práticas de *análise linguística* e lhe atribuiu a seguinte explicação:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto 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 com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Dessa forma, a proposta de Geraldi (1984) não excluía um trabalho com situações sistemáticas da língua. O diferencial estava na ênfase à reescrita, com o propósito de provocar, como ele mesmo disse, *práticas reflexivas de AL*. Trabalhar com a língua não se restringiria à metalinguagem ou ao puro ensino da gramática normativa, mas envolveria a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio da reflexão sobre o emprego/uso dos recursos linguísticos, ou seja, uma ação

organizada nas diferentes práticas discursivas que compõem o trabalho com a LP na sala de aula.

Nesse sentido, a concepção de AL, aqui defendida, encontra-se fundamentada, teoricamente, nos estudos que, a partir da década de 1980, começaram a sustentar o trabalho com a linguagem. Trata-se de uma fundamentação teórica que, na disciplina de LP, parte para a adoção de epistemologias indicativas da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; (BAKHTIN, 2011 [1979])), com ênfase em sua abordagem sócio-histórica, cunhada pedagogicamente por Geraldi (1984, 1997) como *concepção de linguagem como forma de interação*. Não obstante, tal concepção não excluiu os estudos das épocas anteriores, mas propôs um redirecionamento nas formas de pensar e agir, e a linguagem passou a ser considerada em seu aspecto social, resultado da construção coletiva e de processos de interação.

É possível inferir que, a partir de então, o estudo da língua passa a ser projetado a partir de seu contexto de uso, de funcionamento e de interação. O sentido do texto está dentro e fora dele, no contexto de produção, no processo de interação, entre locutor e interlocutor, assumindo, assim, o caráter dialógico da linguagem. Embora Bakhtin não tenha desenvolvido uma teoria para o trabalho com o ensino da língua na escola, tais postulados tiveram no autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]) seu respaldo teórico mais contundente.

Dada a caracterização inicial do aporte teórico, direciono o estudo às bases que tratam os fenômenos linguísticos a partir de práticas sociais definidas, por isso a preocupação em situar a AL, e todas as práticas que lhes são inerentes, nessa perspectiva. Por conseguinte, além do conceito de AL já apresentado por Geraldi (1984), também recorro a Mendonça (2006) que assim conceitua:

[...] pode-se dizer que a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 2008, grifos da autora).

Para desenvolver o trabalho na direção mencionada, foi essencial também a consulta aos documentos oficiais que atualmente norteiam o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. É importante lembrar que esses documentos foram produzidos com base nas discussões empreendidas aos estudos da linguagem a partir do final da década de 1980 e, por isso, contribuem para o que atualmente se apresenta no ambiente escolar em termos de prática de ensino. Tomando essa consideração, especulei, com bastante minúcia, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), propostas que, em suas bases teóricas e metodológicas, esboçam as práticas de oralidade, leitura, produção escrita, reescrita textual e AL relacionadas aos gêneros discursivos e preveem um ensino organizado a partir da perspectiva que considera o caráter dialógico da linguagem.

Com isso não quero dizer que tais documentos apresentem-se totalmente de acordo com esse viés teórico, pois em ambos há diversas lacunas (teóricas e metodológicas)<sup>2</sup> relacionadas a alguns encaminhamentos com a linguagem. Contudo, são propostas que congregam a concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984) e, por essa razão, concorrem para novas abordagens em relação ao ensino, diferentes das que se tinha até meados da década de 1980.

Seria pertinente questionar porque estou considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) (PCN-LP, de ora em diante) numa pesquisa que ambienta-se no estado do Paraná, unidade da federação que possui diretrizes curriculares próprias desde o ano de 2008 e, a partir de então, não considera a proposta da esfera federal para as ações desenvolvidas na prática do ensino de todas as disciplinas do currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental público. Diante dessa possível indagação, justifico que a consulta aos PCN-LP foi necessária e pertinente à pesquisa por tratar-se de um documento cujo referencial é precursor da abordagem que toma os gêneros discursivos como ferramenta indispensável ao ensino da LP. Ainda que revele equívocos teóricos no tratamento que concede aos gêneros não há como negar que graças a tal documento, as práticas de oralidade, leitura, escrita, reescrita e AL na

---

<sup>2</sup> As lacunas a que me refiro serão apresentadas nos capítulos 3 e 4.

escola foram redimensionadas, teórica e metodologicamente. Provocou-se, de certa forma, com a publicação dos PCN-LP, uma inquietação quanto ao ensino da língua, o que acenou para as primeiras transformações, que deslocaram o ensino do puro estruturalismo para processos voltados à interação pela linguagem. Por tudo isso, julguei oportuna a consulta ao documento, ressaltando os pontos essenciais projetados para o trabalho com as práticas de ensino analisadas nesta tese.

Já a consideração às Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) (doravante DCE-LP) também é essencial por ser este o documento curricular que fundamenta as práticas escolares nos anos finais do ensino fundamental na escola pública paranaense. A proposta sugere o trabalho com a linguagem ancorado na concepção dialógica que a toma como forma de interação. De acordo com as DCE-LP, é necessário que a proposta curricular dê “[...] ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva” (PARANÁ, 2008, p. 48). Tais diretrizes também indicam que é “[...] tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2008, p. 48). Essa tarefa pode ser concretizada se diversos esforços estiverem presentes no processo educativo, dentre eles, atividades que priorizem a perspectiva de trabalho que insere as práticas de AL na produção escrita e na reescrita de textos.

Nesse viés, a base que fundamenta a pesquisa considera o texto como “[...] o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). Tal pressuposto foi assumido nos momentos destinados à produção e à reescrita do texto, aqui desenrolados. Os estudos de Geraldi (1997) também fundamentam a pesquisa no que se refere à AL. Nas acepções do autor, “Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1997, p. 192). Essa compreensão atualmente requer mais reflexões para sustentação de um trabalho coerente, envolvendo a AL na sala de aula.

A atenção ao processo de produção escrita, na vertente que a considera como uma forma de trabalho, tem respaldo na obra de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) que propõe o ensino da escrita como “[...] uma aprendizagem do trabalho de reescritas” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). As autoras apresentam um

estudo no qual o aluno seja o leitor e o revisor de seus textos, proposta que empreendemos na pesquisa realizada.

No que tange ao processo de reescrita textual, busquei contribuições teóricas e metodológicas nos estudos Serafini (1989) que analisa e conceitua diferentes tipos de correções textuais desenvolvidas por docentes. A obra apresenta avanços que, à época de sua produção, mostraram-se condizentes com as reflexões e encaminhamentos propostos para o ensino. Contudo, as ideias da autora foram ampliadas por produções mais recentes, como é o caso de Ruiz (2001), cuja orientação de trabalho para a correção dos textos elaborados pelos alunos está pautada na correção *textual-interativa*, proposta que, com algumas adaptações, utilizei em determinado momento da pesquisa.

Além do referencial supracitado, também respaldo a investigação no aporte definido por Gonçalves (2013), que focaliza um modelo de correção de textos denominado *correção interativa*, o qual se ampara em listas de controle/constatações que permitem ao aluno uma avaliação de sua produção escrita com vista a possíveis correções no momento destinado à reescrita textual. De acordo com o autor, essas listas devem ser adaptadas ao público-alvo para que sejam compreendidas pelos estudantes, uma vez que se caracterizam como “[...] instrumentos de responsividade à primeira versão do texto” (GONÇALVES, 2013, p. 33). Esse tipo de intervenção foi desenvolvida em um dos momentos destinados à reescrita do texto produzido pelos alunos do 7º ano.

O trabalho de Costa-Hübes (2012) também sustenta esta tese. Tomando o instrumento metodológico apresentado pela autora, utilizado para verificar os aspectos em que os alunos apresentam maiores dificuldades em suas produções, elaborei atividades de AL com foco na reescrita textual.

A parte destinada à análise dos registros gerados junto ao trabalho com a AL focalizando o processo de reescrita sustenta-se em estudos que abordam as principais dificuldades reveladas nas produções escritas. Para subsidiar as reflexões, busquei aporte em Costa Val (1999), Koch e Travaglia (2000a; 2000b), Koch (2003) e Koch e Elias (2010a; 2010b); Gedoz e Busse (2014), dentre outros escritos que embasam as discussões.

Assumindo a perspectiva teórica amparada pelo viés proposto nos aportes nomeados, delineei um percurso metodológico que pudesse contemplar as ações realizadas em nossa pesquisa. Tal percurso é apresentado com mais detalhes no

primeiro capítulo deste texto, no qual contextualizo a pesquisa, mencionando outras justificativas que deram origem ao problema investigado. Também destaco minha inserção, como pesquisadora, na LA e a recorrência à pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, para atender aos objetivos propostos. Nesse enfoque, elejo e justifico os estudos de cunho etnográfico e, dentro dele, a pesquisa-ação, como perspectivas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. Dada essa inserção, aponto os sujeitos envolvidos na investigação, discorrendo sobre algumas características da turma que participou do processo investigativo e anunciando aspectos do meu perfil como professora pesquisadora, autora deste trabalho, sujeito da pesquisa. Seguido a essa definição, finalizo o capítulo informando os instrumentos de geração de dados utilizados no estudo, ancorando-me em autores diversos para subsidiar a escolha da gravação em áudio e vídeo e da análise documental, meios indispensáveis à realização da pesquisa-ação.

Após o percurso metodológico, inicio o capítulo 2 refletindo sobre as bases teóricas para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Trata-se de uma recorrência a aportes teóricos que embasam a concepção dialógica de linguagem em que se sustenta todo o conhecimento acerca dos gêneros discursivos e de suas articulações com as práticas discursivas na disciplina de LP. A apresentação inicial cabe aos pressupostos da ADD, terminologia adotada por estudiosos brasileiros para situar os estudos da linguagem na perspectiva do dialogismo. O capítulo dispõe também o percurso do método sociológico para a análise dos gêneros, conforme definições de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). Na parte final da fundamentação teórica, apresento as orientações para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, conforme proposições dos documentos oficiais que atualmente norteiam o ensino em nosso país.

Orientada por essa disposição teórica, elaboro o capítulo 3, com o objetivo de apresentar as práticas discursivas envolvidas no trabalho com os gêneros na sala de aula. Dedico a parte inicial do capítulo à contextualização do gênero discursivo *causo*, selecionado para o trabalho nesta pesquisa. Em seguida, direciono as discussões teóricas às práticas discursivas de oralidade, leitura e produção escrita, que devem ser sistematizadas na sala de aula na abordagem dos gêneros discursivos, inserindo, nessas práticas, a AL. Ademais ao suporte teórico utilizado, enuncio as atividades que desenvolvi, junto à turma do 7º ano, para atender às

práticas mencionadas, fazendo análise da maneira como elas foram desenvolvidas em atendimento ao gênero em questão e também à forma como foram compreendidas (ou não) e trabalhadas pelos alunos. Procuro, então, dialogar a teoria com a prática. Considerações sobre os encaminhamentos de AL, tomados como prática discursiva inerente à leitura, à oralidade e à produção escrita, aparecem como reflexões entremeadas na abordagem conferida às demais práticas discursivas.

No capítulo 4, trago as discussões acerca dos resultados verificados na produção escrita elaborada pelos alunos, bem como as reflexões sobre as práticas de AL que subsidiam a atividade de reescrita textual. Nesse momento, elaboro uma reflexão a respeito dos dados registrados por ocasião da pesquisa e cotejo as informações com os fundamentos teóricos e metodológicos que amparam o tema. Contextualizo, inicialmente, as práticas de AL e reescrita textual. Em seguida apresento as ações desenvolvidas focalizando a reescrita como uma prática subsidiada pela AL, utilizando, para isso, análises de produções elaboradas pelos alunos e os resultados gerados na investigação. Na última seção do capítulo, situo as ações finais da pesquisa e faço algumas considerações acerca das ferramentas utilizadas no processo de reescrita, verificando de que maneira contribuíram para que os alunos percebessem a associação entre AL e escrita/reescrita de textos.

Olhando para todo o caminho percorrido na pesquisa, utilizo as considerações finais para externar a compreensão que obtive a respeito do trabalho com as práticas discursivas que organizam o ensino da LP. Retomo, nessas considerações, o objeto da pesquisa e verifico se as ações empreendidas alcançaram as respostas à problematização enunciada. Verifico também se o percurso reflexivo, que utilizou de atividades de AL para subsidiar o processo de reescrita textual, contribuiu para melhorar a escrita dos alunos, no sentido de superação dos aspectos revelados como não dominados em suas produções escritas. Na parte final, lanço algumas considerações aos encaminhamentos de reescrita textual desenvolvidos e aos resultados obtidos a partir desses encaminhamentos associados às práticas de AL. O intuito dessas últimas reflexões reside na defesa da prática de AL como encaminhamento associado a todas as demais práticas discursivas que compõem o ensino da LP na escola, almejando substanciar a AL dentro de uma perspectiva textual, discursiva e dialógica.

## **CAPÍTULO 1**

### **PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

*São os passos que fazem os caminhos.*  
*Mario Quintana*

O presente capítulo dispõe sobre o percurso teórico-metodológico organizador da pesquisa. A parte inicial é destinada à contextualização do estudo, momento em que justifico a problemática que deu origem ao trabalho, aos objetivos e à necessidade de pesquisas com foco na AL, produção e reescrita de textos. Em seguida, atento para a abordagem teórica que sustenta os propósitos investigativos, ressaltando a relevância da LA como um campo de estudos que investiga problemas relacionados à linguagem em contextos reais. Essa abordagem é ratificada na seção destinada ao tipo de pesquisa selecionado para o atendimento aos objetivos propostos, parte do texto que insere a investigação na pesquisa do tipo qualitativa e interpretativista. Esses enfoques permitem situar as escolhas metodológicas no espaço da pesquisa de campo, sendo essa última realizada por meio da pesquisa-ação de cunho etnográfico, perspectiva que exige do investigador uma inserção no campo de atuação com vistas à compreensão do fenômeno estudado e suas relações com o contexto em que se situa. Definidas essas perspectivas, passo à caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresentados como professora pesquisadora e alunos de uma turma dos anos finais do ensino fundamental. Em conformidade com esse percurso metodológico, apresento, na parte final, os procedimentos utilizados para a geração dos dados, espaço que destino a considerações sobre o uso da gravação em áudio e vídeo e a análise documental no processo investigativo.

#### **1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA**

Há mais de três décadas as discussões na área do ensino da LP direcionaram-se para o estudo do texto a partir de uma perspectiva interacional. A concepção de linguagem como forma de interação passou a ser focalizada em grande parte dos momentos pedagógicos destinados à formação dos docentes. Tal concepção compreende a linguagem como social, resultado de uma construção

coletiva e de processos de interação. Nesse contexto, a linguagem é um fator que constitui o homem, tendo função social e comunicativa, o que possibilita um contato com o mundo. Essa concepção é a adotada pela disciplina de LP nos PCN-LP e nas DCE-LP.

Com a adoção desse pressuposto teórico, os estudos relacionados à AL, à escrita e à reescrita de textos receberam, ao longo dos últimos anos, atenção especial no campo linguístico, mas não tão contundentes nas discussões relacionadas ao ensino, de tal modo que essa atenção parece ainda não ser suficiente para despertar preocupações com o desenvolvimento de teorias, encaminhamentos e instrumentos que alcancem a ação docente na sala de aula. Ou seja, em meio aos diversos debates realizados a respeito do tema, o que empiricamente se verifica é a falta de articulação entre o referencial proposto e o trabalho efetivo na prática escolar. É ainda muito comum constatar, entre os docentes da disciplina de LP, indagações sobre como encaminhar práticas de AL, de que forma corrigir os textos produzidos pelos alunos, o que corrigir e quais aspectos observar na correção e reescrita dos textos. Ademais, discussões sobre possíveis articulações entre práticas de AL e a produção e reescrita textuais são praticamente inexistentes no ambiente escolar.

Nesse panorama, corrobora também a quantidade de trabalhos acadêmicos, desenvolvidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* acerca do tema específico da AL articulada à produção e reescrita textual. Artigos e capítulos de livro indicando pesquisas sobre AL têm fortalecido as discussões, mas trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação ainda são poucos. Uma pesquisa realizada na nova versão<sup>3</sup> do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) revela um número muito pequeno de trabalhos de conclusão do curso de Doutorado investigando o tema. Em busca realizada, somente a teses, produzidas no período de 2005 a 2012<sup>4</sup>, ao mencionarmos o tema *Reescrita e Análise Linguística* foram encontrados 14 trabalhos nesse enfoque. Entretanto, dessas teses, algumas não estão inseridas na perspectiva da LA, conforme verificamos no quadro seguinte:

---

<sup>3</sup> A nova versão do Banco de Teses da CAPES, atualizada no dia 14/10/2013, às 17h37, e disponibilizada para pesquisa no dia 05/11/2013, traz informações apenas sobre as teses produzidas no período de 2005 a 2012, sendo os outros períodos incluídos no decorrer das atualizações (conforme informado no próprio site). A pesquisa que apontamos foi realizada no dia 06/11/2013.

<sup>4</sup> Os dados se referem até o ano de 2012, data de início do projeto desta pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu*, nível de Doutorado, com o tema específico da AL articulada à produção e reescrita textual (período de 2005 a 2012).

|                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. <i>A produção escrita e reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos</i> , 01/04/2007.                                                                  |
| 2 GONCALVES, Adair Vieira. <i>Gêneros textuais e reescritas: uma proposta de intervenção interativa</i> , 01/12/2007.                                                                                                   |
| 3 PONTES, Margarida Amalia Romani de. <i>Intertextualidade e reescrita: uma análise descritiva</i> , 01/02/2011.                                                                                                        |
| 4 OTHERO, Gabriel de Avila. <i>A gramática da sentença em português: uma descrição sintática formal com um olho na implementação computacional</i> , 01/12/2008                                                         |
| 5 BORGES, Carla Luzia Carneiro. <i>A criança e suas reescritas escolares: As estruturas com determinantes</i> , 01/08/2007.                                                                                             |
| 6 ANDRADE, Leticia Taitson Bueno de. <i>Chapeuzinho vermelho e Caperucita roja: uma investigação de reescritas com base na representação (visual) de atores sociais e na representação da ação social</i> , 01/04/2011. |
| 7 ANDREA, Carlos Frederico De Brito D. <i>Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português: a edição colaborativa de "Biografias de Pessoas Vivas"</i> , 01/09/2011.                                     |
| 8 SERAFIM, Monica de Souza. <i>A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita</i> , 01/10/2008.                                                                                                            |
| 9 SILVA, Obdalia Santana Ferraz. <i>Escrita Acadêmico-Científica: a labuta com signos e significações</i> , 01/05/2012.                                                                                                 |
| 10 MENDONCA, Maria Eunice Barbosa Vidal. <i>A construção do sentido na escrita de alunos universitários: uma proposta de ensino fundamentada nos princípios cognitivos de adaptação e complexidade</i> , 01/05/2011.    |
| 11 MACHADO, Carolina de Paula. <i>Política e sentidos da palavra preconceito: uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX</i> , 01/05/2011.                                            |
| 12 PINHEIRO, Luciana Ribeiro. <i>A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual: uma intervenção no contexto escolar</i> , 01/02/2012.                                                       |
| 13 OLIVEIRA, Eneida Martins de. <i>A Produção Textual em Comunicação Social: uma proposta multimodal</i> , 01/12/2009.                                                                                                  |
| 14 BARBOSA, Cleusa Salvina Ramos Mauricio. <i>Cultural Identities of Diaspora: Myth and Empowerment in Desirable Daughters and The Tree Bride</i> , by Bharati Mukherjee, 01/09/2011.                                   |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

Uma leitura criteriosa dos resumos de tais trabalhos, disponibilizados no *site* da CAPES, indica que as pesquisas de Fernandes (2007), Gonçalves (2007), Borges (2007), Serafim (2008), Mendonça (2011), Pontes (2011) e Pinheiro (2012)

são as que mais se aproximam dos estudos que empreendi a esta investigação, confirmando, assim, a necessidade de trabalhos acerca do tema pesquisado.

Considerando esses aspectos e também os problemas vivenciados em minha atuação, na condição de docente dos anos finais do ensino fundamental há 14 anos, o interesse voltou-se à realidade nesse nível de ensino, na rede pública do estado no Paraná, cuja situação é ainda mais preocupante.

As DCE-LP definem a AL como “[...] uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita [...]” (PARANÁ, 2008, p. 77). O mesmo documento contempla a prática da escrita, abordando-a no seu caráter social e discursivo, mas dedica pouca atenção ao trabalho com a reescrita. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), a etapa destinada à revisão e à reescrita é o momento em que o aluno deve rever o texto escrito, observando as ideias, a finalidade, as características do gênero e o contexto de circulação. Trata-se de uma fase em que:

[...] é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada para as condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia e paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70)

Além do fragmento acima, há nas DCE-LP poucas referências ao processo de reescrita de textos produzidos pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Diante dessa situação que invoca mais estudos e discussões sobre a reescrita textual, o ensino tem revelado um trabalho em desarticulação com as teorias que propõem a produção textual como uma forma de construir sentidos a partir dos conhecimentos linguísticos.

Na condição de professora atuante na área de LP, nos anos finais do ensino fundamental, tenho conferido tais aspectos no processo de escrita e reescrita de textos. Por um lado, há preocupação, por parte de muitos docentes, em desvendar caminhos que possam conduzir a práticas de AL em contato com o texto, mas, por outro, verifico certo descompasso no processo de produção e reescrita, o que se revela geralmente em encaminhamentos superficiais, não pautados no estudo prévio de um gênero discursivo e nos elementos linguísticos que o compõe. O resultado disso é uma produção de texto corrigida pelo professor, devolvida ao aluno, sem

reflexões ancoradas nas dificuldades apresentadas pelos discentes.

Entendo que, especialmente esse último postulado, é uma constatação de caráter empírico e, por isso, não pode ser generalizada, mas, diante do contexto exposto, é oportuno desenvolver uma investigação que focalize a AL como forma de subsidiar as práticas discursivas, especialmente a produção e a reescrita textual. Dada essa necessidade, direcionei o olhar investigativo para a sala de aula e, nesse ambiente, desenvolvi a presente pesquisa. Trata-se, portanto, de um trabalho que transcorreu no contexto escolar real, executado dentro das possibilidades oferecidas pelo planejamento escolar, pelos planos de ensino e pela própria situação da sala de aula. Ressalto que o intuito sempre residiu no desenvolvimento de uma situação de trabalho voltada à realidade, com possibilidade de ser aplicada no cotidiano escolar do ensino da LP. Ou seja, o que realizei e apresento nesta tese, acomoda-se às condições de trabalho ofertadas pela escola pública e indica uma possibilidade de encaminhamento com práticas de AL, produção e reescrita textual, respeitando, inclusive, ao exposto nos documentos (nacional e estadual) que norteiam o ensino da LP para anos finais do ensino fundamental.

Para atender esse propósito, optei por analisar as ações que desenvolvo em minha prática docente, o que se configura como um trabalho de pesquisa-ação de cunho etnográfico. Minha atuação nos anos finais do ensino fundamental público paranaense ocorre desde o ano de 2002, totalizando mais de dez anos de docência nesse nível de ensino. Durante esse tempo, sempre atuei, por pelo menos 20 horas/aulas da carga horária semanal, no Colégio Estadual Monteiro Lobato, município de Céu Azul/PR. No ano de 2013, período em que a investigação foi desenvolvida, a docência da disciplina de LP estendeu-se a turmas de 7º e 8ºs anos. A fim de atender os postulados da natureza etnográfica da pesquisa, optei por desenvolver o processo investigativo na turma do 7º ano, a qual será caracterizada no decorrer do percurso metodológico. Além disso, a gravação de aulas em áudio e vídeo e a análise documental empreendida às produções textuais foram os instrumentos utilizados para a geração de dados.

Em face ao contexto ora apresentado, passo, então, à definição do percurso teórico-metodológico em que se ampara esta pesquisa, justificando inicialmente, a inserção na LA.

## 1.2 ABORDAGEM TEÓRICA

Em termos de abordagem teórica, a pesquisa apresentada inscreve-se na LA, uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem, em um contexto real, a sala de aula. Moita Lopes (1996) informa que a LA “[...] é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual” (MOITA-LOPES, 1996, p. 22-23).

O problema de uso da linguagem, na presente investigação, se configura nas práticas de AL articuladas à produção e à reescrita textual. Para investigá-lo, recorri a subsídios teóricos diversos que pudessem amparar as questões aqui definidas. A recorrência a pressupostos de outras áreas do conhecimento e de diferentes vertentes do pensamento linguístico é também um aspecto significativo aos estudos circunscritos na LA. Moita Lopes (2006) informa que o diálogo da LA com outras áreas confere-lhe um caráter híbrido/mestiço que permite entendê-la como interdisciplinar. Referindo-se à mestiçagem da LA, o autor comenta:

Mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las (MOITA-LOPES, 2006, p. 98).

Então, diferentemente de pesquisas que buscam na prática a ratificação de uma teoria, as investigações ancoradas na LA contribuem para a elaboração de novas teorias que podem subsidiar encaminhamentos, os quais trazem novas possibilidades de análise da própria teoria.

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática. Para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Ao definir a LA, Moita Lopes (1998) entende-a como uma área de investigação aplicada, transdisciplinar, cujo foco é a resolução de problemas de uso da linguagem, afirmando que as pesquisas nessa área se utilizam de métodos de

investigação interpretativista, como é o presente caso, e evidenciam questões relacionadas ao uso da linguagem na sala de aula, envolvendo, assim, o ensino e a aprendizagem.

Ainda, segundo o autor, a LA tem buscado a “[...] inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), uma vez que o linguista necessita compreender o caráter social e subjetivo presentes nas relações com o mundo. No contato estabelecido com a turma do 7º ano do ensino fundamental com a qual realizei o presente estudo, verifico as teorias que respaldam o trabalho com a AL, a produção escrita e a reescrita de textos e suas contribuições ao campo aplicado.

De acordo com Kleiman (1998), além dessa preocupação com os usos da linguagem, a LA configura-se também como uma ciência com inquietações que abrangem o contexto social, já que sua configuração vai além da teorização. Para a autora, “[...] ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (KLEIMAN, 1998, p. 60)”. Esse viés é o que procurei empreender à pesquisa. Se a prática em sala de aula revela lacunas no processo de articulação entre a AL e a produção e reescrita textual, é necessário o desenvolvimento de possibilidades de trabalho que superem esses desafios verificados no dia a dia da escola. De tal maneira, a LA atua “[...] em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 55). Daí a importância das pesquisas em LA para o ensino da LP, focalizando aspectos distintos da língua como prática social no ambiente escolar.

### 1.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Considerando os propósitos desta pesquisa, defino-a como pesquisa qualitativa, amparada por uma organização quantitativa dos dados. Ou seja, o foco da pesquisa foi analisado pelo viés qualitativo, cujo interesse está na compreensão do evento, oportunizada pela atuação do investigador onde se desenvolve o objeto de estudo. Entretanto, a recorrência a dados quantitativos fez-se necessária,

considerando que utilizei uma tabela diagnóstica<sup>5</sup> como instrumento para a geração de dados e registros. Tal postura é pertinente e necessária, pois, mesmo se apresentando como oposta ao caráter positivista das pesquisas, a abordagem qualitativa não exclui completamente dados quantitativos, já que, dependendo da pesquisa, esses dados contribuem e dão confiabilidade ao estudo (ANDRÉ, 1995).

Uma vez que o contexto foi considerado nesta investigação, recorro também a Sandin Esteban (2010) para fundamentar a inserção na pesquisa qualitativa.

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles.

Os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no *mundo real* (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 129, grifos da autora).

Para a autora, o contexto de pesquisa também deve ser natural, situação que vivenciei na sala de aula, ambiente que não foi criado especificamente para a pesquisa, mas que se caracteriza como já existente, não modificado pela ação do pesquisador. O método de pesquisa adotado, a pesquisa-ação, conforme exposição adiante, também reforça esse contexto de realização da pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006) também alertam para a necessidade de a pesquisa qualitativa abraçar o ambiente de investigação. Ressaltando sobre a figura do pesquisador que assume o viés qualitativo, os autores informam que:

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 23).

E, ratificando essas discussões, Bortoni-Ricardo informa que a pesquisa qualitativa “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O ambiente da sala de aula é propício à manifestação de diversos fenômenos, sendo um deles as práticas de linguagem

---

<sup>5</sup> Esse instrumento será apresentado ainda neste capítulo.

que investigamos neste trabalho. Na condição de docente-pesquisadora, atuei conforme a perspectiva apontada pela autora: “O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Relacionado à pesquisa qualitativa, está o tratamento teórico interpretativista que também atribuo ao estudo em exposição. Essa articulação entre a pesquisa qualitativa e o interpretativismo é assim referenciada por Erickson (1989):

A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo (ERICKSON, 1989, p. 1).

A investigação desenvolvida parte do enfoque interpretativista, pois pretende averiguar fatos e fenômenos em sua profundidade e, para isso, utiliza-se de interpretações da prática social. Para Bortoni-Ricardo, nos estudos sob esse viés “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), uma vez que “[...] a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Se o objetivo é compreender a dinâmica interna de fatos e fenômenos, neste caso, as contribuições das práticas de AL nos encaminhamentos de ensino da LP, especialmente à prática de produção e de reescrita dos textos, na condição de pesquisadora, foi necessária a atuação no contexto social dos fatos, a fim de compreender a subjetividade dos sujeitos e a complexidade dos fenômenos. A inserção no espaço de pesquisa foi garantida pela docência da disciplina de Língua Portuguesa, que desenvolvi com a turma, nos anos de 2012 e 2013.

Tomando esse contato estabelecido com o ambiente de pesquisa e os sujeitos participantes da investigação, outra perspectiva metodológica que utilizei se refere aos estudos de cunho etnográfico. Para investigar as contribuições da AL para a produção e reescrita textual na sala de aula, fez-se necessário compreender e interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que este se realizou, daí a inserção nos estudos de cunho etnográfico, os quais são definidos

por André (1995) como um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Erickson (2001) indica que os propósitos essenciais da etnografia educacional

[...] são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. [...] A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (ERICKSON, 2001, p. 12, grifos do autor)

O contexto de realização da pesquisa foi o nosso ambiente de trabalho, ou seja, o espaço de atuação profissional da pesquisadora, o qual abriga alunos numa situação de aprendizagem constante. O contato estabelecido com o ambiente de pesquisa é de longa data, perfazendo mais de dez anos. Em se tratando da turma com a qual desenvolvi a investigação, meu contato teve início no ano de 2012 e estendeu até o final do ano de 2013. Atuei como docente da disciplina de LP na única turma de 6º ano, do período matutino, do ano de 2012, no Colégio Estadual Monteiro Lobato (doravante CEML), município de Céu Azul/PR. Os alunos aprovados dessa turma foram matriculados no 7º ano, em 2013. Entretanto, neste ano, foram abertas duas turmas de 7º ano no período matutino, dada a demanda de alunos reprovados no 7º ano em 2012 e de alunos transferidos para o colégio. Em 2013, escolhi apenas uma das turmas do 7º ano, a qual abrigou mais da metade dos alunos oriundos da turma do 6º ano/2012/período matutino. Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa realizada no segundo e terceiro trimestres do ano letivo de 2013, já havia estabelecido um contato prévio e duradouro com a maioria dos sujeitos envolvidos, o que proporcionou mais confiabilidade aos dados gerados.

Tomando esse contexto, relevante se faz a observação das considerações de Bortoni-Ricardo (2008) para o papel do professor que pesquisa sua prática:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Na pretensão de atender ao que a autora informa e aos demais objetivos do estudo, recorri também à pesquisa-ação como perspectiva metodológica. Tal delineamento tem como preocupação o desenvolvimento de trabalhos que apontam para redirecionamentos da prática pesquisada.

No que tange à sua contextualização, é possível verificar que mesmo não havendo consenso quanto ao surgimento da pesquisa-ação, muitos estudiosos atribuem sua criação ao psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947), quando, no período após a Segunda Guerra Mundial, teria utilizado a perspectiva como forma de intervenção e de pesquisa acerca de questões sociais. Na visão de Tripp (2005), essa atribuição a Lewin não é totalmente confirmada.

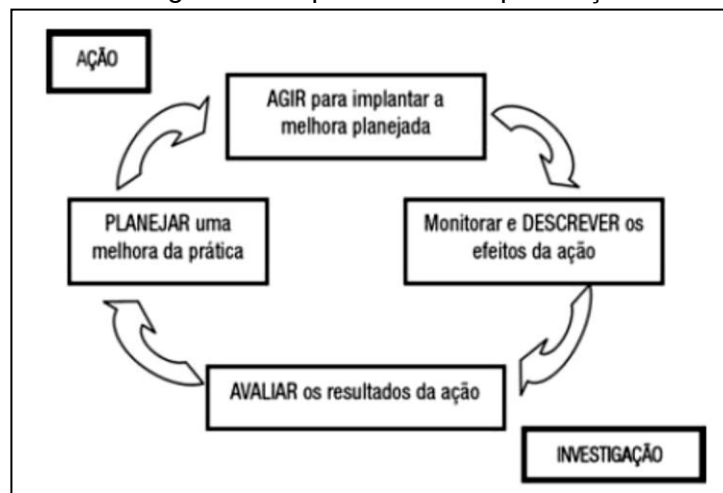
Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Muitas vezes, atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode até tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. A seguir, Selener (1997) assinala que o livro de Buckingham (1926) *Research for Teachers* (Pesquisa para professores), defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 445).

Independente de questões de autoria dessa perspectiva metodológica, a escolha que realizei pauta-se na possibilidade de a pesquisa-ação conduzir à intervenção na prática, sendo possível, ao pesquisador, agir de forma consciente com vistas a resolver o problema revelado por essa prática, e não apenas recomendar possíveis soluções ao final da pesquisa.

No campo educacional, esse delineamento é “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445). Mas para que isso ocorra, tudo depende de um ciclo que inclui desde o planejamento até a avaliação, podendo resultar em um novo planejamento. Nas palavras do autor: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). E para asseverar essa possibilidade de trabalho, Tripp (2005)

modela o esquema:

Figura 1: Esquema da Pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Thiollent (2011 [1985]) concorda com esse percurso, informando que na pesquisa-ação há um ponto de partida, relacionado à fase exploratória da investigação e um ponto de chegada, indicativo da divulgação dos resultados. Contudo o autor salienta que o intervalo das ações não pode constituir-se um sistema fechado, pois se trata do momento em que muitos caminhos são delineados em função das situações diagnosticadas no processo. A preocupação do autor reside também na interação estabelecida entre o pesquisador e as demais pessoas envolvidas nas ações da pesquisa, por isso ratifica a necessidade de conhecimento real do campo de investigação para que haja reciprocidade e complementariedade por parte de todos, pois assim é possível “[...] definir com precisão qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 16)

Logo, ao perceber, empiricamente, a pouca contribuição do trabalho com práticas de AL, nas aulas de LP, para os processos de produção e reescrita textual, planejei diversas ações que foram implementadas num determinado período. Ao longo desse período, reorganizei, monitorei e descrevi os procedimentos e, ao final (que pode se caracterizar como um recomeço), avaliei os resultados. Tais resultados, apresentados na parte final desta tese, são indicadores da possibilidade (ou não) de trabalharmos a AL como forma de subsídio para a produção e a

reescrita textual de nossos alunos.

A orientação da pesquisa-ação na prática educacional também é ressaltada por Sandin Esteban (2010), que assim se posiciona sobre essa perspectiva metodológica:

[...] está localizada na metodologia da pesquisa orientada à prática *educacional*. [...] a finalidade da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança *para a sua melhoria* (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 167, grifos da autora)

Nesse viés, considerando a realidade apresentada pela turma, em termos de reconhecimento de práticas linguísticas, o mais necessário àqueles alunos era o desenvolvimento de um trabalho que explorasse os usos e as funções da AL para a reescrita textual. Assim sendo, foram propostas atividades a partir de um gênero discursivo, as quais passaram pela leitura, oralidade, produção escrita e reescrita textual, sendo todos esses processos permeados pela AL.

#### 1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Com relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, conforme já informei, foram alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Por se tratar de uma investigação alicerçada na pesquisa-ação, além dos discentes envolvidos, considero-me também como sujeito da pesquisa, já que minha ação como professora também foi avaliada no processo de investigação. O quadro dos sujeitos envolvidos na pesquisa compõe-se, então, pela professora e pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental, no ambiente de trabalho da pesquisadora, neste caso, uma turma do Colégio Estadual Monteiro Lobato, do município de Céu Azul, estado do Paraná.

Minha atuação como docente completou, em 2013, 18 anos de experiência na rede pública de ensino, sendo 6 anos dedicados exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental, 7 anos dedicados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e os últimos 5 anos com dedicação aos anos finais do ensino fundamental e também a algumas turmas de ensino médio. Além da função docente,

atuei paralelamente como coordenadora de escola municipal durante o período de um ano e na função de supervisora municipal de ensino durante 6 anos. Na condição de professora da educação superior, minha experiência é de 3 anos de atuação.

A turma do 7º ano iniciou o ano letivo com 30 alunos. Ao longo do ano, houve a movimentação dos discentes, sendo alguns transferidos e outros remanejados para turmas do próprio CEML. Da mesma forma, a turma também recebeu alunos transferidos de escolas/colégios e remanejados de outras turmas. No momento inicial da pesquisa (meados do 2º trimestre letivo) estavam matriculados 28 alunos e nos dias finais da investigação, a turma contava com 26 alunos.

Além dos dados informados, entendo que cabe aqui uma contextualização maior desses sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso me ajuda a justificar, entre outros elementos, a escolha dessa turma para a presente investigação. Trata-se de alunos oriundos da última turma do ensino fundamental de 8 anos<sup>6</sup> do município de Céu Azul/PR. Esse dado nos remete ao seguinte esclarecimento: a maioria dos alunos, embora estivesse no momento da pesquisa, matriculada numa turma de 7º ano, percorreu os anos iniciais no formato do ensino fundamental de 8 anos, ou seja, estudaram da 1ª a 4ª série na rede municipal de ensino. É relevante informar ainda que, em Céu Azul, a implantação das turmas de ensino fundamental de 9 anos iniciou-se em 2008. Os alunos matriculados nos anos iniciais, antes desse período, frequentavam “séries” e não “anos”. Assim sendo, os últimos alunos a ingressarem na 1ª série do ensino fundamental foram os matriculados para ingresso no ano de 2007.

A maioria dos alunos da turma do 7º ano, sujeitos da pesquisa, matriculou-se na rede municipal no ano de 2007 e, portanto, ingressou na 1ª série neste período. Se seguissem seus estudos sem reprovações ou abandonos, estariam, em 2013, no 8º ano do ensino fundamental de 9 anos, situação que não se verifica. Isso decorre devido a diversos fatores, dentre os quais destaco a criação de duas turmas especiais de 3ª série do ensino fundamental de 8 anos, no ano de 2010, em Céu Azul – uma delas funcionando no período matutino e outra no período vespertino –

---

<sup>6</sup> O ensino fundamental de 8 anos foi gradativamente extinto a partir da sanção da Lei nº 11274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos e tornou obrigatória a inserção das crianças seis anos de idade no 1º ano nessa etapa da escolarização. A Lei nº 11274/2006 “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

que abrigaram os alunos de 3ª série da rede municipal de ensino, reprovados no final do ano de 2009. As escolas não tinham mais turmas de 3ª série, dada a extinção gradativa das “séries” em função do atendimento às turmas do ensino fundamental de 9 anos. Os alunos reprovados não poderiam ser matriculados em turmas do 3º ano (ensino fundamental de 9 anos) e, por isso, necessitavam de uma turma especial, ainda no formato das “séries” que lhes atendessem até o término dos anos iniciais do ensino fundamental de 8 anos. Criaram-se, assim, na Escola Municipal Leôncio Correia<sup>7</sup>, também no município de Céu Azul/PR, duas turmas de 3ª série que seriam as últimas turmas atendidas pela rede municipal, no sistema do ensino fundamental de 8 anos. Eram, no momento de sua criação, turmas formadas por alunos reprovados, abrigando, inclusive, alunos de outras escolas municipais que se encontravam naquela situação.

No ano de 2010, os alunos cursaram a 3ª série e no ano de 2011, a 4ª série, concluindo, dessa forma, as séries iniciais do ensino fundamental de 8 anos. O resultado disso foi uma aprovação automática de todos os alunos para a 5ª série. Entretanto, ao ingressarem em outra escola, no caso o CEML, foram inseridos numa turma de 6º ano (em 2012), tendo em vista a mudança de nomenclatura indicada pela Instrução Normativa Nº 008/2011, da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e da Superintendência da Educação (SUED), que assim se apresentava em seus itens 01, 03, 19 e 23:

1) As instituições do Sistema Estadual de Ensino com oferta do Ensino Fundamental-anos finais, devem, a partir de 2012, implantar o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

[...]

3) Nas instituições de ensino da rede pública estadual, a oferta do 6º ao 9º ano será de forma simultânea.

[...]

19) A instituição de ensino que oferta apenas as séries finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental, fará mudança de nomenclatura e utilizará os mesmos Atos de Autorização de Funcionamento, de Reconhecimento e de Renovação do Reconhecimento para a oferta dos anos finais (6º ao 9º ano).

[...]

23) *Para adequação das matrículas a instituição de ensino deverá observar as situações abaixo:*

---

<sup>7</sup> Escola que funciona em período matutino e vespertino e oferta turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Localiza-se na região central do município. É a escola da rede municipal de ensino que apresentava, em 2010, e apresenta até hoje, o maior número de alunos matriculados, se comparada às demais escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

*a) os alunos aprovados na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverão ser matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2012. (PARANÁ, 2011, p. 1-4, grifo nosso).*

Ao matricular-se no 6º ano, os alunos oriundos daquelas turmas da rede municipal encontraram-se com alunos repetentes das turmas de 5<sup>as</sup> séries do ano de 2011 e assim formaram os 6<sup>os</sup> anos do ensino fundamental do CEML, em 2012. Considerando o número pequeno de alunos providos da rede municipal, adicionado ao total de alunos repetentes, formaram-se três turmas de 6<sup>os</sup> anos<sup>8</sup>, sendo uma delas funcionando no período matutino e duas no período vespertino.

No ano de 2012, atuei como docente da disciplina de Língua Portuguesa na turma do 6º ano A, do período matutino. No ano de 2013, conforme informado, foram abertas duas turmas de 7º ano no período matutino, e em uma delas continuei com a docência da referida disciplina.

Diante desse contexto, é possível verificar que os sujeitos discentes envolvidos na pesquisa passaram por algumas situações conflituosas em sua trajetória escolar: alguns reprovaram em alguma série/ano dos anos iniciais do ensino fundamental; outros passaram pela experiência da reprovação nos anos finais do ensino fundamental; alguns foram inseridos nessa turma por motivo de transferência para o CEML; e a maioria encontrava-se fora da faixa etária estimada para o 7º ano.

Ao assumir o compromisso de trabalho com uma pesquisa na referida turma, a situação etnográfica que me envolvia permitia o conhecimento dessa realidade vivida pelos discentes e das possibilidades de trabalho para a condição docente. Ou seja, escolhi a turma partilhando do contexto vivido pelos alunos e ciente das situações a serem focalizadas na pesquisa. A escolha foi proposital, pois acredito no que a pesquisa-ação requer daqueles que se situam nessa perspectiva a necessidade de práticas planejadas com vistas a mudanças no decorrer do processo. O intuito, neste caso, foi o de aperfeiçoar práticas que direcionem a aprendizagem produtiva por parte daqueles discentes envolvidos numa trajetória escolar marcada por conflitos particulares e coletivos. Para dar conta do propósito investigativo, optei por alguns procedimentos na geração dos dados, os quais

---

<sup>8</sup> Nos anos anteriores (2011, 2010, 2009) o CEML contava com aproximadamente seis turmas de 5ª série (6º ano), sendo 3 delas no período matutino e 3 no período vespertino. Com as alterações no sistema de ensino, que antecederam o ano de 2012, o número de turmas, em 2012, no CEML, foi atípico, pois totalizou apenas 3 turmas de 6<sup>os</sup> anos.

apresento na sequência deste percurso teórico-metodológico.

## 1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Com relação aos procedimentos empregados na geração de dados, contei, na presente investigação, com a utilização de gravação de aulas em áudio e vídeo e com a proposta da análise documental, sendo esta estratégia utilizada para a verificação dos dados revelados nas produções escritas dos alunos.

A opção por diferentes procedimentos é justificada com amparo nos estudos etnográficos. Recomenda Erickson (2001) que “[...] um planejamento efetivo de coleta de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, frequentes vezes, gravação” (ERICKSON, 2001, p. 13). Dada essa necessidade, discorro, então, sobre as atividades realizadas com cada um dos procedimentos selecionados para a pesquisa.

### 1.5.1 Gravação de aulas em áudio e vídeo

Para a concretização dos objetivos propostos, contei com o recurso de gravação de aulas em áudio e vídeo. Gravei as aulas de LP na turma de 7º ano durante todo o período de trabalho envolvendo a oralidade, a leitura, a produção e a reescrita do texto, a partir das quais foram gerados os dados para análise. Além disso, as aulas que contemplaram as atividades de AL também foram filmadas. O intuito para a gravação das aulas residiu no armazenamento de informações que pudessem respaldar a análise das práticas de AL utilizadas na produção e reescrita dos textos.

De acordo com Mauad (2004), os recursos de filmagem em áudio e vídeo possibilitam a reprodução, com fluência, do processo pesquisado, permitindo ao investigador, contemplar aspectos do que foi ensinado e aprendido, além de observar pontos que nem sempre seriam percebidos com a utilização de outros instrumentos. A autora reforça a ideia de que a imagem oferece para a prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar para a pesquisa (MAUAD, 2004).

As aulas gravadas aconteceram no segundo semestre de 2013, especificamente nos meses de agosto, setembro, outubro e em alguns dias do mês de novembro. Foram armazenadas nas gravações quatro aulas semanais somando-se um número aproximado de 43 horas/aulas. O período de gravação das aulas, inicialmente previsto para dois meses, foi estendido em decorrência da realização de outras atividades que envolveram o tempo das aulas destinadas à concretização da pesquisa. No quadro abaixo informo sobre essas interferências e apresento também, de uma forma breve, o conteúdo e as atividades desenvolvidas durante as aulas em que a pesquisa foi realizada.

Quadro 2 – Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa

| <b>Data</b> | <b>Número de aulas</b> | <b>Conteúdos</b>                                                                                              | <b>Atividades</b>                                                                                                                                                            |
|-------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 02/08/2013  | 01                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Oralidade                                                                      | Distribuição de <i>causos</i> para serem lidos em casa e contados em sala de aula.                                                                                           |
| 05/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Oralidade                                                                      | Contação (oral) dos <i>causos</i> na sala de aula.                                                                                                                           |
| 07/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Oralidade<br>Sistematização do gênero                                          | Contação (oral) dos <i>causos</i> na sala de aula;<br>Retomada dos <i>causos</i> contados em sala de aula;<br>Vídeo: “O <i>causo</i> da bicicleta”, com Geraldinho Nogueira. |
| 12/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Leitura e interpretação escrita                                                | Estudo do texto “A rede” de João Simões Lopes Neto; leitura; interpretação escrita explorando elementos do conteúdo temático do texto.                                       |
| 14/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Leitura e interpretação escrita                                                | Estudo do texto “A rede” de João Simões Lopes Neto; leitura; interpretação escrita explorando elementos da construção composicional do texto.                                |
| 19/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Leitura e interpretação escrita                                                | Retomada do texto “A rede” de João Simões Lopes Neto; interpretação escrita explorando elementos do estilo do texto.                                                         |
| 21/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i><br>Leitura e interpretação escrita                                                | Continuação do conteúdo da aula anterior: interpretação escrita explorando elementos do estilo do texto.                                                                     |
| 26/08/2013  | 02                     | Gênero textual <i>causo</i> , interpretação escrita, atividades de AL trabalhadas antes do início da pesquisa | Avaliação escrita – Prova final do 2º trimestre <sup>9</sup> .                                                                                                               |
| 28/08/2013  | 02                     | Produção de texto                                                                                             | Produção de um texto do gênero <i>causo</i>                                                                                                                                  |

<sup>9</sup> O sistema utilizado pelo CEML é trimestral. Nesse dia foi realizada uma prova final do 2º trimestre. O 2º trimestre teve início no dia 20/05/2013 e encerrou-se em 10/09/2013, por isso foi necessária a realização dessa prova, tendo em vista as práticas de avaliação contempladas no Plano de Trabalho Docente – PTD - do referido trimestre.

|                         |                                                                                                                                                                                                                                               |                                              |                                                                                                                                           |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                                                                                                                                                                                                                               |                                              | atendendo aos encaminhamentos solicitados.                                                                                                |
| 02/09/2013 e 04/09/2013 | Nessas datas participei do evento VII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. As turmas foram atendidas por professores de outras disciplinas, com trocas de aulas realizadas conforme autorização da direção do CEML. |                                              |                                                                                                                                           |
| 09/09/2013              | 02                                                                                                                                                                                                                                            | Gênero textual <i>causo</i> , interpretação. | Devolução da prova escrita; retomada do <i>causo</i> presente nessa avaliação e das atividades de interpretação sobre esse <i>causo</i> . |
| 11/09/2013              | Eliminatória do Concurso de Poesia do CEML <sup>10</sup>                                                                                                                                                                                      |                                              |                                                                                                                                           |
| 16/09/2013              | Conselho de Classe (conforme calendário escolar)                                                                                                                                                                                              |                                              |                                                                                                                                           |
| 18/09/2013              | X Fecalim – Festival da Canção Livre do Colégio Monteiro Lobato                                                                                                                                                                               |                                              |                                                                                                                                           |
| 23/09/2013              | Reunião com pais para entrega de boletins (referente ao 2º trimestre)                                                                                                                                                                         |                                              |                                                                                                                                           |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme verificado nas informações anteriores, o dia a dia da escola, em alguns momentos do período letivo, conflita com os conteúdos e atividades organizadas para o trabalho na sala de aula. Diante de diversos momentos de aulas de LP destinados a outras atividades escolares, os trabalhos da pesquisa, previstos para o mês de setembro/2013, necessitaram de nova programação, de tal forma que se estenderam para o final do mês de setembro e também para os meses de outubro e novembro, conforme apontado na continuidade do quadro:

Quadro 2 (continuação) – Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa

| Data       | Número de aulas                                             | Conteúdos                                                 | Atividades                                                                                                  |
|------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 25/09/2013 | 02                                                          | Reescrita textual e AL                                    | Reescrita do texto produzido no dia 28/08, baseando-se na lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013). |
| 30/09/2013 | 02                                                          | Reescrita textual e AL                                    | Término da atividade de reescrita iniciada em 25/09. Aula de leitura de <i>causos</i> diversos.             |
| 01/10/2013 | 02                                                          | Reescrita textual e AL (grau de informatividade do texto) | Atividades de AL explorando a informatividade dos textos (a partir do texto do aluno José).                 |
| 07/10/2013 | Reunião pedagógica no colégio (conforme calendário escolar) |                                                           |                                                                                                             |

<sup>10</sup> Antes do trabalho sobre o gênero *causo*, os alunos do 7º ano haviam estudado o gênero poema. Dentre as atividades trabalhadas com esse gênero, coube a cada aluno a seleção de um poema para ser lido ou declamado em sala de aula, como última atividade nos estudos desse gênero. Foi necessário determinar um tempo para que os alunos pudessem decorar o poema a fim de declamá-lo em sala de aula. Considerando que seria necessário escolher um aluno para representar a turma no X Concurso de Poesia, realizado no dia 07/11/2013, ao término das atividades com o gênero poema (aproximadamente no final do mês de agosto/2013), estipulamos a data de 11/09/2013 para declamação em sala de aula, uma vez que o limite máximo para isso era o dia 15/09/2013. Ainda que essa atividade tenha sido desenvolvida em meio aos encaminhamentos de estudo do gênero *causo*, percebemos que a mesma não prejudicou os trabalhos com o referido gênero.

|            |                                           |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 09/10/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL (grau de informatividade do texto; coerência na progressão textual). | Atividades de AL explorando a informatividade dos textos e a coerência na progressão textual (a partir do texto do aluno José).                                                                                                                                                                      |
| 14/10/2013 | Antecipação do Dia do Professor - Feriado |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 16/10/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL                                                                      | Reescrita do texto estudado nos dias 01 e 09/10/2013 verificando a informatividade e a coerência na progressão textual.                                                                                                                                                                              |
| 21/10/2013 | 02                                        | Leitura, interpretação, e AL (informatividade dos textos; introdução de verbos)             | Atividades de leitura, interpretação oral e escrita e AL explorando a informatividade dos textos; introdução de verbos (conjugações) (a partir do texto do aluno Alex).                                                                                                                              |
| 23/10/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL (informatividade dos textos; introdução de verbos)                   | Atividades de AL explorando o uso e as funções do verbo no texto, flexão e tempos verbais (presente e pretéritos) (a partir do texto do aluno Alex).                                                                                                                                                 |
| 28/10/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL (informatividade dos textos; estudo dos verbos)                      | Continuação das atividades de AL explorando o uso e as funções do verbo no texto, flexão e tempos verbais (a partir do texto do aluno Alex).                                                                                                                                                         |
| 30/10/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL (estudo dos verbos)                                                  | Atividades retomando a flexão e tempos verbais. Reescrita (de uma parte) do texto estudado nos dias 21, 23 e 28/10/2013.                                                                                                                                                                             |
| 04/11/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL (estudo de operadores argumentativos)                                | Atividades sobre o uso do operador argumentativo “mas” a partir de seus usos no texto estudado; retomada de verbos e suas funções no texto; reescrita (de outra parte) do texto estudado desde o dia 21/10.                                                                                          |
| 06/11/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL (estudo dos verbos)                                                  | Atividades retomando a flexão e tempos verbais (futuro). Reescrita da parte final do texto estudado desde o dia 21/10/2013.                                                                                                                                                                          |
| 07/11/2013 | 02                                        | Reescrita textual e AL                                                                      | Reescrita (individual), a partir da correção indicativa-interativa, do texto produzido no dia 28/08/2013 e reorganizado no dia 25/09/2013. A reescrita procedeu-se com base nos conteúdos linguísticos trabalhados a partir dos aspectos não dominados pela maioria dos alunos na produção do causo. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A gravação das aulas foi o recurso que melhor permitiu sistematizar todas as informações geradas durante as aulas. Concordando com Mauad (2004), o objetivo em que se ampara a gravação para esse total de aulas reside na averiguação do que foi ensinado e do que foi aprendido durante o período de realização da pesquisa. Também tive o propósito de armazenar (em áudio e vídeo) o trabalho realizado durante as aulas, a fim de não perder registros importantes, dado o

distanciamento entre as atividades da pesquisa e a elaboração da análise escrita. Por meio desse recurso, o contexto da sala de aula foi registrado, permitindo uma interpretação da forma como os sujeitos (alunos e professora) organizaram seus discursos, bem como as contribuições dessa organização para o propósito investigativo. Esse procedimento foi adotado procurando atender ao que os estudos de cunho etnográfico solicitam das pesquisas qualitativas, ou seja, uma descrição das ações que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Para gravar as aulas utilizei uma câmera filmadora, posicionando-a, a cada aula, em diferentes lugares da sala: mesa da professora, uma carteira no fundo da sala, suporte da TV *pendrive*. Em alguns momentos, também fiz filmagens, circulando pela sala de aula com a filmadora em minhas mãos<sup>11</sup>. Todas as filmagens realizadas encontram-se em meu poder e estão à disposição das pessoas envolvidas no processo da pesquisa. É importante salientar que:

Na condição de professora pesquisadora, temos consciência de que as informações armazenadas nas filmagens podem ser usadas exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos alunos envolvidos na pesquisa. Não haverá citação direta do nome de qualquer aluno na divulgação dos resultados da pesquisa<sup>12</sup> (TCLE, 2013).

A investigação teve início somente com a autorização da direção do CEML e dos pais dos alunos envolvidos no trabalho. Tal autorização foi concedida por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A). A pesquisa obteve aprovação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, conforme Parecer 377.906 (ANEXO B), expedido pelo referido comitê.

### **1.5.2 Análise documental**

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

---

<sup>11</sup> Optei por não dispor de uma pessoa diferente na sala de aula para realizar as filmagens. Entendo que isso causaria estranhamento aos alunos. Também não permiti que qualquer aluno manipulasse a filmadora.

<sup>12</sup> Cópia do trecho apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa.

Com base nessa consideração, entendo que a análise desenvolvida nesta pesquisa alinhou-se em consideração a quatro documentos, quais sejam: lista de controle/constatações (elaborada conforme orientações de GONÇALVES, 2013), tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012) aqui denominada como *tabela diagnóstica A*, tabela diagnóstica adequada ao gênero *causo* (*tabela diagnóstica B*) e textos produzidos pelos alunos.

Inicialmente trabalhei com a lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013). Com base na proposta do autor, organizada conforme proposições do grupo de Genebra, conforme será contextualizado no capítulo 4 desta tese, tal ferramenta metodológica pode ser utilizada como forma de intervenção na produção inicial do aluno. De posse de uma lista de controle/constatações que aborda questões relacionadas ao gênero produzido, o aluno verifica se sua produção responde a essas perguntas e, caso obtenha respostas negativas em sua lista de controle/constatações, deverá promover alterações em seu texto no momento destinado à sua reescrita. De acordo com Gonçalves (2013), a lista deve ser elaborada com base no gênero produzido, então não há listas fixadas para cada gênero, pois as perguntas lançadas também dependem do nível de ensino dos alunos envolvidos nesse trabalho de reescrita. Considerando a base teórico-metodológica delineada pelo autor e o gênero discursivo *causo*, trabalhado com os alunos da turma do 7º ano do ensino fundamental, elaborei a lista de controle/constatações que apresento na sequência e considero-a como um dos documentos utilizados na pesquisa.

Quadro 3 – Lista de controle/constatações elaborada para o trabalho com os textos do gênero *causo*

|   | <b>O que observar no causo que você contou</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Sim, está bom</b> | <b>Preciso melhorar</b> |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------|
| 1 | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               |                      |                         |
| 2 | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: “Há muito tempo atrás”, “Numa época muito distante”, “Antigamente”. Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? |                      |                         |
| 3 | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                |                      |                         |
| 4 | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            |                      |                         |









sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (CELLARD, 2008, p. 300).

Ao realizar essa etapa da pesquisa, presente especialmente no capítulo 4, espaço que destino à análise dos dados, verifico, conforme o autor, que esse foi “[...] o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Por meio do viés teórico-investigativo procurei estabelecer a interpretação coerente entre os registros obtidos nos textos produzidos e reescritos pelos alunos, e o tema e o problema lançados na pesquisa.

Delineado o percurso metodológico em razão da problemática percorrida, desenvolvi a pesquisa centrando-a nas práticas de AL como forma de subsidiar os processos de produção e reescrita textual, categorizando tais processos também como práticas de AL. Porém, para atender à proposição lançada fez-se necessário um amplo aprofundamento teórico no campo dos estudos linguísticos em que a pesquisa se insere, de tal modo que registro, no capítulo seguinte, os fundamentos teóricos nos quais se assentam as discussões e os resultados da investigação.

## CAPÍTULO 2

### BASES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

*Não pode haver enunciado isolado. Ele  
sempre pressupõe enunciados que o  
antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado  
pode ser o primeiro ou o último.  
Mikhail Bakhtin*

Elaboro este capítulo com o objetivo de apresentar as bases teóricas que fundamentam o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Inicialmente apresento a concepção dialógica de linguagem, trazendo o referencial bakhtiniano que ampara essa concepção e os estudos brasileiros que definem a ADD. A seção posterior é destinada à conceituação, também sob o viés bakhtiniano, dos gêneros discursivos e ao reconhecimento das etapas propostas no método sociológico definido pelo filósofo russo. Tal método, à luz dos princípios da ADD, é indicado como possibilidade para o trabalho com a linguagem na sala de aula. Direcionando o olhar teórico para o ensino, o capítulo dispõe ainda de uma seção que configura as orientações para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula conforme proposições dos documentos oficiais que atualmente norteiam o ensino em nosso país e no estado do Paraná.

#### 2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev, Valentin Volochinov e por outros pensadores do grupo conhecido como Círculo de Bakhtin contribuíram, desde o início do século XIX, para a inovação no campo dos estudos linguísticos, na medida em que propuseram uma nova concepção de linguagem, sob o viés marxista. Trata-se da concepção que toma a linguagem como forma de interação e considera suas relações dialógicas, construídas socialmente entre os sujeitos. Essa concepção encontra-se delineada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]) que indica a interação verbal como aspecto central na constituição das relações intersubjetivas e o dialogismo como princípio fundamental da linguagem.

As bases epistêmicas produzidas pelo Círculo passaram a ser consideradas no Brasil em meados da década de 1980, quando os conceitos de enunciado, dialogismo, discurso e gêneros discursivos começaram a encontrar, nas discussões acadêmicas e nos documentos oficiais do ensino da LP, campo para reflexão. Graças ao interesse em discutir as obras de Bakhtin e seu Círculo, já se passaram aproximadamente 30 anos de estudo e tematizações da teoria bakhtiniana, o que faz com que alguns conceitos próprios desse referencial estejam sistematizados no ambiente científico-acadêmico.

Os estudiosos russos, especialmente Bakhtin e Volochinov, se dedicaram a investigar as formas de conceber a linguagem, o que fez com que a reconhecessem como essencialmente dialógica, concretizada nas relações sociais em que a comunicação se efetiva. Contudo, para definir essa perspectiva dialógica, os autores tomaram como contraponto outras correntes teóricas, dividindo-as, à época, em duas vertentes, sendo denominadas como *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. Tomando as definições apontadas nessas vertentes, acredito tornar-se mais claro o enfoque que pretendo atribuir à concepção que fundamenta a presente pesquisa, ou seja, a concepção dialógica de linguagem.

Na visão de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), o *subjetivismo idealista* compreende a língua materializada na forma de atos individuais de fala que são considerados, nos estudos, como expressão do pensamento. O psiquismo individual seria a fonte da língua, caracterizando-a como uma entidade monológica, que não permite qualquer forma de expansão, a não ser o que é elaborado pelo pensamento e exteriorizado de forma individual e estável, visto não considerar os fatores externos à comunicação. Entende-se assim, que a fala é uma criação psicológica, associada somente ao indivíduo que a produz, e totalmente descolada de qualquer contexto social que a cerca. De acordo com os filósofos russos, há quatro posições fundamentais que sustentam essa vertente:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito

*inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 73, grifo dos autores).

A analogia lançada entre a criação linguística e a criação artística remete exatamente ao poder do sujeito em relação ao discurso. Sendo tomado como sujeito único e controlador de tudo o que diz, o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas, o que faz com que a língua seja considerada uma criação ininterrupta que evolui de modo autônomo e ilimitado. E, se a arte de falar está associada ao psiquismo e ao pensar, pressupõe-se que se o indivíduo tem dificuldades para bem falar e bem escrever é porque também não consegue ordenar logicamente seus pensamentos, sua consciência.

A crítica de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) se alicerça nessa criação individual indicada pelo subjetivismo idealista e na negação à interação verbal. Ao caracterizar o sujeito como psicológico, a vertente exclui o aspecto dialógico da linguagem e, conseqüentemente, os fatores sociais e interacionais que caracterizam a enunciação.

O *objetivismo abstrato* foi definido pelos autores como uma vertente que priorizava o sistema abstrato das formas linguísticas, uma vez que o enfoque recai sobre os elementos constitutivos das formas normativas da língua. Nessa orientação, “A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 82). Assim sendo, para os pesquisadores que defendem tal orientação teórica, o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no exterior, no sistema linguístico e, para explicá-lo, recorrem ao sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. A função da linguagem é a comunicação, desconsiderando as relações de interação possíveis nesse processo. De acordo com os pensadores do Círculo,

[...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que a engendra, mas a relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 83, grifos dos autores).

Trata-se, portanto, da perspectiva que propõe o domínio da estrutura linguística pelo sujeito, sendo essa estrutura pertencente a um sistema imóvel e acabado, que fornece aos usuários da língua, formas prontas, fixas e definidas a serem utilizadas no processo de comunicação. Mais uma vez o contexto que envolve o discurso é desconsiderado e, por consequência, a língua é estudada de forma isolada do seu uso. Não há consideração à situação e ao momento histórico que dão origem à comunicação.

Na crítica que tecem a essa vertente, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) deixam transparecer a oposição aos postulados definidos por Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço que considerou a língua como uma realidade psíquica e uma instituição social “[...] exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, [1916] 1995, p. 22). De acordo com a orientação saussuriana, a língua é tomada como homogênea e estável, pertencente a um sistema pronto que não sofre influências sociais. Por inserir os estudos da língua numa perspectiva sincrônica, também não há, no sistema, qualquer interferência histórica, já que o interesse está em verificar o modo de seu funcionamento num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, considerando sua estrutura e configuração formal.

O estudo sincrônico da língua, desconsiderando os fatores extralinguísticos necessários à enunciação, é o alvo maior da crítica bakhtiniana. Para os pensadores russos, o sentido atribuído ao signo linguístico deve considerar seu contexto real de uso, em função das possibilidades de compreensão que são garantidas pela enunciação.

Em oposição a esses enfoques que tomam a linguagem como fruto do psiquismo individual ou objeto fechado que não sofre interferência do meio social, os estudiosos do Círculo de Bakhtin determinaram uma nova orientação, tomando a linguagem como *forma de interação*. Tal concepção, baseada na abordagem dialética de produção do conhecimento, indica a linguagem na perspectiva dialógica, social, resultado da construção coletiva, promovida nos processos de interação.

Para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) a linguagem, na função social e comunicativa que carrega, é ainda entendida como um fator constitutivo do homem, possibilitando-lhe o estabelecimento de relações com seus semelhantes e com o mundo que o cerca. E a língua é considerada uma “[...] corrente evolutiva ininterrupta que sofre transformações” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.

92). Afirmam, ainda, que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou enunciações<sup>13</sup>. Os postulados bakhtinianos não negam a estrutura da língua, mas orientam seu estudo e compreensão dentro de enunciados concretos, confirmando-a como um fenômeno de caráter social e dialógico.

No Brasil, as vertentes definidas pelos pensadores russos sempre foram estudadas com tenacidade, o que demonstra o interesse em compreendê-las de acordo com a realidade de estudos configurada nesse país. Geraldi (1984) renomeou essas vertentes, atribuindo-lhes sentidos mais próximos às perspectivas de ensino da língua na escola. O professor brasileiro, em obra clássica produzida no ano de 1984, já mencionada neste trabalho, associou as vertentes, nominadas pelos russos, a três concepções de linguagem, sendo elas: linguagem como expressão do pensamento (subjativismo idealista), linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato) e linguagem como forma de interação (interação verbal). De acordo com Geraldi (1984), a última concepção é a que situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais e por meio dessas relações os falantes transformam-se em sujeitos.

A partir do final da década de 1980, por influência do pensamento bakhtiniano, ratificado nas orientações de Geraldi (1984), a concepção de linguagem como forma de interação (ou interacionismo<sup>14</sup>) passou a orientar as práticas de linguagem, especialmente no que se refere ao contexto escolar, figurando como corrente do pensamento linguístico mais próxima ao que se espera para o ensino da LP.

Abraçando a perspectiva dialógica, surge, no Brasil, a orientação teórico-metodológica que estuda a linguagem compreendida como discurso e produzida em diferentes contextos, por sujeitos historicamente situados. Trata-se da ADD, corrente que na visão de Brait (2003) caracteriza-se como:

[...] um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho (BRAIT, 2003, p. 126).

<sup>13</sup> O conceito de enunciado/enunciação será retomado ainda nesta seção do presente capítulo.

<sup>14</sup> Nesta pesquisa, quando me refiro ao interacionismo estou fazendo referência à concepção de linguagem como forma de interação.

A autora informa que na teorização elaborada pelo Círculo, há possíveis caminhos para se examinar a organização de diferentes discursos, o que contribui significativamente para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana. Considerando esse princípio, explica quais são os propósitos da ADD:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p. 10).

É nítida a asseveração sobre a impossibilidade de criar uma metodologia de análise rígida na concepção bakhtiniana. O que ocorre para Brait (2003) é a informação de que Bakhtin não formalizou uma teoria para a análise do discurso, mas deixou apontamentos que sugerem encaminhamentos teóricos e metodológicos nessa acepção. É o que se verifica nos primeiros escritos do autor, datados da década de 1920:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2002 [1929], p.181).

Acenando para a necessidade de completude mútua entre a linguística e a metalinguística, Bakhtin (2002 [1929]) reporta-se ao discurso socialmente produzido

e compreendido a partir do viés da interação. A noção de interação nos remete à crítica bakhtiniana em relação ao caráter monológico da língua e ao discurso tomado de forma isolada. Para o autor, “[...] o discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido” (BAKHTIN, 1976 [1926], p. 5). Ou seja, o pensador russo se propõe a estudar o discurso em situação de interação, o que requer observar os elementos extralinguísticos, verificados na comunicação dialógica entre os sujeitos.

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extratextual e mantém conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN, 1976 [1926], p. 4).

A interpretação desenvolvida por Brait (2006) acerca dos aspectos linguísticos e extralinguísticos postulados por Bakhtin (1976 [1926], 2011 [1979]) e Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) evidencia que a linguística sistêmica não deve ser excluída dos estudos do discurso. Para Brait (2006), a ADD deve aproveitar os aspectos que compõem a materialidade linguística, internos no discurso, assim como considerar, dado o caráter dialógico da linguagem, os fatores extralinguísticos que caracterizam a enunciação.

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados (BRAIT, 2006, p. 13).

A propor esse encaminhamento para análise do discurso, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]) não negam a estrutura da língua, mas afirmam que ela deve ser estudada e compreendida a partir de enunciados concretos. A comunicação, assim, é vista como um processo interativo, que abarca muito mais do que a simples transmissão de informações. A linguagem é uma forma de interação social. O enunciado só é compreendido na interação ativa entre os sujeitos e, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É na atividade de interação verbal,

por meio da consideração dos aspectos extralinguísticos, que a palavra ganha significados, dependendo do contexto em que se insere. A interação verbal constitui-se como uma categoria básica para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), sendo considerada a realidade fundamental da língua, aspecto imprescindível nos estudos da ADD.

Os pensadores do Círculo defendem, então, que a linguagem é um ato social, que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A linguagem é, portanto, de natureza sócio-ideológica e tudo “[...] que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 31, grifos do autor). Tal apontamento remete ao extralinguístico, aspecto da linguagem que permite o estabelecimento de relações dialógicas, as quais emanam das esferas discursivas e dos eventos nelas inseridos. Para Bakhtin (2011 [1979]), “As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323), pois as relações dialógicas estão presentes na interação e na materialização extralinguística do discurso.

Esse direcionamento é evidenciado também pelo autor ao informar que, por serem essencialmente extralinguísticas, as relações dialógicas não devem ser separadas do campo do discurso. Na visão de Bakhtin (2002 [1929]), os enunciados surgem no contato com a realidade concreta e nas condições de uma situação de interação verbal proporcionada pelo campo real, possibilitando a constatação de que as relações que se constroem entre os enunciados se formam sob essas mesmas condições. Para o autor:

Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...] Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está

impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 208-209).

Conforme a teoria bakhtiniana, parece haver um diálogo entre as duas formas de conceber, investigar e compreender a língua: uma como sistema e outra como um discurso. O estudo do sistema estaria mais direcionado à Linguística, enquanto o estudo do discurso caberia à Metalinguística. Bakhtin (2002 [1929]) assim se reporta a essas correntes:

[...] a Linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 209).

Entendo que, na posição do autor, a língua, na categoria de sistema, é objeto da Linguística, que estuda as relações sintáticas e semânticas do texto. Na condição de objeto da Metalinguística, a língua é vista como discurso, e em seus estudos se consideram os processos de enunciação, os gêneros que moldam o discurso e as relações dialógicas. Ambas, Linguística e Metalinguística, estudam o fenômeno linguístico sob óticas complementares. A primeira dedica-se especialmente ao aspecto verbal do discurso enquanto a segunda, além de observar o aspecto verbal, identifica-se também com as condições extraverbais em que o discurso se manifesta, sendo esta a direção adotada por Bakhtin. Nas palavras do autor, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274).

Ao abordar o discurso na teoria bakhtiniana, é indispensável reportar-me ao conceito de enunciado produzido pelo Círculo. Sendo um dos pilares da teoria da interação verbal, o enunciado é definido como “[...] a real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274). Se os enunciados são considerados formas utilizadas pelas pessoas para interagirem, é possível dizer que eles representam todo o repertório do que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva que realizamos. Quando produzimos enunciados, estamos fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de

falantes. Bakhtin (2011 [1979]) aponta que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261).

Essa noção de enunciado é a que utilizei nesta pesquisa ao tratar do texto, tanto o texto apresentado ao aluno, como também os que foram produzidos e reescritos ao longo de todo o processo. De acordo com Bakhtin há “Dois elementos que determinam o *texto como enunciado*: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 308, grifo nosso). Desse modo, estou considerando o texto como enunciado porque as atividades empreendidas ao longo do percurso da pesquisa demonstraram a função social dos *causos* que já circulam na sociedade e também daqueles *causos* que foram produzidos pelos alunos do 7º ano.

Interpretando os postulados de Bakhtin (2011 [1979]), seria possível, aqui, nesta tese, utilizar a expressão *texto-enunciado* para referir-me ao texto que é tomado como enunciado. Contudo, creio que não há necessidade dessa terminologia, pois a inserção da pesquisa na vertente bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos supõe que o texto esteja em consonância com a perspectiva enunciativa, a qual o projeta como um espaço de diálogo com outros textos (enunciados) e como uma unidade concreta e real de interação.

Então, o delineamento que imprimo ao texto insere-se na noção de texto-enunciado, porque, além de situar socialmente a produção (oral ou escrita) considero-a a partir da referência e do diálogo com outros textos, sustentando, assim, o princípio dialógico da linguagem.

Esse dinamismo que o enunciado requer e a sua situação social de produção/circulação, são também retratados por Rodrigues (2001), que assim ratifica:

Se a formação do enunciado não pode ser vista isoladamente, mas na sua relação dinâmica com os outros enunciados, pertencentes aos outros participantes da comunicação discursiva, da mesma forma, ele não pode ser separado da situação social. Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram (RODRIGUES,

2001, p. 20).

Conforme exposto, ao proferir enunciados, tomamos sempre o contexto da enunciação, ou seja, enuncia-se sempre para alguém, de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica. É necessário considerar o contexto de produção dos enunciados: onde, quem, quando, para quem e por que foi produzido, além de todo o conhecimento sócio-histórico-ideológico que envolve os interlocutores. Nesse caso, está muito além da decodificação, porque pressupõe sua relação com os participantes da situação. O enunciado é um elemento constitutivo do sujeito na relação que estabelece com o outro. Portanto, a produção de textos, atendendo a essa contextualização, indica também a produção de enunciados.

Por um lado, o enunciado pode ser tomado como ato irrepetível, evento único no processo de interação, já que não se repete, apenas pode ser citado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, [1929]). É um evento dialógico, pois além de dialogar com enunciados que o antecederem, oferece resposta a algo já dito e aguarda nova resposta. É o princípio da atitude responsiva do falante/locutor/enunciador e de sua completude provisória, pois mesmo quando aparentemente acabado, pode gerar/provocar outros enunciados.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 275, grifos do autor)

Consoante posto, o enunciado é marcado por relações dialógicas que o constroem, ou seja, é formado a pela constituição linguística interna, dos elementos extralinguísticos que o definem e das contribuições do discurso do outro. Para Bakhtin (2011 [1979]) “[...] cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262, grifos do autor). O ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai servir-se da língua e a partir de interesses, intencionalidades e finalidades específicos de cada atividade, os enunciados linguísticos se concretizarão de maneiras diversas. A produção de enunciados pode ser entendida, então, como produção de textos que circulam

socialmente, com função definida. A essas formas de incidência dos enunciados, Bakhtin (2011 [1979]) denomina de *gêneros discursivos*, tema que abordo na parte seguinte deste estudo.

## 2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

É grande a contribuição bakhtiniana para o estudo dos gêneros discursivos. As proposições de Bakhtin e do Círculo têm influenciado inúmeras pesquisas na área de Linguística e de LA. Caracterizados como modelos de enunciados, os gêneros discursivos diferenciam-se uns dos outros devido às características, às peculiaridades e às necessidades de cada esfera social, fazendo parte, assim, de sua cultura. Por se configurarem socialmente e por serem produzidos em diferentes esferas sociais, os gêneros do discurso são numerosos e multiplicam-se constantemente. Nesse sentido Bakhtin assevera:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Para o autor, “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283). Ao utilizarmos a língua, sempre recorremos a um determinado gênero no qual se configura o enunciado. E por serem “relativamente estáveis”, os gêneros discursivos podem se adaptar às mudanças sociais e transformarem-se diante do surgimento de novas interações.

Considerando a grande variedade de gêneros do discurso que circulam socialmente, resultado das diversas relações que se apresentam na vida humana, Bakhtin (2011 [1979]) dividiu-os em duas classificações: gêneros primários e gênero secundários. Os gêneros primários são, para o autor, aqueles que surgem das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas, informais. Nesses gêneros temos um uso mais imediato da língua, como ocorre nos enunciados da

vida cotidiana: nos diálogos com a família, no bate-papo entre amigos etc. Por outro lado, os gêneros secundários aparecem numa circunstância de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, configurada tanto pela escrita como pela fala. O gênero funciona como uma forma de uso mais organizada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais elaboradas. Nessa perspectiva, eles absorvem e modificam os gêneros primários. Nas palavras do autor “Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263).

Ao apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin, não é possível “[...] dissociá-la das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado, e atividade humana*, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gênero” (RODRIGUES, 2005, p. 154, grifos da autora). Tais relações, consideradas por Rodrigues (2005) como essenciais ao conceito de gênero, ratificam os postulados da ADD que busca, na abordagem dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, conceitos teóricos e metodológicos sobre a linguagem, postulando suas particularidades discursivas em contextos determinados socialmente.

Retratando o vínculo existente entre gênero e enunciado, Rodrigues (2001), recorrendo ao pensamento bakhtiniano, informa que os gêneros discursivos:

[...] são ‘impessoais’, pois não são os próprios enunciados, individuais e irrepetíveis. [...] apesar da imensa variedade e heterogeneidade dos gêneros do discurso, que os diferenciam uns dos outros, reflexo das possibilidades inesgotáveis da atividade humana, das condições e das diferentes funções das esferas sociais, todos possuem um traço que os une, que é a sua natureza verbal comum (RODRIGUES, 2001, p. 42).

Os gêneros, conforme posto, são impessoais porque não são criados pelo falante a cada situação interativa. São construídos de forma social e histórica, o que permite lhes atribuir a caracterização de modelos (relativamente estáveis) de organização dos discursos. Na visão de Rodrigues (2001), o fato de serem considerados tipos de enunciados relativamente estáveis, faz com que os gêneros compartilhem suas propriedades sócio-discursivas com os enunciados, uma vez que estes se moldam naqueles. Entretanto, no que concerne às suas particularidades e

ao aspecto da interação verbal, os gêneros são “[...] *formas típicas e normativas* do ponto de vista temático, estilístico e composicional para a construção do enunciado total” (RODRIGUES, 2001, p. 42, grifos da autora), pois ditam ao enunciado formas típicas de dizer, de organizar o discurso.

Ao considerar o ponto de vista temático, estilístico e composicional de cada gênero, a interpretação realizada por Rodrigues (2001) refere-se ao método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]), encaminhamento que apresento na próxima parte deste trabalho.

### 2.2.1 O método sociológico

Entendendo que o conceito de gênero discursivo está intrinsicamente relacionado à interação verbal, à língua, ao enunciado (portanto, ao texto), é necessário investigar o que Bakhtin e seu Círculo propõem como possibilidade de análise para as estruturas linguísticas e metalinguísticas dos gêneros discursivos, para assim perceber de que forma as relações dialógicas podem ser visualizadas no discurso. Tal análise remete ao que já é bem conhecido dentre os estudiosos da teoria bakhtiniana: o encaminhamento para a investigação das particularidades de cada gênero discursivo, expresso inicialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]) como uma *ordem metodológica para o estudo da língua*, a qual inclui uma análise minuciosa dos três elementos constitutivos e complementares entre si, responsáveis pelo caráter relativamente estável dos gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 124).

A orientação pautada nesses três elementos foi retomada posteriormente por Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal* (2011 [1979]). Para o autor, os elementos são complementares entre si e responsáveis pelo caráter relativamente estável dos gêneros:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Os apontamentos de Bakhtin (2011 [1979]) instauram uma ordem/organização/roteiro para o processo investigativo do discurso moldado no gênero e proporcionam condições para um olhar dialógico a ser estendido ao texto, uma vez que, por meio desse encaminhamento, o discurso e a linguagem são verificados do ponto de vista histórico, social e linguístico<sup>15</sup>. Entretanto, cabe ressaltar que a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]) não foi delineada, sistematicamente pelos autores, para a análise de textos, gêneros e discursos. Entretanto, ao conceberem uma forma de verificação das relações dialógicas da linguagem, abriram caminhos para a elaboração de estudos direcionados a tal perspectiva. É o caso da ADD, que focaliza encaminhamentos de análise do texto oral e escrito, e também possibilidades de trabalho com textos no ambiente escolar. Bakhtin, então, não criou uma proposta de trabalho para o ensino da LP, mas, talvez, despretensiosamente, ofereceu direcionamentos para isso. A prova dessa oferta é a presente pesquisa, que percorre as etapas, no processo de ensino, pautadas na ordem metodológica apresentada pelo pensador russo. Portanto, a mediação didática (CHEVALLARD, 1991; LOPES, 1999)<sup>16</sup> para estudo do gênero, adotada ao longo das ações desta

<sup>15</sup> O termo linguístico aqui não se refere aos conceitos de Linguística e Metalinguística conforme apresentados por Bakhtin e pelo círculo, mas sim, no plano da linguística que investiga as relações de sentido dos aspectos gramaticais dentro do texto.

<sup>16</sup> O que quero dizer aqui se refere ao conceito de *mediação didática* que Lopes (1999) adapta do termo *transposição didática*, definido por Chevallard (1991). Para o Chevallard (1991) “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p.39). Na visão deste autor, o saber não chega à sala de aula da mesma maneira como foi produzido na esfera científica. No caminho que percorre até o ensino, o saber passa por uma transformação, a fim de ser trabalhado na escola. Para que isso ocorra, Chevallard (1991) informa que é necessário, então, o desenvolvimento de uma *transposição didática*, processo de passagem do saber de uma esfera/instituição a outra. Nessa passagem absorvem-se novas formas ao saber, sendo uma dessas formas, no caso da escola, o livro didático, por exemplo. O autor ainda explica que a *transposição didática* é desenvolvida por um tipo de instituição invisível,

investigação, foi desenvolvida a partir da proposta revelada pelo método sociológico bakhtiniano.

O primeiro ponto acenado por Bakhtin (2011 [1979]) para a análise dos gêneros refere-se ao conteúdo temático, o qual é indicado pelas “[...] formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.124). Tal apontamento situa o gênero em uma esfera social que determina o que (conteúdo temático), como (gênero) e para quem dizer (interlocutores), naquele contexto sócio-discursivo. A orientação pressupõe o estudo das ações efetuadas com a linguagem, em determinada esfera social, considerando com que objetivo o locutor produziu determinado texto<sup>17</sup> e para qual interlocutor(es) se destina; quando foi produzido, retomando o contexto sócio-histórico-ideológico que, direta ou indiretamente, interfere no tema; qual o recurso/veículo utilizado para sua divulgação/socialização; e em qual suporte o texto foi veiculado. Ou seja, “Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) enfatizam que “[...] o tema é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas é igualmente determinado pelos elementos não-verbais da situação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 128). Partindo de tais constatações, é possível entender que o conteúdo temático extrapola o que está escrito/dito no texto, estendendo-se para o contexto de produção, ou seja, à situação histórica concreta que deu origem à enunciação. “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela

---

formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, que organizam os saberes que devem chegar ao espaço escolar. Dentro da sala de aula ocorre o que Chevallard (1991) define como trabalho interno de transposição, pois é nesse ambiente que o professor torna-se o responsável pela chegada do saber até o aluno. No Brasil, Lopes (1999), informa que o termo *transposição didática* não representa o processo de (re)construção de saberes na instituição escola. Para a autora “O termo transposição pode ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática” (LOPES, 1999, p. 208). A autora ainda reforça que a *mediação didática* deve ser percebida no sentido dialético que lhe cabe, de modo que a transformação do conhecimento seja percebida como “[...] um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas” (LOPES, 1999, p. 209). É, nesse sentido, atendendo às considerações de Lopes (1999), que elaboramos as atividades relacionadas à proposta bakhtiniana, mediando para a prática da sala de aula o método sociológico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]) e por esse motivo utilizamos a denominação mediação didática para a transformação do encaminhamento bakhtiniano em recurso teórico/metodológico para o ensino.

<sup>17</sup> Lembrando que o texto é tomado no sentido **texto-enunciado**.

pertence” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 129).

Outro elemento apontado por Bakhtin (2011 [1979]) para a investigação do gênero discursivo refere-se às “formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 124). Isso alude à construção composicional do gênero, ou seja, às formas de composição e de acabamento dos que moldam os textos, estabelecendo-se um arranjo esquemático em que o conteúdo temático se assenta. A forma composicional permite não só o reconhecimento do gênero, mas também, segundo Bakhtin (2011 [1979]), a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana ou esfera social.

A construção composicional de um gênero se revela na configuração que o texto apresenta, o que o faz, em certos momentos, ser visivelmente reconhecido e que permite ao leitor/interlocutor perceber, em suas primeiras estruturas, o gênero no qual esse enunciado se organiza. Essa configuração apresenta uma dimensão dinâmica e deve ser compreendida pelo leitor/interlocutor. Tal dimensão comporta os elementos que foram incorporados ao gênero por meio das práticas sociais interativas. Ao observar, portanto, a estrutura composicional, há de se considerá-la como flexível e estável ao mesmo tempo, pois não é inventada a cada momento que o falante utiliza-se de um gênero para se comunicar (aspecto estável), assim como permite sua inovação, que acontece socialmente, a partir do momento em que os sujeitos vão imprimindo novas formas à composição daquele gênero.

De acordo com Rodrigues (2001), os estudos de Bakhtin relacionados à composição do gênero não podem ser confundidos com estruturas rígidas de organização textual, pois “Na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas” (RODRIGUES, 2001, p. 44). A construção composicional considera o locutor/autor e os outros participantes da interação, além de todos os procedimentos estruturais, próprios ao acabamento do gênero.

O terceiro elemento apontado por Bakhtin (2011 [1979]) para a investigação do gênero discursivo é o estilo, posicionado no “[...] exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 124). Trata-se da análise dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da

língua, entendidos, na presente pesquisa, como elementos que fazem parte dos estudos compreendidos na AL. Para Perfeito (2010), o estilo está relacionado aos recursos linguístico-expressivos de ordem composicional, textual, lexical e gramatical, próprios do gênero (com um necessário trabalho de modelização, de reconhecimento das regularidades), manifestados nas enunciações concretas (ou em textos-enunciado), junto a marcas próprias do sujeito (enunciador). Desse modo, apurar esse aspecto permite, portanto, investigar questões individuais de seleção e opção, tais como: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, modalizadores, paragrafação, pontuação, entre outros elementos, quando se trata da análise de um texto escrito. Além disso, o estilo está sempre associado ao conteúdo temático e à estrutura composicional de cada gênero, pois:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, de tipos de relação do falante como outros participantes da comunicação discursiva [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 284).

Nas discussões sobre o estilo, é importante ressaltar que, para Bakhtin (2011 [1979]), todo enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante ou escritor. Entretanto, tais falantes e escritores, por caracterizarem-se como seres sociais, participantes de grupos sociais, não sobrepõem a individualidade ao estilo próprio dos gêneros do discurso. Porém há gêneros específicos em que essa individualidade é mais evidente (poema, caso, artigo de opinião por exemplo), enquanto em alguns gêneros quase não há espaço para o estilo individual (por exemplo, gêneros da esfera judiciária). Assim como o estilo é demarcado pelo gênero, pode revelar-se com o estilo do autor.

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário, e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo de individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265).

Entretanto, ao dispor a caracterização do estilo como elemento que provoca a unidade do gênero com o enunciado, Bakhtin (2011 [1979]) alerta que, embora

apresente esse traço de abrangência, o estilo pode ser estudado de forma específica, particularizada, por meio de uma descrição autônoma, sem abandonar, contudo, a contextualização do gênero. Há quase um paradoxo nas considerações do autor, pois, ao mesmo tempo em que prega a possibilidade de particularização do estilo, indica a necessidade de que “[...] esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266).

Dentre toda a teoria elaborada por Bakhtin, é nesse ponto que se assenta a discussão maior a ser empreendida nesta pesquisa: a articulação dos elementos linguísticos do texto, no caso, constituintes de estilo do gênero e do autor, com os demais elementos discursivos que participam da construção do gênero e que permitem a criação de relações dialógica no discurso. Trazendo para a atividade escolar, essa articulação é traduzida nas práticas de AL que se inserem em todas as atividades desenvolvidas com o texto na sala de aula. Ou seja, trata-se de uma investigação que busca no gênero discursivo *causo* e nos elementos que concorrem para a sua elaboração, a possibilidade de um trabalho com a AL, revelando, assim, uma prática articulada e contextualizada, que parte de situações de uso da língua, para a compreensão dos fenômenos linguísticos que envolvem a produção e a reescrita textual.

Recorrendo mais uma vez a Bakhtin (2011 [1979]), vejo que para o autor “A separação entre estilos em relação ao gênero manifesta-se de forma nociva na elaboração de uma série de questões históricas” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 267) e, possivelmente, estejam aí os problemas tão frequentemente verificados na prática escolar em relação à AL. Conforme já aponte, mesmo que muitos estudos venham se desenvolvendo, desde a década de 1980, acerca da articulação entre AL e as demais práticas discursivas (oralidade, leitura, escrita e reescrita), a sala de aula ainda é espaço de um ensino que não consegue contextualizar todas essas práticas e, justamente, ao tratar das formas linguísticas que participam da elaboração do gênero, a situação é mais difícil. O estilo, tomado aqui como um elemento, que no contexto escolar pode ser verificado nas práticas de AL, quase sempre é dissociado do gênero, o que contraria a ótica bakhtiniana: “Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode integrar no sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”

(BAKHTIN, 2011, p. 268).

Atentando especificamente para as especificidades desse ponto elencado na ordem metodológica proposta por Bakhtin (2011 [1979]), verifico, então, que o estilo está bastante relacionado à utilização dos recursos linguísticos presentes nos gêneros discursivos e concordo com as palavras de Brait (2006) ao relacionar o estilo às “[...] coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere” (BRAIT, 2006, p. 96), ou seja, coerções próprias do gênero discursivo analisado.

Todo o percurso definido por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), esclarecido mais especificamente por Bakhtin (2011 [1979]), é o campo próprio para a atuação dos analistas que defendem a ADD. Por meio do método sociológico, o discurso pode ser analisado em diferentes dimensões, as quais estão vinculadas ao dialogismo, aspecto inerente às questões de linguagem.

É salutar, portanto, finalizar a apresentação do método sociológico reportando-me à Rojo (2005) que sintetiza as etapas do trabalho nessa abordagem:

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seus *interlocutores* e *temas* discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199, grifos da autora)

Entendo, portanto, que o trabalho com os três encaminhamentos apresentados por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]) são intrínsecos à ADD, ou seja, estabelecem reflexões acerca de conceitos produzidos pelos autores verificando o modo como tais conceitos se configuram no texto pertencente a um gênero discursivo. É possível perceber que as dimensões que definem um gênero – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – são indissociáveis, e podem ser abordadas em todo processo de leitura, interpretação e produção escrita.

### 2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO NA SALA DE AULA

Partindo do posicionamento teórico apresentado, podem surgir os questionamentos: como tais reflexões foram ou estão sendo incorporadas no ensino da LP? De que forma os documentos pedagógicos interpretaram essas orientações? Na perspectiva de encontrar respostas, o objetivo desta seção reside na explanação das principais considerações remetidas aos gêneros discursivos nos documentos oficiais que orientam, teórica e metodologicamente, o ensino da Língua Portuguesa atualmente no Brasil. O panorama delineado refere-se aos anos finais do ensino fundamental, etapa compreendida nesta pesquisa. Considerando o ambiente geográfico em que o processo investigativo foi desenvolvido, atentamos especificamente para dois documentos que, de uma forma ou de outra, encontram, na escola, o espaço para sua materialização: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa, já nominadas como DCE-LP (PARANÁ, 2008).

A abordagem das duas propostas curriculares é importante nesse momento da pesquisa para situar pontos que ratificam o trabalho com os gêneros na escola. Vejo os PCN-LP como uma espécie de preâmbulo para a presença dos gêneros no trabalho com a LP, pois é o documento que, na visão da maioria dos professores, primeiramente abordou a questão dos gêneros e instigou sua inserção nas aulas de LP, nas escolas de educação básica<sup>18</sup>. Já as DCE (PARANÁ, 2008) são constantemente consideradas no decorrer deste trabalho por se caracterizarem como o documento que atualmente orienta o processo de ensino na rede pública paranaense e, portanto, alimenta sempre novas discussões relacionadas à abordagem dos gêneros na sala de aula.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe, em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, informando que tais conteúdos

---

<sup>18</sup> Esse apontamento pode ser contestado por professores, especialmente docentes do ensino superior, que já desenvolviam estudos acerca dos gêneros discursivos, antes de seu aparecimento nos PCN (BRASIL, 1998). Entretanto, tais discussões estavam, à época, bastante restritas ao ambiente acadêmico. A maioria dos professores que atuava em escolas da educação básica (do contexto paranaense) não conhecia a terminologia “gêneros discursivos” e tampouco, a teoria que pudesse respaldar a prática, visto tal termo não aparecer no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), documento que até então norteava o ensino nesse estado.

devem ser organizados “[...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, [1988], 2004, p. 127). Diante do exposto nesse artigo da Constituição e em outras jurisprudências que regulam a organização curricular para o ensino no país, as unidades de federação têm autonomia para elaborar suas diretrizes curriculares, pensando sempre nos conteúdos mínimos exigidos por lei.

Tomando as prerrogativas da lei, o estado do Paraná publicou, no ano de 1990, o documento intitulado *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) que contemplava os conteúdos mínimos necessários ao trabalho na educação infantil e no ensino fundamental. Tal documento, resultado de muitas discussões iniciadas em meados dos anos de 1980, tinha seus alicerces teóricos nos princípios da pedagogia histórico-crítica, pautando-se numa base filosófica marxista<sup>19</sup>. Considero esse Currículo como uma proposta que retomou, na década de 1990, questões de linguagem voltadas ao processo da interação adormecidas na rede de ensino paranaense, no período final da década de 1980. Contextualizando brevemente: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) rememorou práticas de ensino da LP, discutidas fervorosamente na região oeste do Paraná no início dos anos de 1980, quando o então professor da UNICAMP, João Wanderley Geraldi, coordenou, na região, o projeto denominado “O texto na sala de aula” que mais tarde resultaria na elaboração da clássica obra que tem o mesmo nome e é organizada pelo referido professor. Em sua criação, o projeto era, segundo Costa-Hübes (2008), “[...] uma proposta ousada, já que tinha o objetivo de investir no professor como agente de mudanças, responsabilizando-o por iniciativas para o ensino de língua” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 116). A mobilização de professores, provocada pelas ações do projeto, resultou na compreensão da proposta de trabalho da concepção de linguagem como forma de interação que começava a aparecer no cenário acadêmico e priorizava o ensino da língua a partir da interação, acenando, naquele momento, para a articulação entre as práticas de leitura, escrita e AL. Contudo, em 1987, as mudanças políticas sucedidas no estado do Paraná afastaram o professor Geraldi dos trabalhos aqui desenvolvidos e, em contrapartida, instalou-se na rede pública de ensino a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA que, na visão de Costa-Hübes (2008) assim se consolidou:

---

<sup>19</sup> O Parecer nº 242/1991, do Conselho Estadual de Educação – PR, tornou obrigatória a implantação desse currículo nas escolas públicas paranaenses.

No Paraná, em 1988, a SEED, com a nova equipe pedagógica e administrativa, apresentou outra proposta de alfabetização, denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Esta proposta, fundamentada nas bases teóricas piagetianas (de abordagem construtivista), tinha seus princípios metodológicos fundados nas idéias de Emília Ferreiro, negando, em parte, a caminhada empreendida até aquele momento no Estado (principalmente na região Oeste), em relação às discussões políticas e pedagógicas de ensino sob o viés de uma concepção (sócio)interacionista da linguagem, amparada em Vygotsky, e dialógica, conforme Bakhtin (COSTA-HÜBES, 2008, p. 126-127)

Mesmo com esse quadro instalado, a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR deu início à organização de um currículo para a esfera educacional paranaense, visto contar, naquele momento, com propostas curriculares que datavam do final da década de 1970. Decorre de tal contexto, o surgimento do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990), documento que em suas bases teóricas apresentou avanços no trato com a língua na sala de aula, propondo práticas sociais de uso da linguagem. Contudo, não abordava os conteúdos de LP na perspectiva dos gêneros discursivos.

Seguindo a ordem cronológica, focalizo o ano de 1998, quando, com o referido currículo concorreu uma nova proposta curricular, elaborada pelo governo federal, que chegava às escolas com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). De acordo com inúmeros estudiosos da época e pesquisadores que ainda se dedicam aos estudos dos pressupostos contidos nesse documento, a linha teórica que o baliza corresponde ao modelo capitalista emergente no final da década de 1990, denominado neoliberal.

Em linhas gerais, os PCN-LP (BRASIL, 1998) organizam-se em duas partes. A primeira é destinada à apresentação da área de LP, momento em que discorre sobre os problemas do ensino dessa disciplina, os conceitos de linguagem, discurso, gênero e texto, defendendo o texto como unidade de ensino e defendendo o trabalho com a diversidade de gêneros. Em meio a essa apresentação é que aparece, pela primeira vez, o termo “gênero” referindo-se aos gêneros discursivos. A segunda parte é dedicada às especificidades do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), compreendendo os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas, as relações entre o ensino de LP e as tecnologias da comunicação e, na seção final, os critérios de avaliação.

O documento ressalta a importância da leitura e da produção de textos, orais ou escritos, compreendendo tais atividades como práticas discursivas que devem ser associadas às reflexões sobre as estruturas da língua. É recorrente a ideia de que essas práticas devem estar relacionadas aos usos da língua e proporcionar aos indivíduos o conhecimento necessário para interagirem com seus pares em diferentes atividades discursivas.

A concepção de linguagem adotada dialoga com os rumos que já estavam em discussão no país, impulsionados pelas obras de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), Bakhtin (2011 [1979])<sup>20</sup> e, no âmbito brasileiro, Geraldi (1984).

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, **um processo de interlocução** que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres **interagem pela linguagem** tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

As considerações iniciais do documento são tecidas em função da perspectiva dos gêneros e essa linha é a que se tenta manter nas páginas seguintes dos PCN (BRASIL, 1998) onde o termo é apresentado, tomando o viés bakhtiniano para sua definição, portanto, a orientação dialógica do discurso:

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. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes - mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua 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. Isso tudo determina as escolhas do **gênero** no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 20-21, grifos nossos)

---

<sup>20</sup> À orientação bakhtiniana passaram a concorrer outros estudos na perspectiva de apresentar uma proposta de trabalho com os gêneros. Dentre elas, destaco o Interacionismo Sócio-discursivo, que tem em Bronckart ([1996] 2003) e Dolz e Schneuwly (2004) suas bases teóricas.

Essa ideia que corresponde à necessidade de escolha de um gênero para organizar a situação discursiva, o querer dizer do interlocutor, determinado pela atividade social, perpassará todo o documento. Entretanto, em diversos trechos, os termos *gêneros textuais*, *gêneros de texto* e *tipos de texto* são tratados como sinônimos de *gênero discursivo*, o que pode provocar incompreensão teórica, impulsionada especialmente pela possibilidade de tomar a similaridade conceitual entre os gêneros e as tipologias textuais. A mescla de termos é preocupante e revela uma fundamentação teórica bakhtiniana perpassada pelas teorias do texto, o que destoa do viés enunciativo apregoadado por Bakhtin e seu Círculo.

Nesse quadro teórico inconstante, aparece a tentativa de apresentar fielmente a ordem metodológica definida por Bakhtin (2011 [1979]), embora não sejam feitas, no interior do texto, menções ao autor. O nome de Bakhtin aparecerá apenas nas referências do documento. O excerto a seguir revela os encaminhamentos bakhtinianos e, ao mesmo tempo, a supressão da fonte:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

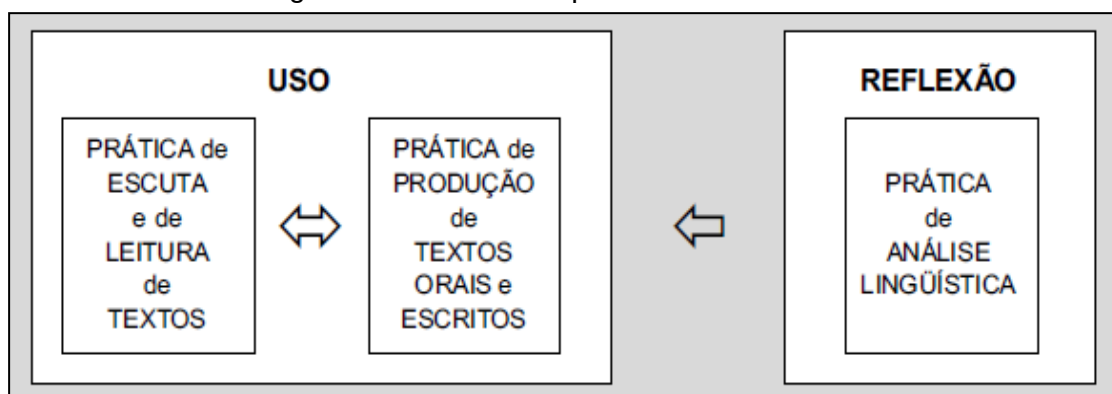
Ainda que o trecho acima revele aspectos evidentes da teoria bakhtiniana, o documento oscila entre o viés proposto pelos pensadores russos e a vertente francófona de estudo dos gêneros. É possível observar a recorrência ao percurso metodológico definido por Bakhtin/ Volochinov (2004 [1929] e Bakhtin (2011 [1979]) no uso dos termos *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*, mas a explicação que sucede cada um desses elementos parece isolar-se do campo discursivo, acenando diretamente para o texto e não para o discurso. A opção pela terminologia “gêneros textuais” também é um dos indícios dessa adesão aos estudos que encontram, principalmente em Bronckart ([1996] 2003), amparo para a condução das reflexões acerca dos gêneros.

Para atingir os objetivos delineados, a proposta defende a leitura e a produção oral e escrita de diferentes gêneros como forma de ampliação da competência discursiva<sup>21</sup> do aluno para o processo de interlocução. O texto é a unidade básica de ensino da LP, opondo-se a concepções estruturalistas, pautadas em posições que tomam o estudo da língua a partir de encaminhamentos sintéticos, cujo movimento parte de unidades menores para unidades mais abrangentes.

Nos PCN-LP, os gêneros são apontados como objetos de ensino, pois contribuem para o desenvolvimento de diversas capacidades no processo de aprendizagem e podem favorecer ao aluno, o exercício de sua cidadania. Tal posição é justificada com a possibilidade de que a seleção de diferentes textos que pertencem a gêneros usados com mais frequência na realidade social e no universo escolar pode propiciar ao aluno uma reflexão crítica acerca de sua participação na sociedade.

Diluídas nos conteúdos de LP, as práticas de leitura, oralidade, escrita, produção e análise linguística aparecem articuladas nos dois eixos básicos que compõem a disciplina: o *uso* da língua oral e escrita e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem, de forma que “[...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar [...] devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão” (BRASIL, 1998, p. 34). Para isso, há conteúdos relacionados ao eixo do uso e conteúdos relacionados ao eixo da reflexão, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 2 – Conteúdos apresentados nos PCN



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

<sup>21</sup> De acordo com os PCN, “Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos. responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998, p. 23).

Visualiza-se na imagem um resumo claro da proposta indicada nos Parâmetros, cujo fim recai na utilização concreta da língua. A leitura e a escuta de textos requerem do aluno uma tomada de posição em relação ao texto lido ou escutado, projetando-lhe uma situação de sujeito ativo diante da realidade social. Tal atividade demanda um olhar ao contexto de produção e organização dos discursos. O uso também direciona a produção oral e escrita de textos, abordando o manejo da língua em diferentes possibilidades de realização, o que prevê a produção textual organizada a partir de diferentes situações sócio-comunicativas.

A AL é a prática, tomada nos Parâmetros, como possibilidade para a reflexão sobre a língua, daí estar relacionada à produção textual. Entretanto, ao abordar a AL, o documento não deixa tão claro como deve ser seu desenvolvimento na sala de aula, abrindo possibilidade para um trabalho metalinguístico, no sentido *stricto* do termo (descrição e categorização para explicar os fenômenos linguísticos) <sup>22</sup>:

A refacção<sup>23</sup> textual é apontada como forma de trabalho a partir do texto produzido pelo aluno, para que o professor discuta aspectos estruturais e gramaticais, a fim de proporcionar o domínio da modalidade escrita da língua. Os PCN-LP também sugerem que os textos produzidos pelos alunos sejam utilizados como atividade de estudo das variações linguísticas, e que possam, assim, proporcionar, mais uma vez, a *reflexão* sobre a língua por meio das variações de seu *uso* na própria sala de aula.

Na década compreendida entre os anos de 1998 e 2008, o ensino da disciplina de LP nas escolas paranaenses oscilou entre a opção teórico-metodológica apresentada pelo *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) e as novas perspectivas apontadas pelos PCN-LP. Os professores sentiram dificuldades para abandonar o currículo que até então dispunham, especialmente porque este material era mais específico na apresentação e orientação dos conteúdos necessários ao ensino, expondo, inclusive, em forma de tabela, quais deles deveriam ser trabalhados em cada ano/série da educação infantil e do ensino fundamental. Essa especificação não foi contemplada nos PCN-LP, que

---

<sup>22</sup> Ao informar a respeito das atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas na sala de aula, o texto dos PCN (BRASIL, 1998) faz uma recorrência à obra de Geraldi (1997), embora tal obra não seja mencionada. De acordo com Geraldi (1997), as atividades metalinguísticas são as que tomam a linguagem como objeto e as epilinguísticas são as que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.

<sup>23</sup> A refacção textual é o processo de reestruturação do texto que, em linhas gerais, se caracteriza como a reescrita textual, prática que será intensamente abordada nos capítulos seguintes desta tese.

rumaram para as competências e habilidades necessárias a cada disciplina, o que fez com que muitos docentes do estado do Paraná optassem pelo quadro de conteúdos apresentado no documento pedagógico paranaense (PARANÁ, 1990), orientando-se pela perspectiva teórico-metodológica apresentada nos PCN-LP. Disso tudo, o aspecto mais negativo, evidente nesse período, foram as muitas incertezas com relação às abordagens do ensino da língua na sala de aula. A teoria dos gêneros discursivos chegava às escolas, atravessada pelo viés dos Parâmetros, incompreendida por muitos docentes da LP, que pouca formação dispunham para a compreensão das novas propostas.

Nesse cenário, no ano de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) iniciou um processo de estudos que culminaria, em 2008, com a publicação de outro referencial curricular, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE* (PARANÁ, 2008). Tais Diretrizes foram, então, elaboradas num processo coletivo, no período de 2003 a 2008, contando com a participação de professores que puseram em discussão, na rede estadual, suas intenções pedagógicas para o trabalho com a disciplina. Esse documento divide-se em duas grandes partes. A primeira, comum para todas as áreas do conhecimento, é destinada às orientações teórico-filosóficas acerca da educação básica e da opção pelo currículo escolar, e expõe uma justificativa pela escolha da organização do currículo por disciplinas, a partir de uma contextualização a respeito dos sujeitos da educação básica e de fundamentos teóricos que organizam essa opção. A segunda parte é direcionada propriamente à LP, espaço no qual apresentam a dimensão histórica do ensino da LP, os fundamentos teórico-metodológicos das práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita), a AL, o conteúdo estruturante, os encaminhamentos metodológicos para cada uma das práticas discursivas e também para a AL e à avaliação. Há também um anexo que dispõe uma tabela de conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com esse documento, há ainda alguns espaços de ensino em que a concepção de linguagem adotada não privilegia a história, os sujeitos e o contexto, realidade que precisa ser alterada. Para que isso ocorra, é imprescindível uma concepção pautada na abordagem dialética de produção do conhecimento, que reconheça a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação. Nesse sentido, o direcionamento teórico tomado pelas DCE-

LP ancora-se nos pressupostos da teoria bakhtiniana e, numa relação oposta ao que se verifica nos PCN-LP, há menções ao filósofo russo em diversos momentos do texto. Defende-se, no documento, a concepção de linguagem como forma de interação, “[...] como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais” (PARANÁ, 2008, p. 63).

O caráter dialógico da linguagem e a interação verbal são ratificados a todo o momento na proposta. O conteúdo estruturante da disciplina de LP é *o discurso como prática social* e a definição desse conteúdo é justificada com referência a diversos trechos de discussões desenvolvidas por Bakhtin e seu Círculo e, também, utilizando-se de pressupostos apontados por estudiosos da Linguística Textual.

Dada a recorrência constante ao pensamento de Bakhtin, as DCE-LP adotam a concepção de gênero discursivo definida pelo pensador russo, apontando os gêneros como orientadores do ensino de LP, já que “[...] antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2008, p. 53). O documento indica também a divisão feita por Bakhtin (2011 [1979]) quanto aos gêneros primários e secundários e informa a respeito da produção e circulação dos gêneros em diferentes esferas, mostrando que “Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso” (PARANÁ, 2008, p. 52).

E para que essas manifestações comunicativas surtam os efeitos desejados, é necessário que a escola possibilite aos alunos o contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais, começando-se, por exemplo, por legitimar as práticas sociais de linguagem próprias do cotidiano dos alunos.

No ponto relacionado à preocupação da utilização da linguagem por meio de gêneros que circulam em esferas cotidianas, aparece um diálogo com a proposição dos PCN-LP. O interesse é revalidar os estudos da linguagem por meio dos gêneros que circulam socialmente, mostrando, novamente, o caráter interacionista da linguagem.

Ao explicar as práticas de oralidade, leitura e escrita<sup>24</sup>, mais uma vez o viés bakhtiniano é explicitado. A oralidade é considerada a partir das variedades

---

<sup>24</sup> As práticas de oralidade, leitura e produção escrita serão detalhadas no capítulo 3 desta tese.

linguísticas, indicando que “[...] tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (PARANÁ, 2008, p. 56). Já a leitura é concebida como “[...] um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56). E a escrita é tomada a partir percurso metodológico definido por Bakhtin (2011 [1979]).

[...] cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos (PARANÁ, 2008, p. 52, grifos do autor).

O enfoque atribuído ao trabalho com os gêneros discursivos é reiterado no tópico destinado à apresentação da fundamentação teórica e dos encaminhamentos metodológicos destinados à prática de trabalho com a AL na sala de aula. De acordo com o documento, o trabalho com a gramática implica:

[...] que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

Eis aqui uma prática que requer atenção neste estudo. Considerando que a AL será exaustivamente discutida e analisada no capítulo final desta tese, detenho-me a ressaltar que os avanços apresentados pelas DCE-LP, no que tange a esse aspecto dos estudos da língua, direcionam-se mais ao campo conceitual e muito pouco à prática de ensino. O que seria o “bom texto” proposto no documento? De que forma trabalhar com morfologia, sintaxe, semântica e estilística sem a utilização de exercícios tradicionais? Trata-se de questões que os professores de LP, da esfera pública paranaense, ainda podem vacilar para responder, haja vista a falta de encaminhamentos que os auxiliem. Não obstante as Diretrizes abordarem essas questões, a prática docente na sala de aula e a compreensão discente dos processos de AL relacionados ao texto e aos gêneros discursivos ainda requerem mais investigações.

De forma geral, seria possível compor um quadro teórico acerca das divergências e semelhanças apontadas nos dois documentos curriculares analisados. Entretanto, esse não é o escopo da presente apresentação. O objetivo está na verificação da abordagem conferida aos gêneros discursivos em ambas as propostas, tarefa executada de forma sintética, já que não há tamanha necessidade em esmiuçar as concepções verificadas. Por se tratar de uma seção que pertence a um capítulo teórico, a paráfrase dos conceitos presentes nos documentos preponderou nesse momento. Parto, agora, para discussões sobre as práticas discursivas que envolvem o ensino da LP, com uma tentativa de relacionar essas práticas às atividades que desenvolvi durante as ações da pesquisa.

### CAPÍTULO 3

## PRÁTICAS DISCURSIVAS COM O GÊNERO NA SALA DE AULA

*Aprendi que mais vale tentar do que recuar...  
Antes acreditar que duvidar, o que vale na  
vida não é o ponto de partida e sim a nossa  
caminhada.  
Cora Coralina*

Elaboro o presente capítulo com o intuito de apresentar as práticas discursivas desenvolvidas<sup>25</sup> no trabalho com os gêneros na sala de aula. Trata-se de um estudo teórico, aliado a encaminhamentos metodológicos, sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita que, intrinsecamente associam-se à AL. Para situá-las no processo de ensino da LP, numa perspectiva dialógica, é indispensável a seleção de um gênero discursivo, tarefa que executei no ambiente da pesquisa. Selecionei o gênero “causo” como elemento norteador das atividades desenvolvidas, atendendo, assim, aos postulados presentes nos documentos curriculares oficiais que orientam as práticas de ensino.

Nesse enfoque, dedico a parte inicial do capítulo à contextualização do gênero selecionado, expondo suas origens e circulação na sociedade, as definições que o caracterizam e a justificativa de sua escolha para o trabalho na sala de aula. Logo após a apresentação, destino as seções seguintes do capítulo à apreciação das práticas de oralidade, leitura e escrita, definidas pelas DCE-LP como práticas discursivas que abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens. Optei por apresentar, neste capítulo, sistematicamente, apenas essas três práticas, pois são as que o referido documento adjetiva como “discursivas”. Contudo, reforço a tese de que tais práticas são atravessadas, de forma inerente, pela AL, pois não há como desvincular, em qualquer gênero, os aspectos discursivos dos sentidos produzidos pelos elementos linguísticos que configuram a estrutura textual.

Na tentativa de evidenciar a articulação entre AL e demais práticas discursivas, situo inicialmente a oralidade, definindo os pressupostos teóricos que fundamentam sua inserção no processo de ensino, verificando a atenção que lhe é concedida nos PCN-LP e nas DCE-LP, além de apresentar os encaminhamentos

---

<sup>25</sup> Adoto esse termo para me referir às práticas de oralidade, leitura, escrita e AL, conforme denominado pelas DCE-PR, embora, tal documento, conforme será exposto, não considere a AL como uma prática discursiva.

que destinei a essa prática nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula com os alunos do 7º ano. Na mesma linha, elaboro um quadro teórico-metodológico definidor da leitura, indicando também o percurso utilizado na sala de aula para o atendimento a essa prática. E a parte final do capítulo dedico à escrita, cotejando reflexões teóricas acerca dessa atividade no ambiente escolar e demonstrando os recursos/estratégias que utilizei para desenvolvê-la junto aos alunos envolvidos na pesquisa.

### 3.1 UM GÊNERO DISCURSIVO SELECIONADO: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A seleção de um gênero discursivo para o trabalho na sala de aula não é um processo aleatório, pautado em escolhas tão somente de cunho pessoal do docente ou de interesse exclusivo dos discentes. Todo o trabalho de seleção requer direção e objetivos concretos definidos. Partindo dessa premissa, selecionei o gênero *causo* para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos do 7º ano, considerando o Plano de Trabalho Docente (PTD)<sup>26</sup> elaborado para a referida turma, no ano de 2013, e algumas situações próprias de minha trajetória acadêmica, as quais serão explicitadas adiante. Dedico esta seção, então, à contextualização sócio-histórica do gênero *causo*, à sua definição como gênero discursivo, apontando os aspectos enunciativos que compõem sua elaboração e as especificidades que contribuíram para a escolha desse gênero no processo investigativo instaurado nesta pesquisa.

#### 3.1.1 Contextualizando as origens e a circulação do gênero *causo*

A atividade de contar histórias é tão antiga quanto a própria origem do homem. Desde o momento que os humanos passaram a utilizar a linguagem verbal, a contação de histórias começou a existir, proporcionando uma possibilidade de

---

<sup>26</sup> Documento elaborado pelos docentes da rede pública paranaense, no início de cada período letivo, contemplando: conteúdos estruturantes e específicos, justificativa, objetivos, encaminhamento metodológico, recursos didáticos, critérios de avaliação e referências. A elaboração desse documento requer conhecimento prévio da Proposta Pedagógica Curricular da disciplina e da concepção de avaliação presente no Projeto Político Pedagógico da escola. Portanto, é documento da esfera escolar, em conformidade com as solicitações da Secretaria de Estado da Educação-SEED/PR, e que não se relaciona ao encaminhamento proposto por Gasparin (2009).

interação. Com a ação de contar, as tradições foram preservadas e as experiências puderam ser mantidas na memória dos povos. As civilizações mais antigas, como África, Grécia, Índia, Palestina e Egito, são consideradas o berço dessa tradição, pois é nelas que se verificam os primeiros relatos de experiências transmitidas de geração para geração, por meio da fala. Trata-se de um período em que a escrita ainda não existia e, portanto, a fala era o veículo de transmissão e perpetuação da cultura.

Passado o período ágrafo das civilizações, a contação permanece e continua favorecendo a atividade narrativa. Na Idade Média, mesmo com o surgimento de trovadores e menestrelis que nos centros urbanos traduziam as narrativas em forma de canção, no campo, a experiência cotidiana e os valores culturais continuaram sendo mantidos graças à destreza da arte de contar e armazenar na memória os fatos e relatos ouvidos/percebidos.

Conservando, dessa forma, uma função social, a ação de transmitir histórias foi ganhando variações no seu repertório, incorporando enredos diversos, dentre os quais se destaca o enredo dos *causos* e dos contos. É nesse movimento que a Idade Média registra, por exemplo, muitos dos contos tradicionais, hoje encontrados em diversas versões. Comentando sobre o legado deixado pelos camponeses franceses desse período, Darnton (2001) explica que as situações vivenciadas pelos trabalhadores funcionam como documentos históricos que recriam o universo cultural vivido à época:

[...] reunião junto à lareira, à noitinha, quando os homens consertavam suas ferramentas e as mulheres costuravam, escutando as histórias que seriam registradas pelos folcloristas trezentos anos depois e que já duravam séculos. Pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso de contos de advertência, como “Chapeuzinho Vermelho”, as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas (DARNTON, 2001, p. 32).

Embora as explicações de Darnton (2001) dirijam-se mais aos contos, entendo que o mesmo contexto aplica-se aos *causos*. Entretanto, os contos foram apresentados na forma de registro escrito muito antes dos *causos*, pois estes passaram a compor coletâneas e livros num tempo bem posterior.

Diversos estudos históricos e literários (OLIVEIRA, 2006; BATISTA, 2007;

HARTMANN, 2004) indicam que, no Brasil, a arte de contar histórias surgiu com a formação do povo brasileiro. Especialmente no que tange aos *causos*, as influências são de povos indígenas, africanos e portugueses que, além de comporem a identidade étnica brasileira, contribuíram também para a construção de uma identidade cultural, que preservou e propagou a tradição da contação de *causos* e outras histórias. Incorporando aspectos culturais de diferentes povos, os *causos*, num primeiro momento, estiveram muito associados à linguagem oral e ao ambiente rural do país, fazendo prevalecer histórias de trabalhadores que circulavam pelo campo, seja em grandes propriedades de terras comandadas pelos coronéis, seja nas viagens provocadas pelo ciclo do tropeirismo, este especialmente nas regiões sul e sudeste do Brasil.

No Paraná, a influência é marcada especialmente pela tradição gaúcha, acentuada por dois movimentos históricos que marcaram a formação do estado. O primeiro refere-se ao mencionado ciclo do tropeirismo, movimento que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, responsável pela formação da maioria das cidades da região paranaense conhecida como Campos Gerais. Os tropeiros eram comerciantes que saíam do Rio Grande do Sul com destino à feira de Sorocaba/SP. As pequenas localidades que serviam de pouso para os tropeiros foram transformando-se em vilarejos e depois cidades. No ponto de parada, quase sempre à beira de uma fogueira, a passagem do tempo era marcada pela contação de *causos* que compunham o repertório da conversa dos tropeiros.

O segundo movimento histórico que marca a difusão do gênero *causo* no ambiente paranaense é a atividade de migração que aconteceu no início do século XX, rumo às terras da região oeste do Paraná. O movimento denominado “Marcha para o Oeste”, criado pelo governo federal para incentivar a migração e a ocupação de terras localizadas nas regiões de fronteira do nosso país, incentivou a vinda de povos gaúchos e catarinenses para este espaço, especialmente para o oeste paranaense. Mais tarde, na década de 1950, outra corrente migratória, oriunda dos estados do sudeste (Minas Gerais e São Paulo) também se firmou na região. Tais aspectos contribuem para a consolidação da figura do contador de *causos* no oeste paranaense: gaúchos, catarinenses, mineiros ou paulistas, moradores de ambientes rurais, que chegaram à região com o desafio de uma “vida nova” e com uma bagagem cheia de histórias fantásticas para contar, pertencentes ao universo dos migrantes: histórias da viagem que percorreram, das peripécias pelas quais

passaram nos primeiros momentos na nova terra, enfim, enredo era o que não faltava.

É nesse contexto que o povo paranaense também vai se destacando como um bom contador de *causos*, incorporando e reproduzindo, na ação de contar, as memórias de um grupo, de um evento, de um momento. À época, as propriedades rurais revelavam os aspectos que originaram a necessidade da contação de *causos*: os meios de diversão e interação com novos conhecimentos eram muito restritos, por isso cabia ao contato com vizinhos e familiares mais próximos a possibilidade de se inteirar de novidades ou alcançar entretenimento.

Com o passar dos anos, os *causos* continuaram fazendo parte da cultura popular, mas foram ganhando novos direcionamentos. O fenômeno do êxodo rural e a crescente mecanização e implantação de tecnologias no campo diminuiu, consideravelmente, o número de pessoas que trabalhavam nos ambientes rurais, obrigando-os a deslocarem-se para espaços urbanos. As rodas de conversa começaram a perder contadores, fato impulsionado também pela chegada da energia elétrica no campo. O rádio e a televisão (e mais recentemente a internet), embora se caracterizem como meios de aproximação das famílias às novidades que acontecem no seu entorno e também no mundo, causaram maior isolamento a essas próprias famílias, diminuindo a interação com outras pessoas da comunidade. Alguns contadores de *causos* ficaram idosos e muitos deles abandonaram as regiões rurais em busca de tratamentos de saúde nas cidades. Entretanto, os acontecimentos mencionados não indicam que a arte de contar *causos* esteja em extinção. É certo que seu espaço se perdeu, um pouco, em meio há tantos outros gêneros que surgiram com o passar dos tempos, e que o número de contadores diminui a cada dia. Entretanto, novas dimensões estão sendo incorporadas aos *causos*, a fim de mantê-los como gênero próprio da cultura popular.

Os contadores de *causos*, atualmente, podem ser definidos de diferentes maneiras: há aqueles, tradicionalmente caracterizados, que ainda vivem no campo e vivenciam situações estranhas, exageradas, fantásticas e as contam em rodas de conversas; há idosos que, residindo em áreas urbanas ou rurais, reúnem-se com amigos em bares, associações, clubes, e não deixam de contar as histórias que já vivenciaram em outros momentos da vida; existem também aqueles que não vivenciaram, mas ouviram *causos* contados por seus familiares e repassam para as pessoas de seu convívio, usando as sequências linguísticas próprias desse gênero:

“Meu avô me contou que antigamente...”, “Meu tio sempre dizia que, na época que ele veio embora para o Paraná...”, “Lá pras bandas do Rio Paraná, bem antigamente...”; e, no município em que desenvolvemos a pesquisa, podem não existir mais as rodas de prosas em volta da fogueira, mas muitas conversas, em torno de um fogão à lenha, na cozinha, ainda animam a vida das pessoas que residem na cidade.

Em decorrência da nova contextualização, outro aspecto que também sofreu alterações refere-se à forma de propagação dos *causos*. Em suas origens e durante muito tempo, os *causos* estavam associados apenas à tradição oral, à transmissão legada dos povos que repassavam, oralmente, seus costumes, crenças e histórias. Entretanto, alguns motivos, ao longo do tempo, fizeram com que o gênero tomasse os rumos da linguagem escrita. Dentre os motivos mais evidentes destaco: a cultura escrita presente nas sociedades letradas; a possibilidade de divulgação e maior acesso às histórias contadas, provocada pela dimensão que os meios de comunicação possuem atualmente; a necessidade de manter vivas as histórias, a fim de não perdê-las no tempo; a possibilidade de comercialização de livros; a sobreposição, estereotipada, da escrita sobre a oralidade.

Assim, além das possibilidades mencionadas para acesso aos *causos*, por meio de seus contadores, a divulgação, utilizando-se de recursos da escrita, caracteriza-se como outra possibilidade de interação com textos do gênero. É nesse contexto que os *causos* chegam ao ambiente escolar e passam, então, a ser compreendidos e valorizados pelos trabalhos desenvolvidos na educação formal. Todavia, para que isso ocorra, é necessário franco entendimento da função social dos textos do gênero e das diferenças composicionais em relação aos outros textos da esfera literária, além, é claro, da exploração de inúmeros outros aspectos, inerentes ao texto, que podem ser discutidos na sala de aula. Com o intuito de elucidar as peculiaridades do gênero discursivo em questão, sistematizo algumas informações apresentadas na próxima subseção.

### **3.1.2 O que são *causos*?**

“*Causo é uma história que as pessoas mais velhas contam*”. Essa foi a definição que obtive de diversos alunos do 7º ano, ao dar os passos iniciais no estudo desse gênero discursivo. A definição é procedente, pois carrega uma das

características principais do gênero e indica o que a maioria das pessoas admite e conceitua como um *causo*. Entretanto, é uma definição incompleta, pois o gênero apresenta peculiaridades que o distinguem de outros textos da esfera a que pertence.

Para esta pesquisa, não foi necessário criar um novo conceito para o gênero. Em consulta a diversos materiais, verifiquei que os estudos que o definem rumam para conceituações similares, as quais utilizei nos momentos destinados à pesquisa-ação. Após compreenderem essas características, os alunos conseguiram ampliar o conceito que inicialmente apresentaram para o gênero.

De forma geral, pesquisadores como Hartmann (2004), Oliveira (2006) e Batista (2007) e definem os *causos* como histórias populares da tradição oral, passadas de geração a geração, que fazem parte do folclore brasileiro. Os fatos são contados de maneira informal, com vocabulário próprio do ambiente interiorano e remetem a acontecimentos passados. O aspecto mais pontual do *causo* é a dicotomia entre verdade e mentira: uma parte do enredo sempre apresenta uma forma exagerada, fantástica, amedrontadora, que causa dúvida no interlocutor (ouvinte/leitor), mas para o contador de *causo*, a história contada é sempre verdadeira, o que nem sempre convence seu interlocutor.

Tal conceituação, entretanto, não é a encontrada nos dicionários. Em consulta ao Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), constatei que o vocábulo *causo* é compreendido como uma variação popular da palavra *caso*, e esta é definida como fato, história, conto. Tais acepções não esclarecem o sentido que os textos desse gênero adquirem na prática social. Recorrendo a Batista (2007), percebo uma apresentação mais específica aos termos:

[...] a proposição aqui defendida é a de que o *causo* se constitui num gênero discursivo específico e, como tal, se distingue da variedade de acepções atribuída ao vocábulo *caso*, tendo como apropriadas aquelas já citadas, especialmente “fato, ocorrência [...] história”. Assim sendo, justifica-se a utilização do termo *causo* em lugar de *caso*, pois quando se diz: “conte-me um *causo*”, o conhecedor do gênero sabe das características da narrativa que vai ouvir, diferentemente do efeito de sentido que causa um dizer como “o *caso* que foi exposto dizia respeito aos estudantes” (BATISTA, 2007, p. 99).

Diante disso, ratifico a informação de que o *causo* é um gênero originalmente da cultura oral, mas, recentemente, tem encontrado respaldo também nas

produções escritas. Em seu surgimento, estava inserido na esfera familiar, tanto no que se refere à produção quanto à circulação. Com o passar dos anos, continuou nessa esfera, mas, com a versão escrita de sua produção, expandiu-se também para a esfera literária (produção e circulação). As sequências narrativas e descritivas predominam nos textos do gênero. Os fatos narrados são reais, não ficcionais, ainda que para o ouvinte/leitor, às vezes, pareça evidente a presença de elementos ficcionais. O *causo* é uma narração de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. É uma maneira particular de contar a história, destacando situações humanas exageradas. Apresentando as diferenças entre conto e *causo*, Batista (2007) assim salienta:

Outro aspecto a distinguir o *causo* do conto popular é que o *causo* não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao *causo* não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado. Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos”. Sabendo a idade do contador – geralmente é mencionada sem que se pergunte pois, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa a partir da sua idade – e o ano da contação, o ouvinte infere a data precisa ou aproximada (BATISTA, 2007, p. 102).

A figura do contador é também um elemento significativo para a definição dos *causos*. Caso não seja uma pessoa que inspire confiança, o contador não conseguirá respaldo para o *causo* contado. Seu trabalho inclui memória, organização e legitimação. É preciso ter em mente a história a ser contada, organizá-la de forma clara aos interlocutores, e utilizar-se de recursos da linguagem verbal e não verbal que legitimem os fatos. As palavras, o gestos, o olhar e os pormenores do ato de narrar são recursos que somente os bons contadores conseguem utilizar. Em muitas situações, o contador de *causos* afirma a veracidade da história contada, oferecendo referências e remetendo a outras pessoas que podem confirmar o fato. Há, assim, relação dialógica na contação, pois a intervenção é permitida e muitas vezes proporcionada pela própria disposição dos interlocutores:

Esta comunicação direta e democrática, que possibilita e até mesmo propõe a intervenção de todos os presentes, manifesta-se na forma com que se dispõe no espaço: a 'roda' de causos, onde todos enxergam todos e onde o contador não se distingue de seus ouvintes, a não ser pela sua performance (HARTMANN, 2004, p. 32).

Quando o *causo* apresenta-se na forma impressa, em livros, coletâneas, revistas, enfim, qualquer suporte de comunicação escrita, a linguagem utilizada mantém o tom coloquial, muito próximo ao usado na fala cotidiana. Devido à tentativa de manter proximidade com o leitor e inseri-lo no universo, às vezes, fantástico dos fatos, o texto escrito apresenta palavras no diminutivo, no aumentativo, interjeições e expressões populares. Termos típicos da região em que o *causo* é contado também são mantidos na versão escrita, bem como expressões idiomáticas, repetição de palavras e recursos linguísticos que marcam algum envolvimento com o ouvinte/leitor, aspectos que apresentarei nas próximas seções deste capítulo.

Geralmente as histórias desse gênero têm como base fatos exagerados, surpreendentes, vividos ou presenciados por alguém. A temática é marcada por acontecimento e costumes próprios de cidades interioranas de determinada região e do universo dos contadores. Os personagens são pessoas conhecidas do contador ou indicam seres sobrenaturais (assombrações, lobisomens) ou seres imaginários.

Os causos, enraizados no mundo mítico, transgridem a lógica do real, locando-se no tempo e lugar da pretensão temática as mais variadas possíveis: o velho forte, o caipira ingênuo e esperto, os homens zoomorfizados, os animais antromorfizados, a autoridade sem lei, o luto festivo, a mulher "machona", etc. (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Consoante ao viés bakhtiniano, num panorama geral, essas são as principais categorias que conferem aos *causos* certa estabilidade em sua composição e que diferenciam esse gênero dos outros que pertencem à mesma esfera de produção e circulação (esfera familiar e esfera literária).

### **3.1.3 A escolha do gênero para os trabalhos na sala de aula**

Após a apresentação desse quadro informativo acerca do gênero *causo*, cabem, agora, alguns apontamentos relativos à sua inserção no trabalho realizado

na sala de aula, que também se configurou como o momento destinado à pesquisa-ação. As explicações que elaboro estão pautadas na minha prática como professora dos anos finais do ensino fundamental e na fundamentação teórica que já apresentei nesta tese.

Escolhi o *causo* para compor as reflexões aqui apresentadas atendendo a algumas situações próprias do contexto escolar e a outras de caráter pessoal conforme apresentarei na sequência. Ao definir o 7º ano B para participar da pesquisa que ainda seria realizada, retornei, analiticamente, ao PTD, elaborado no início do ano letivo, para verificar quais gêneros discursivos estavam discriminados para as atividades com essa turma no ano de 2013. Deparei-me com os *causos*, projetados para o 2º trimestre do ano letivo e escolhi esse gênero para as atividades da pesquisa. O PTD oferecia respaldo para essa opção, então, algumas situações do contexto escolar advogavam em meu favor. Entretanto, aqui é importante esclarecer duas questões: Por que esse gênero discursivo estava contemplado no PTD do 7º ano? Com quais objetivos os *causos* são trabalhados no contexto escolar? Tal gênero foi incluído no PTD do 7º ano em encontro realizado no início do ano letivo, momento em que os docentes selecionam os conteúdos que deverão compor o quadro de cada disciplina. Na área de LP, a composição desse quadro ampara-se nos conteúdos básicos propostos pelas DCE-LP, as quais indicam que cabe ao professor,

[...] fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano de Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008, p. 92).

Respeitando as particularidades das turmas de 7º ano, conforme mencionado em 1.5 desta tese, o gênero *causo* já estava incluído, desde o início do ano letivo, nos conteúdos das turmas do ensino fundamental. A inserção fundamentou-se nas próprias DCE-LP que sugerem, em uma “tabela de gêneros discursivos conforme as esferas de circulação” (PARANÁ, 2008, p. 100), diferentes gêneros que podem ser trabalhados com o ensino fundamental e médio, incluindo-se aí o gênero *causo*.

Além disso, de acordo com essas Diretrizes, a língua é um acontecimento social, pois está envolvida por valores ideológicos e fortemente ligada aos seus

falantes, aos seus atos e às esferas sociais. Consoante exposto, os *causos* são fonte de debate crítico para essas questões que perpassam o contexto em que a língua se edifica. Além disso, de acordo com o que será explorado nas seções seguintes deste capítulo, os textos desse gênero são propícios para discussões sobre oralidade e escrita, além de aprofundarem a importância da função social dos textos que lemos, ouvimos e produzimos.

Esses pontos já seriam francos esclarecedores das razões que o contexto escolar proporcionou para a escolha dos *causos*. Entretanto, motivos pessoais também me fizeram aderir, com grande empenho, a esse gênero. Destaco ações que já havia desenvolvido em minha prática docente, abordando tal gênero, em especial, uma sequência didática<sup>27</sup> (SD, adiante) construída no ano de 2009, a partir de certo encantamento que tive com alguns *causos* verificados em um livro didático. Lembro-me que o livro era o único material que a escola oferecia para o trabalho com os alunos e, apesar dessa situação, conseguimos, desenvolver práticas discursivas muito relacionadas ao viés dialógico da linguagem, o que resultou num trabalho gratificante e envolvente para as partes envolvidas. Partindo do exame realizado nos *causos* lidos e escritos pelos alunos, elaboramos um artigo, publicado posteriormente na Revista Travessias, propondo “Uma análise do gênero discursivo *causo* na perspectiva bakhtiniana” (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011).

Além de constituírem parte do meu labor acadêmico e profissional, os *causos* também fizeram parte da minha vida: na infância, quando meu avô materno contava-nos *causos* de sua vida, e também na adolescência quando, com a perda de meu avô, minha mãe continuou a contar as histórias de sua própria infância. Todas eram histórias com certo fundo moral, e, principalmente, apresentavam fatos inexplicáveis, exagerados, próprios do gênero em questão.

Além dessas referências que motivaram a opção pelo gênero, mais um fator afetou a escolha. No ano de 2012, os alunos das turmas do 7º ano do CEML haviam produzido uma coletânea de textos, denominada “Causos”, apresentando histórias desse gênero, organizadas no formato de um pequeno livro. Exemplares do livro foram disponibilizados na biblioteca do colégio, os quais serviram de estímulo para que uma nova coletânea tomasse formato em 2013, tarefa que coube ao 7º ano B executar, conforme será disposto no capítulo final deste estudo. Essa atividade

---

<sup>27</sup> A sequência didática construída naquele momento foi pautada na adaptação que Costa-Hübes (2009) propôs ao trabalho elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

autenticou a necessidade da produção escrita de textos do gênero, uma vez que, quando assim organizados, é possível promover maior circulação dos textos entre os leitores.

Ainda que se caracterize como um gênero conhecido e difundido tradicionalmente pela cultura oral, é salutar evidenciar a importância de sua configuração escrita, a qual fornece elementos para análises diversas e também revela traços da cultura de povos de diferentes regiões de nosso país, além de contribuir como forma de difusão da cultura e manter vivo, e em circulação, o referido gênero. Considerando os aspectos apontados, a utilização dos *causos* escritos é uma possibilidade de resgatar e revalorizar o gênero, por meio do trabalho que a escola não pode deixar de fazer, dado o caráter dialógico das relações que nela coexistem.

Assumindo o *causo* como um gênero discursivo para o trabalho com as práticas discursivas na sala de aula, projetei ações associadas ao propósito investigativo desta pesquisa, ou seja, o trabalho com práticas de AL e a contribuição desse trabalho no processo de produção e reescrita de textos em sala de aula. Para isso, conforme já pontuei, tomei o cuidado de desenvolver ações que, embora associadas ao projeto, não se caracterizassem como algo diferente ou estranho ao contexto escolar. As atividades produzidas acomodam-se ao espaço da escola e da turma, ao planejamento escolar e às condições de trabalho que a escola pública oferece.

E para dar conta de tal propósito, encaminhei atividades atendendo ao que há em comum no percurso teórico que se verifica nos PCN-LP e nas DCE-LP, no que tange às práticas discursivas. Esse último documento, tomando o caráter dialógico da língua, define a oralidade, a leitura e a escrita como práticas discursivas no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando-as teoricamente e apresentando encaminhamentos metodológicos relacionados a essas práticas. A reescrita é caracterizada como uma etapa da prática de escrita e a AL não é tomada como uma prática discursiva, mas sim, como uma prática didática complementar à oralidade, à leitura e à escrita.

Nesse último aspecto, a pesquisa destoa do referencial proposto nas DCE-LP. O trabalho desenvolvido não considerou a AL como uma prática didática complementar às demais práticas discursivas. O que trabalhei e tento consolidar nesta tese, é o postulado de que a AL, justamente por estar relacionada às outras

práticas, também se caracteriza como uma *prática discursiva* que contribui significativamente para os processos utilizados na prática discursiva da reescrita. Assim, compreendo a AL e a reescrita textual também como práticas discursivas no ensino da língua, dessoando, em partes, com as DCE-PR.

Seguindo essa linha, apresentarei, nas próximas partes deste capítulo, as práticas de oralidade, leitura e produção escrita que desenvolvi com a turma do 7º ano, atendendo ao viés teórico-metodológico definido por esse documento oficial e ampliando-o. Ao delinear as atividades trabalhadas com a turma, procuro deixar evidente que a AL é uma prática que se insere em meio aos trabalhos de oralidade, leitura e produção escrita, visto estar intrinsecamente relacionada ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo do gênero. Especialmente na seção destinada à leitura, as questões de estilo podem ser vistas como estratégias proficientes para a compreensão de como a AL está configurada no discurso, por meio de aspectos linguísticos próprios do estilo do gênero e do autor. Essas questões de estilo, que subsidiam o trabalho com a AL, serão novamente focalizadas, juntamente com a reescrita textual, no último capítulo desta tese.

## 3.2 PRÁTICA DA ORALIDADE

### 3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

A prática da oralidade é, indiscutivelmente, a mais utilizada na vida humana e social. É uma forma de interação construída socialmente, que começa a se concretizar desde os momentos iniciais da vida. O contato inicial com a oralidade acontece na família e com os membros de uma mesma comunidade. Com o passar do tempo, outras relações interpessoais passam a ocorrer na vida das pessoas e o que proporciona-lhes situações de diálogo, de prática viva da língua, de contato entre locutor e interlocutor, propiciando, assim, a apropriação do universo discursivo da linguagem oral.

Tão necessária às situações formais ou informais vivenciadas pelas pessoas em suas ações cotidianas, a oralidade, durante muito tempo, foi considerada como um encaminhamento dispensável à escola, que enfatizou a prática da escrita como elemento fundamental no trabalho com a língua. De acordo com Fávero, Andrade e

Aquino (2005), até a década de 1950, a escrita era tomada como a verdadeira forma de linguagem, e a oralidade<sup>28</sup>, por ser considerada como uma forma mais flexível, não era constituída como objeto de estudos. Essa realidade, no entanto, passou por transformações que projetaram a oralidade para o ambiente escolar. No transcorrer dos anos de 1960, a linguagem falada deixou de ser considerada uma mera verbalização e passou a ser “[...] incorporada nas análises textuais na observação das condições de produção de cada atividade interacional” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 10). Contudo, nos primeiros momentos que adentraram o espaço da escola, as manifestações orais foram consideradas num viés dicotômico que colocava a escrita ainda numa posição sempre superior a qualquer prática de oralidade. Essa visão, equivocadamente elaborada, pauta-se na crença de que a oralidade pressupõe um traço mais coloquial que a escrita, sendo esta vinculada ao uso formal da língua e aquela ao informal. Para alguns pesquisadores, tal postura ainda é recorrente em muitas escolas e em práticas desenvolvidas por diversos docentes que, considerando o consenso de que aos alunos sabem falar e expressar-se oralmente devido à comunicação desenvolvida no ambiente familiar, acabam preterindo essa prática de suas atividades ou, em alguns casos, esperam que uma resposta oral, direcionada a alguma pergunta incluída no contexto da aula, seja suficiente para o engajamento a tal prática. Marcuschi e Dionísio (2007), advogando em relação aos usos ricos e variados da língua, assim se manifestam:

[...] não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.15).

Um exemplo que corrobora as palavras dos autores e desmitifica a ideia de que a oralidade supõe informalidade e a escrita trabalha com o aspecto formal da língua, é o gênero utilizado nesta pesquisa, o qual evidencia a proposição de

---

<sup>28</sup> De acordo com Marcuschi (2001), o conceito de fala difere-se da oralidade. A fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. É uma forma de produção textual para fins comunicativos (MARCHUSCHI, 2001, p.25). E a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

complementariedade entre o oral e o escrito. Para Marcuschi e Dionísio (2007), cada prática, oralidade e escrita, tem seu papel na sociedade e quando isso é visualizado nos *causos*, esse raciocínio se materializa. A função social da prática oral dos *causos* foi definida historicamente, devido a circunstâncias sociais e econômicas que propiciaram essa função. Quando os *causos* passaram para a linguagem escrita, não sofreram um processo de sobreposição ao oral, tampouco foram afetados profundamente pelo uso padrão da língua, já que muitas estruturas linguísticas, próprias do gênero, permanecem nas versões escritas, a fim de manter, justamente, seu padrão composicional.

Desse modo, é possível dizer que, quando apresentados de forma oral, os textos do gênero *causo* atendem à classificação bakhtiniana de gênero primário. Quando passados para a escrita, os *causos* adquirem a caracterização de gênero oral escrito, não sendo possível lhes conferir uma categorização específica (gênero primário ou secundário). O que se observa nessa situação de organização escrita do *causo* é o aspecto *continuum*<sup>29</sup> entre as duas categorizações bakhtinianas.

Retornando à condução dos trabalhos com a oralidade na sala de aula, verifico, na produção acadêmica acerca do tema, que as preocupações com essa prática tomaram vigor a partir da publicação do PCN-LP, cujo enfoque teórico e metodológico acenou para essa questão. Entretanto, é sabido que no Paraná não foi esse documento o precursor dos encaminhamentos da oralidade na sala de aula. Em 1990, o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná já trazia discussões profícuas que inseriam a oralidade na perspectiva da linguagem como prática social, indicando a sala de aula como um espaço de debate permanente, como “[...] um local onde o aluno deverá *escutar a voz do outro* e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro” (PARANÁ, 1990, p. 48, grifo do autor). Entretanto, tal postura não ecoava em todo o país, dada a abrangência do referido documento. É com os PCN-LP que o debate acadêmico fortalece a posição da oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

---

<sup>29</sup> *Continuum* é tomado aqui no sentido definido por Marcuschi (2001) que o emprega defendendo a hipótese de que as diferenças entre as duas modalidades da língua (oralidade e escrita) se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais, e isso impede situar a oralidade e a escrita em polos opostos ou em sistemas linguísticos diversos. Para o autor, as duas modalidades podem ser tidas como modos complementares de enunciação com interfaces amplas, o que sugere maior número de semelhanças do que de diferenças, pois “As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques” (MARCUSCHI, 2001, p. 34, grifo do autor).

De acordo com os Parâmetros, a modalidade oral ancora-se em duas práticas essenciais: a escuta e a produção de textos orais. Por meio dessas práticas, delineadas com base nos gêneros discursivos<sup>30</sup>, o aluno desenvolverá a habilidade de responder às diferentes exigências dos usos da língua. O princípio do uso→ reflexão→ uso (BRASIL, 1998, p. 65), norteia as ações. De acordo com o referencial proposto,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Há uma consideração enfática que direciona o trabalho com a oralidade à fala pública, demonstrando que o papel da escola, no que concerne a essa prática, é preparar o aluno para planejar e organizar trabalhos, numa política de uso em momentos públicos, como entrevistas, debates, seminários e outros tipos de apresentações em que se supõe a presença de interlocutor(es). Isso remete a formas de enunciação que utilizam uma linguagem mais formalizada e convencional. Para o documento, é importante também que o aluno aprenda a empregar a fala em diferentes situações e, inclusive, perceba que o nível formal não é o que se aplica em todos esses momentos de usos de fala.

No que concerne à escuta de textos, os PCN-LP propõem que esta seja uma atividade orientada com o fim de possibilitar aos alunos a construção progressiva de modelos apropriados ao uso da oralidade em situações comunicativas. É uma atividade que requer atenção aos elementos constitutivos dos gêneros, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem e a suas regras de funcionamento. Isso inclui, portanto, no processo de escuta, a análise de diferentes categorias que constroem o discurso, passando pelos aspectos verbais (o texto em si) e não verbais (expressões da fala). Em termos de produção de textos orais, a orientação rumo para o “[...] planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos

---

<sup>30</sup> O documento utiliza a nomenclatura “gêneros textuais”.

estabelecidos” (BRASIL, 1998, p. 58), sempre considerando a especificidade do gênero selecionado.

As variações linguísticas também são lembradas nos PCN-LP em um estudo à parte, desvinculado da prática de oralidade, numa seção destinada às *orientações didáticas específicas para alguns conteúdos*, dentre os quais situa-se a variação linguística, o léxico e a ortografia. Reportando-se ao fenômeno da variação, o referencial enfatiza a necessidade de combater a discriminação e o preconceito linguístico, alegando que a escola “[...] não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções” (BRASIL, 1998, p. 82), apresentando, para que isso se efetive, algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação linguística.

De uma forma geral, no que concerne à oralidade, os PCN-LP apresentam a necessidade de trabalho com gêneros que circulam socialmente, utilizados em diferentes situações comunicativas. Esse postulado, considerando a época de publicação do documento, se caracteriza como um avanço para o trabalho com os gêneros orais. Contudo, ao apresentar, enfaticamente, os gêneros de uso público como modelos mais apropriados para a prática de escuta e de produção de textos orais, a proposta curricular do governo federal direciona os estudos aos usos formais e convencionais da língua, evidenciando uma postura que valoriza a inserção da norma padrão em situações de comunicação que demandam gêneros orais.

As DCE-PR, por sua vez, tomam a oralidade como uma prática discursiva a ser desenvolvida no processo de ensino da língua. Contudo, o percurso teórico apresentado no documento é breve e limita-se a aproximar a prática da oralidade às variações linguísticas, expondo a importância do acolhimento democrático dessas variações na escola e do discernimento do professor que “[...] precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (PARANÁ, 2008, p. 56). Tal aceção é retomada no percurso metodológico, quando o texto informa:

Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o

mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação [...] (PARANÁ, 2008, p. 65).

O documento reconhece os usos sociais das variedades linguísticas, define a norma padrão como uma das variantes da língua e delega à escola a função de proporcionar o acesso a essa norma, pois a “[...] variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos [...]” (PARANÁ, 2008, p. 66).

Projetada no sentido exposto, a oralidade é tomada também como uma forma de promover o aprimoramento linguístico do aluno, possibilitando-lhe a capacidade de transitar nas diferentes esferas sociais, tanto nas relacionadas ao cotidiano, como também naquelas que exigem maior formalidade no trato com a linguagem. E, para que o ensino atenda a essas recomendações, o documento preconiza o trabalho com os gêneros discursivos orais, apontando os aspectos essenciais do texto oral: conteúdo temático, elementos composicionais, formais e estruturais, unidade de sentido, argumentos utilizados, papel do locutor e do interlocutor na prática da oralidade, adequação do discurso ao interlocutor e as marcas linguístico-enunciativas do gênero oral selecionado para estudo.

Diferentemente dos PCN-LP que associam os trabalhos com a oralidade a gêneros que se utilizam de uma linguagem mais formal e convencional, e sugerem a ação de planejar e organizar trabalhos, as DCE-LP apresentam uma série de possíveis gêneros, de diferentes esferas sociais, que podem fortalecer as atividades com a oralidade em sala de aula. Assim sendo, o diálogo entre os dois documentos não avança em muitos pontos relacionados à oralidade. Os dois referenciais seguem uma linha bakhtiniana ao proporem uma abordagem de oralidade fundamentada nos pressupostos dos gêneros discursivos, entretanto, enquanto o documento federal reduz-se a combater o preconceito linguístico e enfatizar práticas orais mais voltadas ao uso da norma culta, as diretrizes estaduais conduzem, didaticamente, essas mesmas discussões e ampliam as possibilidades de trabalho com os gêneros orais na sala de aula.

### 3.2.2 Prática da oralidade nas ações de pesquisa

Partindo dos fundamentos e encaminhamentos propostos nos PCN-LP e nas DCE-LP, iniciei as atividades de pesquisa envolvendo os alunos numa atividade de oralidade. É importante lembrar, entretanto, que o trabalho desenvolvido teve como objetivo principal o exame das práticas de AL como forma de subsidiar a reescrita textual e, por isso, as atividades desenvolvidas com a oralidade compuseram o percurso metodológico delineado, mas não foram tomadas no mesmo enfoque atribuído à produção, à AL e à reescrita de texto.

E por que não contemplar, com a mesma ênfase, todas as práticas discursivas no trabalho com o gênero discursivo em questão, ou em trabalhos desenvolvidos com outros gêneros? A resposta que oferece é a própria prática docente, reveladora de muitos aspectos em relação aos percursos metodológicos utilizados no processo de ensino. Um dos aspectos evidenciados ao longo dos últimos anos, desde que os gêneros discursivos passaram a ser considerados na disciplina de LP, é o envolvimento dos alunos nas atividades sugeridas. Para atender, proporcionalmente, a todas as práticas discursivas no trabalho com um mesmo gênero, é necessário um trabalho prolongado e sistematizado com diferentes textos do gênero, tarefa que exige dispêndio de bastante tempo das aulas da disciplina. E o envolvimento prolongado com o gênero provoca nos alunos uma sensação de cansaço, quando não, uma aversão ao gênero proposto. Empiricamente, é isso que venho constatando na sala de aula, situação que também verifico nas práticas de outros docentes engajados na proposta que adota os gêneros discursivos como objeto de ensino (BRASIL, 1998) ou como conteúdos de ensino (PARANÁ, 2008). Os professores de LP têm dialogado muito sobre essa mesma constatação e a conclusão a que chegam, geralmente, refere-se a alterações no percurso metodológico utilizado na sala de aula.

Diante dessa situação, defendo a posição de que as escolhas metodológicas realizadas pelos docentes devem priorizar algumas práticas discursivas no trabalho com determinados gêneros. Isso quer dizer que, ao tomar um gênero discursivo na sala de aula, todas as práticas podem ser desenvolvidas, mas alguma/algumas deve(m) ser priorizadas, dada as necessidades de cada turma e as particularidades de cada gênero.

Entendo que, com as justificativas apresentadas, outra pergunta seria pertinente nesse momento: Então, por que não delegar ao gênero *causo*, um trabalho sistematizado voltado à prática discursiva da oralidade, justamente por tratar-se de um gênero cujas origens remontam a essa prática? E, subjacente a tal questionamento está a dúvida: Por que utilizar o *causo*, um gênero tradicionalmente oral, para aprofundar, numa pesquisa, questões de produção, AL e reescrita textual? O cunho etnográfico da pesquisa fornece respostas para as questões mencionadas. No ambiente da investigação, a prática da oralidade já havia sido trabalhada, sistematicamente, em outros momentos do ano letivo, com outros gêneros discursivos. Coube, então, ao gênero *causo*, retomar a oralidade e ressaltá-la como necessária no processo histórico que deu origem ao gênero. Feito isso, os alunos tomaram contato, inicialmente, com *causos* escritos e, nesses textos é que visualizaram o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo do gênero, além de compreenderem o contexto que fez emergir a modalidade de circulação dos *causos*. Com isso, perceberam que, por meio das versões escritas, os textos do gênero mantêm a função social de perpetuar a cultura e a tradição de diferentes povos. Com relação à escrita, encontrei nos *causos* um meio de promover uma atividade de produção textual, partindo de elementos fornecidos pelo próprio cotidiano dos alunos. A produção escrita de textos do gênero, com vistas à sua circulação, possibilita, dentre outros aspectos que serão posteriormente apresentados: uma valorização, por parte da escola, da cultura familiar dos alunos; uma atividade de pesquisa<sup>31</sup> produtiva, com função social definida, que extrapola a mera reprodução de conteúdos; o encaminhamento de uma atividade de cunho dialógico que envolve um movimento de interação e interlocução; e também, um olhar a um gênero discursivo que considera as variantes linguísticas e os contextos sociais de uso e produção dos discursos. Ademais, conforme será exposto no capítulo 4, a produção de textos desse gênero, nessa etapa do ensino, possibilita ao professor, a percepção dos aspectos dominados e não dominados pelos alunos e fornece provas que podem redirecionar as atividades em sala de aula no que concerne à prática de AL.

---

<sup>31</sup> Pesquisa aqui não se refere à presente investigação. Está relacionada às pesquisas escolares, que os alunos desenvolvem em casa, na biblioteca e em outros ambientes, com vistas à assimilação dos conteúdos escolares.

Advogando tal perspectiva, iniciei os trabalhos projetados para a turma do 7º ano, agindo com cautela nas escolhas metodológicas, considerando o ambiente e os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o problema que mobilizava minha ação na condição de professora pesquisadora.

No início do mês de agosto/2013, destinei os momentos finais de uma aula para uma roda de conversa com os alunos. Nesse bate-papo, lancei questionamentos sobre as histórias que seus familiares lhes contavam, investigando quais gêneros ligados à contação eram mais explorados em cada família. Na conversa estabelecida percebi que, em algumas famílias, as atividades de contação de histórias não aconteciam e que, até mesmo as conversas necessárias a todo ambiente familiar eram muito restritas. Por outro lado, vi que muitos alunos, ao longo de sua infância, tiveram contato com muitas histórias que lhes foram contadas por pessoas de sua convivência. Percebi também que muitos gostavam e acreditavam nas histórias ouvidas e outros não atribuíam a elas qualquer valor. Após essa conversa, entreguei a eles um texto que deveria ser lido em casa, e expliquei que, na aula seguinte, retomariamos as atividades de contar histórias, já desenvolvidas em outros momentos do ano letivo. Entretanto, no momento, a cada aluno caberia a tarefa de contar aos seus colegas de classe, uma parte do enredo da história que havia recebido. Houve aceitação da atividade proposta, uma vez que as práticas de oralidade compunham as aulas de LP em diversos momentos do percurso letivo. Os textos distribuídos eram todos do gênero *causo* e alguns alunos receberam o mesmo texto. O quadro seguinte informa os *causos* distribuídos:

Quadro 6: *Causos* distribuídos aos alunos do 7º ano

| <b>Título</b>            | <b>Autor</b>                                              | <b>Suporte de circulação</b>                                                                                                                            |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O causo do burro         | Lucas Durand                                              | Site<br>Disponível em:<br>< <a href="http://www.guiadepousoalegre.com.br/causodoburro.html">http://www.guiadepousoalegre.com.br/causodoburro.html</a> > |
| O compadre da morte      | João Monteiro                                             | Livro didático<br>DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. <i>Jornadas.port.</i> 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. 8º ano.                                    |
| Meus cavalos e meus cães | Gottfried August Buerger (adaptado por J. Pimentel Pinto) | Livro didático<br>SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. <i>Linguagem criação e interação.</i> 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 7º ano.    |
| História de um bode      | Graciliano Ramos                                          | Livro didático<br>SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA,                                                                                                    |

|                         |                          |                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                          | Márcia Paganini. <i>Linguagem criação e interação</i> . 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 7º ano.                                                                                                          |
| Entre bugios            | João Simões Lopes Neto   | Livro de literatura<br>LOPES NETO, João Simões. <i>Casos do Romualdo</i> . Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.                                                                                          |
| Onça enfreada           | João Simões Lopes Neto   | Livro de literatura<br>LOPES NETO, João Simões. <i>Casos do Romualdo</i> . Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.                                                                                          |
| O defunto vivo          | Antonio Henrique Weitzel | Livro didático<br>FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel Cristina; KASTER, Maria Aparecida Almeida; MARQUES, Mary. <i>Trabalhando com a Linguagem</i> . São Paulo: Quinteto Editorial, 2006. 7ª série, 8º ano. |
| História de caçador     | Geraldinho do Engenho    | Site<br>Disponível em:<br>< <a href="http://recantodasletras.uol.com.br">http://recantodasletras.uol.com.br</a> >                                                                                         |
| A menina corajosa       | Cristina Macedo tomaz    | Livro didático<br>BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. <i>Novo diálogo</i> . São Paulo: FTD, 2006. 7º ano.                                                                                           |
| História de assombração | Mário Neme               | Livro didático<br>BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. <i>Novo diálogo</i> . São Paulo: FTD, 2006. 6º ano.                                                                                           |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na aula seguinte, a prática de oralidade desenvolvida pautou-se na contação de histórias (do gênero *causo*). De acordo com as DCE-LP, ao trabalhar com a oralidade, é necessário que o professor selecione os objetivos que pretende com essa prática. Nesse caso, os propósitos tomados para a atividade eram: relembrar os elementos da contação de histórias, retomar aspectos essenciais à exposição oral de textos com sequências narrativas e descritivas e promover discussões que possibilitassem a compreensão dos aspectos composicionais e linguísticos mais comuns nos textos do gênero em estudo, atentando especificamente para as variantes linguísticas empregadas. Por isso, no dia marcado para a apresentação das histórias, inicialmente os alunos foram dispostos em círculo na sala de aula e antes de iniciar a contação propriamente dita, informei alguns pontos comuns que havia no enredo das histórias a serem contadas. Expliquei que faríamos uma roda de *causos*, e que cada aluno deveria contar seu *causo* preocupando-se em explicar os fatos, de forma a tornar a história compreensível pelos demais integrantes da roda. Para dinamizar a atividade e auxiliar os alunos contadores, organizei uma

sequência de imagens relacionadas ao enredo de cada *causo*. Tais imagens foram apresentadas na TV *pen drive*<sup>32</sup>, ao mesmo tempo em que o aluno ia apresentando sua história.

Os fatos exagerados, de conotação real para o contador e, às vezes, ficcional para o ouvinte, foram os primeiros elementos verificados pelos alunos na exposição oral dos *causos*. A cena apresentada abaixo revela a percepção dos alunos acerca dessa caracterização. O aluno Dinho<sup>33</sup> finaliza o *causo* e os primeiros comentários são imediatos:

**Dinho:** O burro chegou *em casa* e caiu. Daí o dono foi e chamou o veterinário e falou: E daí doutor? Ele *tava* trabalhando até agora mesmo. Daí o veterinário olhou pra cara dele e falou assim: Ué, mas esse burro *tá* morto há uns oito dias. E o dono falou: Então ele *tava* tão acostumado *que trabalhô* até depois de morto.

**Professora:** esse é um *causo* contado... (a fala é interrompida pelo comentário de outro aluno).

**Edivan:** Mas esse *causo* aí é uma mentira.

**Professora:** (Aproveito o comentário e complemento)

É bem normal essa reação, né? A pessoa fala assim: Não, mas isso não pode acontecer. Será? A dúvida é imediata.

[...]

Além desse aspecto, a roda de *causos* revelou outros pontos pertinentes ao gênero, os quais, em sua maioria, foram assimilados pelos alunos. Foram percebidas as marcas do regionalismo, expressas tanto na figura dos personagens que compunham os enredos, como também no vocabulário utilizado por esses personagens. Palavras como “vaquejada” no *causo* “História de um bode” e “apeei” na “Onça desenfreada” necessitaram de contextualização para compreensão do sentido. O tom de desconfiança em relação aos fatos exagerados dos enredos levou os interlocutores ora ao espanto, ora ao riso. A justificativa para tais reações sempre esteve relacionada à dúvida, pois, nos *causos*, o desencadear dos fatos pitorescos oferece condições de verossimilhança, contudo, o inusitado sempre aparece e provoca estranhamento no interlocutor. Ademais aos pontos apresentados, essa

<sup>32</sup> Aparelho audiovisual, na forma de televisão, presente nas salas de aula da esfera pública paranaense, por meio do qual é possível dispor textos e imagens no formato JPEG, que podem ser visualizados pelos alunos.

<sup>33</sup> Conforme solicitado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, foi disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa, que não haveria citação direta do nome de qualquer aluno na divulgação dos resultados da pesquisa. Atendendo a essa solicitação, serão utilizados codinomes aos alunos citados no texto.

prática de oralidade também possibilitou aos alunos uma retomada dos elementos essenciais para a compreensão de textos organizados a partir de sequências narrativas. A interferência de Elvis, ao final do trecho, demonstra a preocupação em organizar a fala com o intuito de conservar o enredo.

**Professora:** Essa história que vocês vão ouvir agora é sobre um caçador, e ele resolveu falar sobre um bode que ele tinha. É a “História de um bode”. Então esse bode aqui (apontando para a imagem na TV *pen drive*) tá até pequeno [...] Elvis, você sabe começar a contar a história?

**Elvis:** Sei.

**Professora:** Então conta lá o começo.

**Elvis:** O compadre Alexandre reuniu o pessoal para contar a história do bode. Ele disse que o bode... que tinha uma cabra que sempre ela tinha uma barrigada de três cabritos, né. Daí um dia nasceu um bode que dava três... um cabrito que dava três outros cabritos.

**Professora:** Um só?

**Elvis:** Um só. Daí ele falou pro criador *deixá* ele *mamá* pra ver o tamanho que ia crescer, e ele deixou. E virou um bode grande. Daí ele teve uma ideia maluca de *fazê* aquele bode *virá* um cavalo e daí ele pegou uma sela e montou no cavalo.

**Professora:** (chamando por outro aluno com o mesmo caso) E daí Luan, você lembra alguma coisa?

**Luan:** Daí ele foi pra mata com o bode que parecia um cavalo...

**Elvis:** (interrompe Luan) Não, não, você pulou a parte da vaquejada. Não dá pra *entendê* a história se não *contá* essa parte... Professora, a vaquejada era uma festa né?

[...]

Foram utilizadas três aulas para a atividade de contação. As falas transcorreram de maneira previamente organizada, mas estavam abertas a repetições, a correções e ao uso de recursos expressivos próprios da contação de histórias. Isso aconteceu em decorrência da solicitação que fiz aos alunos: o objetivo era ler e contar a história lida, a fim de utilizar a prática de oralidade como uma estratégia para socialização de *causos*, tal como acontecia quando os *causos* estavam inseridos apenas na dimensão oral. Buscando respaldo nas DCE-PR, verifico que o exercício da contação é um dos caminhos pertinentes às práticas de oralidade e, por meio dos encaminhamentos solicitados aos alunos, permitiu-lhes “[...] praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir” (PARANÁ, 2008, p. 65). Além disso, a socialização dos *causos* possibilitou a cada aluno, conforme propõe esse documento curricular, a reflexão, tanto de sua fala quanto da fala do outro, acerca de diferentes componentes que organizam os textos do gênero estudado, dentre eles, especialmente, o conteúdo temático, os elementos

composicionais, o papel do locutor e do interlocutor na atividade de contação e adequação do discurso em função desses participantes da interação, bem como as marcas linguísticas próprias dos *causos*. Contar *causos* e ouvir histórias desse mesmo gênero foram ações que proporcionaram aos alunos momentos ricos para a compreensão da organização do discurso.

Ademais à atividade apresentada, no dia 07/08/2013, os alunos também assistiram ao pequeno vídeo denominado “O caso da bicicleta”<sup>34</sup>, que mostra o contador Geraldinho Nogueira em um programa de televisão, narrando as aventuras pelas quais passou após adquirir uma bicicleta. Antes da exibição do *causo*, contextualizei a obra de Geraldinho Nogueira e o programa televisivo em que o contador se apresentou. “O caso da bicicleta” mostra um conflito vivido entre o narrador e o funcionamento de sua bicicleta, bem como os aborrecimentos que esse meio de transporte trouxe a esse narrador. Tais fatos são contados de forma inusitada, com certo grau de humor. Entretanto, as reações de riso provocadas nos interlocutores devem-se à forma como Geraldinho conduz a contação. O contador é exímio na arte que realiza, e cativa o interlocutor por meio do dialeto que utiliza, da expressão corporal que lhe é própria e do viés cômico que imprime ao *causo*. A exibição do *causo* teve como objetivos: apresentar aos alunos a figura de um contador de *causos*, provocar discussões sobre a variante linguística utilizada nessa contação e examinar marcas linguísticas evidentes nos *causos* próprios da oralidade, comparando-as com os *causos* escritos apresentados na sala de aula. Tais objetivos coadunam-se ao exposto pelas DCE-PR que, ao exemplificarem as possibilidades de trabalhos com programas televisivos (novelas, filmes, programas humorísticos e outros) propõem uma análise que estimule o aluno “[...] a perceber se há termos, expressões, sotaques característicos de alguma região, classe social, idade e como estes sotaques ou marcas dialetais são tratados” (PARANÁ, 2008, p. 67).

Foi perceptível, ao longo dos encaminhamentos realizados, a consideração estendida aos recursos linguísticos que organizam o discurso. Ao examinar as variedades linguísticas que se manifestam nos textos do gênero estudado, os adjetivos utilizados para caracterizar as situações de exagero, o significado de vocábulos específicos de determinadas regiões do país, as repetições utilizadas na

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=WWgW6v07WQY&feature=kp>>.

contação, entre outros elementos, a prática da oralidade explora também o exame dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido no texto. Ou seja, ao trabalhar com a oralidade, as estruturas da língua também foram sistematizadas e analisadas, de forma a proporcionar mais interação entre o locutor e o ouvinte/interlocutor. Disso decorre o que vimos frisando nesta pesquisa: a AL é uma prática (também discursiva) que se insere nas demais práticas de trabalho com a língua, inclusive na oralidade. Considerações a esse respeito serão tecidas com maior ênfase no capítulo final desta tese.

Acredito que as atividades desenvolvidas contemplaram o viés dialógico que fundamenta o corpo teórico desta pesquisa. Conforme aponte, a prática da oralidade não foi a mais enfatizada nos encaminhamentos destinados ao estudo do gênero *causo*, mas da forma como foi desenvolvida, contribuiu para conclusões que serão elaboradas em resposta à problematização que deu origem a esta investigação.

### 3.3 PRÁTICA DA LEITURA

#### 3.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Discutir, pesquisar e reformular conceitos relacionados à prática da leitura tem se tornado atividades constantes para os estudos que tomam tal prática na sua dimensão escolar. “Despertar o aluno para a leitura”, “desenvolver o hábito de ler”, “formar um leitor competente” são algumas das tarefas atribuídas à escola, observadas frequentemente nas produções que investigam aspectos teóricos acerca do trabalho com a leitura.

Os estudos teóricos que investigam os processos de leitura estão coligados ao desenvolvimento da ciência linguística e, conseqüentemente, às concepções de linguagem constituídas nos últimos tempos. A escola, afetada diretamente pelos ideais propostos nessas concepções, realiza diversas tentativas de elaboração de encaminhamentos didáticos de leitura que atendam ao viés teórico sugerido. Há um consenso de que, dependendo da concepção de linguagem adotada para o ensino de língua, o trabalho com a leitura pode versar em diferentes abordagens, definidas também como concepções de leitura.

A leitura com foco no autor articula-se à concepção de linguagem como expressão do pensamento (subjetivismo idealista conforme BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2000) sendo o sujeito “dono” de seu dizer e de suas ações (KOCH; ELIAS, 2010a; PERFEITO, 2007). O texto, neste contexto, aparece como um produto lógico do autor, algo pronto e acabado, cabendo ao leitor o papel passivo de extrair do texto essas representações mentais. O sentido da leitura está na captação das intenções do autor e outros elementos do processo de leitura não são considerados. A concepção que toma a leitura com foco no texto é balizada pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato segundo BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2000). Nessa abordagem, a língua é concebida como estrutura e está determinada por um sistema de regras rígidas, ao qual o sujeito torna-se “assujeitado” (KOCH; ELIAS, 2010a, p.10). O sentido, portanto, está no texto, e simplesmente neste, cabendo ao leitor decodificá-lo. Outra perspectiva atribuída ao processo de leitura é a que focaliza o leitor, relacionada com uma concepção cognitivista de linguagem que retoma, de certa forma, os preceitos da primeira concepção de linguagem (linguagem como expressão do pensamento). Nessa linha de acepção as contribuições do leitor são decisivas para o sentido produzido a partir da leitura. Disso decorre a possibilidade de que pessoas com diferentes conhecimentos produzam sentidos também diferentes ao lerem um mesmo texto. O leitor é ativo e vai além do material impresso sob seus olhos, pois aciona conhecimentos próprios para construir significados. Além disso, “[...] a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimentos do outro – o leitor – para ser atualizado” (PERFEITO, 2007, p. 26).

Ampliando os conceitos arrolados em tal concepção e atendendo aos postulados da linguagem como forma de interação, a leitura passa a ser definida a partir do foco na interação autor-texto-leitor que não restringe o sentido ao texto, nem ao autor. Ele é construído na interação autor-texto-sujeito, sendo, dessa forma, também considerado além dos aspectos da textualidade (KOCH; ELIAS, 2010a; PERFEITO, 2007). É nesse último percurso de leitura que tentei acomodar as atividades atribuídas aos alunos que participaram desta pesquisa. A mobilização do conjunto de saberes que envolve o evento comunicativo é sempre necessária para que o aluno se constitua como sujeito participante que produz sentido ao que lê e assim se coloca em relação ao lido. Também é possível explorar, concordando com

Rojo (2002), a articulação entre os aspectos linguísticos e discursivos que estruturam o texto, a fim de promover a compreensão leitora e construir novos discursos a partir do lido.

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2002, p. 3, grifos da autora).

A compreensão de leitura evidenciada nessa concepção não é recente. Há quase três décadas a leitura vem sendo discutida sob esse prisma. Os trabalhos de Bakhtin e seu Círculo promoveram repercussões tamanhas nos estudos linguísticos de forma que a proposta da interação verbal criada pelos pensadores russos repercutiu em todas as práticas relacionadas à linguagem, inclusive na leitura, definida como uma prática social, pois envolve sujeitos autores e leitores situados em contextos sociais, históricos e ideológicos.

Ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. E isso só é possível por meio da interação autor-texto-leitor que permite a coprodução de sentidos por parte do leitor e o conduz a um diálogo constante com o texto, relacionando-o às suas experiências e construindo novos sentidos. Nisso se encontra o princípio bakhtiniano:

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque que não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio) (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 328).

Entendo que os personagens que compõem o trio proposto por Bakhtin (2011 [1979]) sejam então o autor (locutor), o leitor (interlocutor) e o texto (palavra), todos

socialmente estabelecidos e determinado contexto que influencia na construção do processo discursivo. E o drama estabelecido por esses personagens é a própria interação, que requer a presença de todos, para tornar o processo interativo mais completo.

Na tentativa de atender tais proposições, a prática de leitura verificada nos PCN-LP está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos orais e escritos. O objetivo é a formação de leitores competentes que tenham condições de ler e compreender textos de diferentes gêneros discursivos. Tal como acontece nos demais encaminhamentos de trabalho com a língua, a recorrência aos gêneros também é marcada no processo de leitura. Um leitor competente é aquele que:

[...] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70)

O papel do professor e da escola nesse processo de formação de leitores competentes é resgatado com frequência no documento. Cabe ao docente propor atividades a partir de diferentes gêneros e preocupar-se também com a diversidade das práticas de recepção dos textos. À escola compete a organização de projetos educativos que fortaleçam atividades de leitura e a oferta de condições favoráveis para a formação de leitores, incluindo-se aqui a disponibilidade de recursos materiais e condições de uso para esses recursos. Ademais a esses projetos educativos, os PCN-LP também sugerem a seleção de situações didáticas “[...] que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares” (BRASIL, 1998, p. 72).

O documento indica um quadro de gêneros que devem ser considerados para o trabalho com as práticas de escuta e leitura de textos. Após esse quadro, sugere encaminhamentos a serem contemplados na leitura e, dentre esses, está a “[...] explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.” (BRASIL, 1998, p. 55). Vejo

nesse recorte algum aceno, ainda que sintético, ao percurso metodológico definido por Bakhtin ([1979] 2011).

Destoando de alguns aspectos apresentados pelos PCN-LP, as DCE-LP compõem um quadro teórico-metodológico amparado em referências pontuais e explícitas acerca da leitura na sala de aula, conceituando essa atividade como uma prática discursiva que deve ser compreendida como “[...] um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Essa definição remete ao caráter dialógico que a leitura assume quando é tomada no viés da prática social. Também rememora as estratégias acionadas no processo de leitura para a construção do sentido do texto e situa o leitor como um participante ativo na leitura, capaz de articular as informações que já possui a conhecimentos proporcionados pelo texto, além de perceber as vozes que constituem o discurso. A concepção de leitura adotada é perpassada pela teorização bakhtiniana na maior parte das discussões, apontando a necessidade de que os alunos familiarizem-se com textos produzidos nas diferentes esferas sociais e com textos que se utilizam das linguagens verbal e não verbal. Além dessa preocupação, a leitura também deve considerar a esfera digital, observada, à época da elaboração das diretrizes, como “[...] diferente se comparada a outros gêneros e suportes” (PARANÁ, 2008, p. 73).

A construção de sentidos elaborada a partir do texto e proporcionada pelos movimentos da leitura é retomada no documento com o intuito de esclarecer a oposição entre pluralidade de sentidos e aceitação de qualquer sentido ao texto. Com respaldo nas contribuições de Geraldi (1997), as DCE-LP informam que os sentidos do texto devem considerar o contexto de produção (social e histórico), a finalidade do texto, o interlocutor e o gênero.

Tal como verificado no documento da esfera federal, as Diretrizes Estaduais também se preocupam com as práticas de recepção dos textos e informam, com base em Antunes (2003), que as estratégias a serem usadas no trabalho com a leitura podem variar de acordo com os gêneros, com a finalidade pretendida na leitura e com o suporte de circulação dos textos.

E, finalmente, para garantir práticas de leitura comprometidas com o caráter dialógico da linguagem, as DCE-LP sugerem, como relevante,

[...] que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade (PARANÁ, 2008, p. 74).

A teorização bakhtiniana é, portanto, a que perpassa as Diretrizes, solicitando do docente que atua no ensino fundamental e médio uma prática de leitura que explore atividades alicerçadas nos gêneros discursivos, considerando o papel do autor, do leitor e do texto na compreensão e na construção dos sentidos proporcionados pela leitura.

### 3.3.2 Práticas de leitura nas ações de pesquisa

Tomando o enfoque teórico-metodológico constatado em ambos os documentos curriculares anteriormente apresentados, encaminhei atividades de leitura aos alunos do 7º ano, verificando também as possibilidades apresentadas pelo gênero estudado. Se a prática da oralidade foi desenvolvida em uma etapa mais pontual dos trabalhos, o mesmo não ocorreu com a prática da leitura, constatada em diferentes momentos da abordagem ao gênero *causo* e, em diversos momentos, perpassada por considerações aos aspectos linguísticos do texto, constituindo-se, assim, como uma prática que congrega também a AL. O quadro abaixo expõe esses momentos:

Quadro 7: Atividades de leitura

| <b>Momento de leitura</b>                                                                         | <b>Atividade desenvolvida</b>                                                                                                         | <b>Atitude que se espera do aluno<br/>(a partir da leitura)</b>                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º) Distribuição de um <i>causo</i> para cada aluno (para ser contado em sala, na aula seguinte). | - Leitura do texto solicitado pela professora com fins didáticos de apresentação.                                                     | - Socialização do <i>causo</i> lido.                                                                                                                                                     |
| 2º) Leitura do <i>causo</i> “A rede” de João Simões Lopes Neto                                    | - Leitura oralizada.<br>- Atividades de interpretação e compreensão do texto seguindo o percurso bakhtiniano para o estudo do gênero. | - Compreensão do contexto de produção e da função social do gênero;<br>- Interação dialógica com o texto, coprodução de sentidos.<br>- Conhecimento acerca das peculiaridades do gênero. |
| 3º) Aula de leitura                                                                               | Leitura dos textos produzidos/contados na coletânea “Causos”,                                                                         | - Reconhecimento dos elementos constitutivos do gênero: conteúdo temático, estrutura                                                                                                     |

|                                                                                       |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                       | produzida no ano de 2012.                                                                                                                                                 | composicional e estilo.<br>- Valorização do trabalho de produção realizado na escola.<br>- Reconhecimento da função social da escrita.                                                     |
| 4º) Encontro para divulgação do livro “Causos para ler, ouvir e contar” <sup>35</sup> | - Leitura, para o público participante da atividade (pais, alunos e professores), de sinopses dos <i>causos</i> divulgados no livro produzido pelos alunos do 7º ano/2013 | - Valorizar a própria produção escrita.<br>- Perceber a subjetividade presente na autoria.<br>- Divulgar a produção realizada (livro).<br>- Potencializar a prática de leitura no colégio. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro é indicador de uma prática de leitura constante. No primeiro momento, a atividade solicitada rumou para a socialização do gênero discursivo a ser investigado na sala de aula. Antes de entregar aos alunos o *causo* que deveriam ler, compreender e apresentar oralmente aos colegas, situei o gênero quanto à sua função social e contextualizei sua produção e circulação ao longo da própria história. Considerando essa contextualização inicial, a leitura realizada pelos alunos permitiu-lhes verificar no texto lido, uma atividade de interlocução indicada pelas vozes sociais presentes no discurso: a voz do contador e do interlocutor/ouvinte, que no caso do texto escrito se caracterizam como contador (narrador observador ou narrador personagem) e leitor. Ademais, a leitura também explorou a construção de sentidos, pois a compreensão do texto para além do que estava escrito, era necessária para atender à atividade de contação.

Assim como nos demais momentos, essa prática de leitura não foi desenvolvida para atender às leituras que mais interessavam aos alunos, ou então, como uma prática espontânea, de leitura livre, leitura-prazer<sup>36</sup>. Foi uma atividade previamente orientada, realizada conforme um propósito educativo, embasada em uma proposta curricular que norteia a ação docente na sala de aula. Caracterizou-se como um momento em que ao aluno foi solicitada a interação com novos gêneros, diferentes, talvez, daqueles com os quais tinha mais contato ou mais interesse pela leitura, por isso o caráter delineador das atividades. Por meio dos encaminhamentos

<sup>35</sup> Esse momento será contextualizado apenas no último capítulo desta tese.

<sup>36</sup> Os momentos de leitura livre, nos quais os alunos direcionam sua atenção às obras que mais apreciam, também foram vivenciados na sala de aula. Essas atividades foram realizadas em alguns momentos das “Aulas de leitura”, ocasiões em que os alunos ora contavam com uma leitura mais direcionada, conforme orientações que eu lhes propunha, ora realizavam leituras diversas, voltadas aos seus próprios interesses.

propostos, o aluno poderá, ou não, desenvolver interesse pela leitura de textos do gênero, mas independente dessa propensão, a escola precisa situar seus objetivos e trabalhar os conteúdos que lhe cabem, dentre os quais estão, na área de LP, os gêneros discursivos. Colocando os alunos em contato com diferentes gêneros e fazendo-os perceber as possibilidades de leitura que os textos oferecem, é o caminho para que a escola cumpra com sua tarefa primordial. Utilizo as palavras de Silva (2002), citadas nas DCE-LP, para enfatizar esse olhar que direciono à prática de leitura:

A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes (SILVA, 2002, p. 07 apud PARANÁ, 2008, p. 74).

Após a leitura orientada à contação, foi necessário o contato com outro texto do gênero *causo*, a fim de reiterar a função social dos textos do gênero e promover um estreitamento no laço interativo entre autor-texto-leitor e, por consequência, provocar a coprodução de sentidos. Tomando tais propósitos e atendendo também ao referencial de leitura proposto especialmente nas DCE-LP, no que tange às atividades de interpretação e compreensão de textos e ao percurso bakhtiniano para o estudo do gênero, selecionei o *causo* “A rede”, de João Simões Lopes Neto (1865-1916), para os estudos com a turma.

Trata-se de um *causo* publicado originalmente no livro “Casos de Romualdo”, pela editora Martins Livreiro, em Porto Alegre, no ano 2000. A obra, publicada postumamente, reúne textos, retirados de folhetins, que retratam a cultura e a linguagem popular da região sul do país. O autor, ao falar sobre os costumes e tradições do povo gaúcho, enaltecendo a valentia, a coragem e a audácia desse povo, às vezes, parece encaminhar-se para o irreal. Tais aspectos podem ser constatados no texto:

#### Quadro 8 – *Causo* “A rede”

##### **A rede**

Havia três dias já, perseguíamos uma manada de cervos-galheiros. Éramos vinte e tantos caçadores, com numerosa e especial cachorrada; a caçada ia bem dirigida por um homem muito prático. Como cada companheiro tinha de ficar na sua “espera” determinada, esse já se precitava com o aviamento necessário para passar o dia e a noite no mato. Tal havia que levava cama de vento, panela, louça, etc. Eu, que sou

inimigo de bagagem pesada, montava em pelo no meu cavalinho baio, o Gemada, e além das armas apenas levava uma rede, e mesmo assim, pequena, e os jornais da última semana. Na “espera” punha o Gemada à soga, fazia um foguinho e armava a rede nos galhos de qualquer árvore e pronto! Dormia regaladamente até o despertador bater.

Pois nessa tal caçada tive de mudar de “espera”, por motivo de doença de um dos companheiros. Foi já à boca da noite. O dirigente da batida procurou-me, explicou o caso e pediu-me para ir o quanto antes, porque o lugar aqueles, era certo de passagem do cervo, talvez até paradoro seu.

Lá fui, dei com a “espera”; fiz o meu foguinho, amarrei o Gemada, e procurei uma árvore de ramas próprias para armar a rede. Fui de sorte: topei logo com uma galharada, limpa, pontuda e cortada de jeito para o caso. Naturalmente fora o companheiro que preparara aquele ótimo cabide. Armei a rede, deitei-me, li os telegramas, soprei a vela e ferrei no sono.

Pela manhã, não lhes conto nada! Qual a minha surpresa, quando acordei-me abaixo de latidos e gritaria de ensurdecer.

Abro os olhos e vejo os companheiros, todos em perseguição dum enorme cervo, o cervo que me conduzia!

Compreendi tudo, de relance: na véspera, no escuro, eu armara a rede nos galhos do cervo, que muito cansado da correria do dia, dormia a sono solto, e nem me pressentiu.

De madrugada, já refeito, levantou-se e foi andando, andando comigo na rede, dependurada nos chifres.

Quando a cachorrada farejou-o e saiu-lhe o bicho disparou e os caçadores de atrás; porém como ele corria muito, nunca as balas chegaram-lhe a tempo e foi assim a minha salvação.

Então, gritei aos companheiros que esperassem e pondo-me em pé, dentro da rede, saquei a faca e desnuquei o cervo, que caiu redondo.

Fonte: LOPES NETO, João Simões. *Casos de Romualdo*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2000.

Entregue o texto aos alunos, inicialmente procederam à leitura silenciosa, momento em que solicitei uma atenção especial às palavras que não conheciam o significado. Em seguida, conversamos acerca dos possíveis sentidos que aquelas palavras adquiriam no contexto em que apareciam.

Após essa conversa, desenvolvemos uma leitura oralizada, retomando a importância da entonação da voz, da fluência, do ritmo e de outros recursos prosódicos como maneiras de aperfeiçoar a oralidade, com vistas a uma leitura organizada e reveladora de algumas particularidades do próprio gênero. Após desenvolver a leitura do *causo*, conversei com os alunos sobre as interpretações que poderíamos conceber ao texto, considerando o gênero, sua finalidade, seu contexto de produção, as informações nele contidas e a compreensão proporcionada pela leitura oralizada. Na conversa verifiquei alguns pontos que poderiam ser explorados numa nova leitura, direcionada à interpretação escrita do texto.

Então, adotando o percurso metodológico proposto no método sociológico definido por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]), conduzi os alunos a reflexões sobre o texto, pautadas no seu conteúdo temático, na sua construção composicional e no seu estilo, sem perder de vista reflexões acerca da esfera social em que o gênero é produzido. Reconheço que nem todas as atividades realizadas atendem plenamente aos encaminhamentos propostos na concepção de leitura que considera a interação autor-texto-leitor, mas são atividades necessárias à compreensão leitora e permitem ao aluno a ampliação do reconhecimento do contexto de produção da obra, bem como a verificação dos aspectos linguísticos que compõem o texto.

A orientação bakhtiniana é indicada pelas DCE-LP como uma forma de encaminhamento de leitura, que permite ao aluno compreender o texto no seu contexto social e no elo que estabelece na cadeia da interação verbal. Já os PCN-LP, apresentam, nas propostas de leitura, um direcionamento a aspectos mais formais do texto, excluindo a prática de interação dialógica e, portanto, o movimento permanente provocado pela enunciação.

Nesse sentido, elaborei atividades que foram apresentadas aos alunos sob o rótulo da interpretação, mas que no seu formato, exploraram os encaminhamentos da proposta bakhtiniana, numa tentativa de relacionar os trabalhos desenvolvidos na sala de aula com a investigação do gênero, além de verificar no processo de leitura, algumas possibilidades de abordagem da AL.

Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) propõem como primeiro encaminhamento metodológico para o estudo da língua, a verificação do conteúdo temático dos textos que se moldam nos gêneros. Esse elemento é observado em “A rede”, por meio da história contada por um caçador. O caçador, identificado através do contexto como o gaúcho Romualdo, narra as peripécias pelas quais passou numa noite e numa manhã destinadas à caçada. Trata-se de um tema voltado à narrativa de uma história fantástica, na qual uma situação humana exagerada é contada de uma forma bastante particular. O texto foi produzido com o objetivo inicial de entreter os tropeiros que, em rodas de conversas à beira do fogo para se aquecer nas longas noites de invernos, pernoitavam nas estâncias gaúchas à espera do clarear do dia para conduzir o gado. No entanto, o objetivo do texto e a esfera social de circulação tornam-se outros quando o gênero é transposto para o livro intitulado “Casos de Romualdo”. Nesse suporte de circulação, a divulgação de textos do gênero tem

intuito de perpetuar e manter vivos os *causos* da cultura popular, a fim de não perdê-los no tempo, proporcionando ao leitor interação com textos do gênero e conhecimento acerca de sua composição (histórica e social).

Considerando essas constatações, solicitei aos alunos as seguintes atividades como forma de explorar o conteúdo temático de “A rede”:

Quadro 9 - Atividades sobre o conteúdo temático do texto

|                                                                                                                                                                                                                                                |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Interpretação:</b>                                                                                                                                                                                                                          |  |
| 1) Após a leitura do causo identifique:                                                                                                                                                                                                        |  |
| Autor (a)                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| Obra em que o texto foi publicado                                                                                                                                                                                                              |  |
| Data da publicação do texto                                                                                                                                                                                                                    |  |
| Local de publicação                                                                                                                                                                                                                            |  |
| Suporte de circulação:<br>Na data da publicação                                                                                                                                                                                                |  |
| Suporte de circulação:<br>Na escola                                                                                                                                                                                                            |  |
| Objetivo(s) do autor                                                                                                                                                                                                                           |  |
| Interlocutores                                                                                                                                                                                                                                 |  |
| 2) O causo “A rede” foi publicado em um livro que apresenta diversos textos desse mesmo gênero. De que outra maneira os causos podem ser difundidos entre as pessoas?                                                                          |  |
| 3) Você conhece pessoas que gostam de contar “causos”? Quem? Comente.                                                                                                                                                                          |  |
| 4) No fragmento: “Pois nessa tal caçada tive de mudar de “espera””,<br>a) A que caçada o narrador se refere?<br>b) Por que ele precisou “mudar de espera”?                                                                                     |  |
| 5) O que há nesse texto que o define como um causo?                                                                                                                                                                                            |  |
| 5) Tarefa de casa:<br>Pesquisar sobre a vida e as obras do autor João Simões Lopes Neto.<br>Data de nascimento e falecimento:<br>Local de nascimento:<br>Profissão:<br>Locais onde morou:<br>Obras que publicou:<br>Sua relação com os causos: |  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Acredito que as atividades apresentadas no quadro anterior, adicionadas a todo o percurso que o antecede (de prática de oralidade e de leitura) tenham contemplado, pelo menos em parte, o conteúdo temático do texto, aliado a seu contexto de produção. O tema “[...] se apresenta como a expressão de uma situação

histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.128), o que nos remete às informações solicitadas nas atividades 1, 2 e 3 que exploram, dentre outros elementos, com que objetivo o contador/locutor produziu o texto e para qual interlocutor(es) se destina; quando foi produzido e/ou colocado em circulação; qual o recurso/veículo utilizado para sua divulgação/socialização; e em qual suporte o texto foi veiculado. Além disso, nos esclarecimentos de Fiorin (2006), seguindo a teoria bakhtiniana, o tema “[...] não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62), ou seja, os diferentes sentidos e seus possíveis recortes atribuídos a um determinado gênero. Nos *causos*, o conteúdo temático refere-se sempre a uma história apresentada por um contador, contudo, cada uma dessas histórias apresenta um aspecto pontual, que lhe é específico, definindo um recorte temático. Isso é verificado na questão 4, elaborada para situar o leitor nesse recorte que propõe um enredo específico para o *causo* “A rede”. A questão 5 foi utilizada mais como uma forma de fixação do conteúdo temático, objetivando compreender, na prática social, quem é o autor da obra e qual sua relação com o gênero estudado.

É perceptível que nem todas as questões rumam para a interação autor-texto-leitor, mas abrem caminhos para que o leitor conheça mais profundamente a situação enunciativa que provocou a produção do texto, bem como o contexto de sua produção e circulação. Ademais, considerando a realidade da turma e a atividade de produção escrita que seriam solicitadas na sequência da interpretação do texto, os questionamentos indicaram aspectos também necessários à escrita de textos do gênero.

Além do conteúdo temático, Bakhtin/Volochinov apresentam outro elemento que consta no encaminhamento metodológico para o estudo da língua, relacionado às “[...] formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.124). Essa proposição remete à construção composicional do gênero, definidas por elementos que o caracterizam e que lhes são incorporados por meio de práticas sociais de interação. Trata-se da forma e do acabamento dos textos do gênero, cujas partes constitutivas permitem sua organização e identificação como pertencente a determinada esfera da comunicação humana.

Analisando a estrutura composicional do gênero *causo* e olhando mais

especificamente para o texto “A rede”, é possível afirmar que pertence à esfera social literária, e tem a narração e a descrição como tipos textuais predominantes. Trata-se de um gênero que se configura em textos curtos, produzidos a partir de histórias contadas oralmente, sobre um acontecimento real. Para o ouvinte, ou nesse caso, o leitor da narrativa, a história parece ser ficcional, mas como é próprio de um *causo*, o fato contado, apesar de ser surpreendente, foi vivido ou presenciado por alguém. Assim como acontece em outras narrativas, o *causo* também apresenta uma estrutura composta pelos elementos: espaço, tempo, personagens, narrador e enredo.

A história contada por Romualdo acontece num ambiente rural, do campo, espaço característico do gênero em estudo, portanto, elemento agregado à sua estrutura composicional. Com relação aos personagens, esses descrevem o destemor e a valentia do povo gaúcho, mostrando, assim, mais um aspecto peculiar do *causo*. Considerado como uma história de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, o *causo* “A rede” apresenta um narrador em primeira pessoa, traço também característico do gênero. Quanto ao enredo, há uma apresentação objetiva dos elementos que o compõem, ficando claramente definida a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

Com o intuito de explorar os elementos da estrutura composicional do *causo* trabalhado na sala de aula, prossegui a interpretação com as seguintes atividades:

#### Quadro 10 - Atividades sobre a estrutura composicional do texto

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>6) Podemos dizer que o objetivo maior do texto “A rede” é:</p> <p>(A) apresentar uma opinião de um contador de histórias fantásticas sobre um fato que aconteceu em uma de suas caçadas.</p> <p>(B) apresentar uma narração curta, produzida a partir de histórias contadas oralmente, sobre um acontecimento irreal, que nunca aconteceu.</p> <p>(C) apresentar uma narração curta, produzida a partir de histórias contadas oralmente, sobre um acontecimento que é real para o seu contador.</p> <p>(D) ensinar como se faz uma caçada.</p> <p>7) Verificamos no texto a presença do narrador-personagem. Observando o título da obra em que o texto foi publicado, qual personagem é o contador desse <i>causo</i>?</p> <p>8) Em que tipo de ambiente acontece a história contada por Romualdo? Retire trechos do texto que justifiquem sua resposta.</p> <p>9) Copie do texto palavras ou expressões que foram utilizadas para marcar o momento em que os fatos ocorreram.</p> <p>10) Conte com suas palavras:</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- a) Como se inicia a história?
- b) Em que momento da história acontece o primeiro conflito vivido pelo personagem?
- c) O momento de maior tensão do causo é quando Romualdo acorda. O que acontece nesse momento?

11) Observe o fragmento e responda:

“Então, gritei aos companheiros que me esperassem e pondo-me em pé, dentro da rede, saquei a faca e desnuquei o cervo, que caiu redondo.”

a) Você acha possível que essa situação aconteça na vida real? Comente.

b) Por que esse momento da história é importante para que possamos classificá-la como um causo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As práticas sociais de interação incorporaram aos *causos* alguns elementos que lhes são típicos, como a apresentação de uma história que contempla fatos exagerados, considerados reais para o seu contador (questão 6) e a organização de uma narrativa que, compartilhando um enredo fantástico, mas com elementos da realidade (tempo, espaço e personagens definidos), tentam induzir o ouvinte/interlocutor à crença no fato contado. Essa questão não só explora a construção composicional do gênero, como também retoma aspectos importantes de seu conteúdo temáticos (a função social do gênero) o que comprova a associação dos três elementos estudados em um gênero. As questões 7, 8, 9 e 10 exploram justamente essa construção da narrativa, oferecendo pistas concretas para o acontecimento inusitado. Já as perguntas inseridas na atividade 11 dialogam com toda a trajetória de leitura, criada no ambiente da sala de aula, para a compreensão do texto. Esse é o momento de interação entre o autor, o texto e o leitor, em que a coprodução de sentidos se estabelece com maior ênfase. É preciso ir além do que está explícito, construir argumentos sólidos para a defesa de uma opinião (na questão 10.a) e elaborar associações ao que já foi compreendido sobre o gênero na intenção de validar sua construção composicional (questão 10.b).

Entendo que, tal como formuladas, essas questões não se diferenciam daquelas propostas pelo livro didático. O que as torna relevante é a maneira como foram conduzidas, considerando o contexto, as atividades que as precederam e o momento sócio-histórico vivenciado por mim e pelos alunos sujeitos da pesquisa.

Reitero, nesse momento, a informação já apresentada acerca das atividades de interpretação desenvolvidas na sala de aula com o enfoque na prática de leitura. Tais atividades são constantes no processo de ensino e atendem à solicitação das

próprias DCE-LP. Entretanto, essa prática deve ser orientada, sistematizada, com objetivos definidos, pautada em questionamentos que explorem, além da materialidade linguística, também o viés discursivo que constitui os textos pertencentes a qualquer gênero. Por isso determinei os encaminhamentos sugeridos pelo método sociológico bakhtiniano como delineadores das atividades.

Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade) (PARANÁ, 2008, p. 73).

Seguindo o percurso sugerido na orientação bakhtiniana, elaborei atividades para explorar os sentidos do texto provocados pela utilização de formas linguísticas necessárias a composição do gênero e reveladoras do estilo do autor. Trata-se de uma etapa rica para a AL, já que concerne à verificação do terceiro encaminhamento para o estudo da língua, proposto por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), que consideram “[...] o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2004 [1929], p.124). Isso remete à análise do estilo do gênero, do autor e do texto, que consiste na dimensão textual e discursiva caracterizadora do próprio gênero. E por assim se apresentar, o estilo está relacionado ao conteúdo temático e à construção composicional.

Quando direciono uma análise tomando o estilo do gênero, trabalho com a verificação da seleção dos recursos linguísticos utilizados pelo locutor em determinado texto, na intenção de estabelecer a interação verbal com seus interlocutores. Considerada nessa ótica, a compreensão do estilo contribui para os processos de leitura, pois as escolhas linguísticas utilizadas sempre apontam para a construção de determinados sentidos. Se essas escolhas contribuem para os sentidos produzidos a partir da leitura, não há como negar que a AL é uma prática constante no processo de leitura e essa relação precisa ser compreendida nas práticas desenvolvidas na sala de aula. Não é difícil perceber, por exemplo, relações de coerência e coesão, marcadas na estrutura textual, pelo uso de determinados elementos conectivos, que se caracterizam como indispensáveis à compreensão leitora, o que justifica a AL aliada as demais práticas discursivas.

Para Bakhtin (2011 [1979]), alguns gêneros apresentam um estilo bastante

individual, devido às próprias características que possuem. Esse aspecto se observa nos *causos*, gênero que apresenta aspectos próprios, mas que também comunga com a individualidade do contador (narrador, autor do *causo*). De acordo com Leal (1985):

Os narradores populares, em qualquer época e em qualquer povo, são detentores de uma técnica altamente sofisticada, aprendida oralmente no seio da própria família. Esta linguagem, no caso da época oral, por exemplo, possui uma verdadeira gramática cujas regras são capazes de imprimir ao relato uma organicidade perfeita (LEAL, 1985, p. 15).

Em se tratando do texto estudado, observo em “A rede” diversas possibilidades de análise do estilo empregado com vistas à construção de sentidos ao texto e à composição do gênero, dentre as quais algumas foram desenvolvidas em sala de aula. Consequentemente, a prática de AL foi também desenvolvida nesses momentos. Na análise oral empreendida, expliquei aos alunos que o exagero, traço peculiar do *causo*, fica evidente no texto por meio do uso da hipérbole, figura de linguagem, empregada pelo narrador Romualdo, que consiste em exagerar uma ideia com a finalidade de chamar a atenção para aquilo que se quer expressar – uma ação, um sentimento, uma qualidade, uma opinião. Em trechos como “abaixo de latido de *ensurdecer*”, “vejo os companheiros, todos em perseguição dum *enorme* cervo”, “*pondo-me em pé, dentro da rede*, saquei a faca e desnuquei o cervo”, nota-se a presença de hipérboles que exaltam a coragem de Romualdo e a grandiosidade de seu feito.

As atividades desenvolvidas pelos alunos, no caderno, também contaram com a verificação de alguns elementos linguísticos que contribuíram para a produção de sentidos ao texto e, ao mesmo tempo, para intensificar a compreensão sobre a prática de AL, neste caso, de um texto já publicado.

#### Quadro 11 - Atividades sobre o estilo do texto

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>12) Romualdo é o personagem protagonista dessa história.</p> <p>a) Copie do texto algumas palavras ou expressões que foram usadas para explicar aos leitores como é o personagem Romualdo.</p> <p>b) Explique: Por que essas palavras ou expressões são importantes para a caracterização do personagem Romualdo?</p> <p>13) “...Naturalmente fora o companheiro que preparara aquele <u>ótimo cabide</u>.” Nesse trecho, a expressão destacada refere-se:</p> <p>(     ) à árvore encontrada pelo caçador para armar sua rede.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ( ) à galhada no cervo, na qual o caçador armou sua rede.  
 ( ) às estacas deixadas pelo companheiro do caçador para que este pudesse armar sua rede.

14) Veja as palavras e expressões abaixo:

“à sogá”      “paradouro”      “desnuquei”

Essas palavras são utilizadas na região em que o caso foi inicialmente contado, ou seja, fazem parte do vocabulário típico do povo gaúcho. Assim sendo, responda:

- a) Você já ouviu essas palavras ou expressões aqui onde moramos?  
 b) Releia o texto, veja em que trechos elas foram utilizadas e tente explicar o que significam.

15) Enumere os parágrafos do texto e pesquise no primeiro parágrafo quais foram os adjetivos atribuídos aos substantivos abaixo. Complete o quadro:

| Substantivo | Adjetivo |
|-------------|----------|
| Cachorrada  |          |
| Caçada      |          |
| Homem       |          |
| Bagagem     |          |
| Aviamento   |          |
| Cavalinho   |          |
| Rede        |          |

16) Agora faça uma leitura desse parágrafo sem os adjetivos marcados e, em seguida, responda:

- a) Os adjetivos são importantes para a construção de sentidos em de textos do gênero caso?  
 b) Podemos dizer que os adjetivos dão um sentido maior ao texto? Comente.

17) Observe o terceiro parágrafo do texto:

- a) Copie os adjetivos atribuídos ao substantivo “galharada”.  
 b) Sem esses adjetivos, seria possível utilizar a expressão “ótimo cabide” que aparece mais ao final do parágrafo? Por quê?  
 c) Por que a galhada seria um “ótimo cabide”?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As atividades desenvolvidas tinham o propósito de propiciar, por meio da análise de elementos linguísticos utilizados, a construção/ampliação de sentidos do texto, além de ratificar o conteúdo temático e a construção composicional do caso “A rede” e dos demais textos desse gênero. Contudo, para atender ao propósito investigativo e considerando a aprendizagem dos alunos, elaborei atividades de retomassem conteúdos já estudados em sala de aula, reiterando o sentido das estruturas linguísticas nos contextos de uso da linguagem. Tomando esse cuidado, percebi que os alunos compreenderam a importância e o significado das expressões

e termos típicos do vocabulário da região em que o *causo* foi contado (atividade 14), além de perceberem os sentidos provocados pelo uso (e pela ausência do uso) de alguns adjetivos no texto (atividades 15, 16 e 17). A atividade 12, que exigiu uma caracterização do personagem, também mobilizou a identificação de elementos linguísticos e as contribuições de tais elementos para a definição da personagem, fazendo uma associação entre estilo (escolhas lexicais) e estrutura composicional (definição do personagem). Além dos aspectos mencionados, a atividade 13, recorrendo à referenciação e à inferência, evidenciou a relevância da significação para o processamento dos sentidos do texto.

Assim, ampliando os objetivos evidentemente delineados para a prática de leitura com essas atividades, outra prática discursiva também foi desenvolvida de forma intrínseca à leitura: a AL. Não há como negar que, ao verificarem os elementos linguísticos que contribuíram para a interpretação do texto “A rede” e para a sua construção composicional, os alunos depararam-se com atividades de AL, organizadas a partir de conhecimentos que já dispunham (o conceito de adjetivo, por exemplo). Entretanto, a prática de AL não foi realizada de maneira estanque, descontextualizada, fragmentada. Sua realização, imbricada à leitura, promoveu entendimento, por parte dos alunos, dos usos e funções dos recursos linguísticos no texto.

Tais encaminhamentos reforçam as constatações que já venho expondo: a necessidade de articulação entre práticas de AL com as demais práticas discursivas no ensino da LP. E aqui se encontra um exemplo de como a AL não é complementar às demais práticas, pois se assim se caracterizasse, apareceria como um complemento às atividades desenvolvidas, o que, factualmente, não aconteceu. Vejo, no percurso desenvolvido, a AL permeando as demais práticas discursivas, daí a importância de sua consideração também nos processos de escrita e reescrita textual, aspectos que serão pontuados no capítulo 4 deste trabalho.

Após desenvolverem todas as atividades de leitura propostas para o texto “A rede”, outro momento destinado à investigação do gênero *causo* foi vivenciado nas aulas de leitura. Recorrendo aos exemplares disponíveis na biblioteca do colégio e a alguns exemplares de propriedade particular dos alunos/autores da coletânea “Causos”, produzida no ano de 2012, distribuí aos alunos do 7º ano um livro/coletânea para cada aluno. Durante o período de aproximadamente duas aulas, solicitei que fizessem uma leitura atenta dos *causos* produzidos/contados no ano

anterior, atentando para os elementos constitutivos do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A atividade tinha como objetivo o contato com mais textos do gênero e a valorização do trabalho de produção realizado na escola. Por meio da leitura desenvolvida, os alunos perceberam a função social da escrita e sentiram-se mais encorajados a dar continuidade ao trabalho de produção de *causos*. Após as leituras, cada aluno expôs suas impressões sobre os *causos* lidos, bem como sua preferência em relação aos textos presentes na coletânea.

Para finalizar as discussões a que me dediquei nesse momento da pesquisa, considero oportuno mencionar que não é fácil elaborar atividades que correspondam plena e exclusivamente à concepção de linguagem como forma de interação e aos postulados indicativos da leitura com foco da interação autor-texto-leitor, uma vez que os subsídios metodológicos para tal elaboração ainda são escassos. Conforme apontei em outras discussões neste estudo, os pressupostos teóricos sobre concepções de ensino da LP circulam amplamente nos estudos acadêmicos e em outros espaços, mas não são transformados em metodologias e estratégias de ensino. O debate ainda é muito teórico e o plano metodológico que insere as ações na sala de aula é sempre alvo de críticas. O que procurei garantir, no caso das atividades elaboradas com enfoque na leitura, foi um percurso que ora rumasse para texto, ora para o autor, ora para a interação desses elementos com o leitor, procurando não perder de vista os aspectos discursivos do gênero. Contudo, tenho ciência de que nem sempre consegui garantir a intersecção desses elementos.

Por meio da trajetória percorrida, averiguei que os alunos perceberam a dinâmica que envolve o gênero em estudo, a função social dos textos do gênero, bem como a possibilidade de interação com o texto, atividade que impulsiona a construção de sentidos, e também relacionaram o gênero com a sua esfera social de produção. Na condição de professora pesquisadora verifiquei, nos estudantes, mais interesse nas atividades desenroladas, dada a articulação das práticas discursivas até então envolvidas no trabalho com o gênero. Também percebi, ainda de forma breve, mas relevante, como é possível articular a AL às demais práticas discursivas, empreendendo um viés dialógico e interativo à condução dos conteúdos na sala de aula.

### 3.4 PRÁTICA DA PRODUÇÃO ESCRITA

#### 3.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Apesar de caracterizada como uma atividade amplamente conhecida pelos docentes que atuam na educação básica, a prática da produção escrita inserida na concepção que toma a linguagem como forma de interação, ainda se apresenta como um desafio para muitos professores que não têm a devida clareza acerca de constructos teóricos e encaminhamentos metodológicos pautados nas relações dialógicas que permeiam a linguagem.

As discussões relacionadas ao tema da produção escrita nessa perspectiva estendem-se há diversos anos e já foram amplamente manifestadas nos documentos curriculares que norteiam o ensino. No entanto, dada a morosidade com que as mudanças ocorrem nas práticas escolares, essas reflexões não se esgotam e necessitam de constantes trabalhos que ratifiquem a necessidade de direcionar o ensino da língua no viés da interação, do dialogismo e, consequentemente, da prática social.

A fim de contextualizar a prática da produção escrita na escola e, até mesmo situar alguns encaminhamentos verificados na sala de aula, apresento brevemente as concepções de escrita que têm norteado a produção de textos nos vários níveis da educação básica.

Inserida na concepção que toma a linguagem como expressão do pensamento (subjativismo idealista), a produção escrita é caracterizada como uma forma de representação mental que traduz para o papel o produto lógico da mente, do pensamento do escritor e está voltada aos princípios da gramática normativa (; PERFEITO, 2007; KOCH; ELIAS, 2010b). Noutro enfoque, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato) considera a produção escrita como uma forma de codificação. Nesse viés, a produção é realizada com vistas a um interlocutor que tem a tarefa de decifração do código, apenas. A recorrência a exercícios de repetição com o objetivo de exercitar as regras gramaticais e depois transferi-las para as produções é um encaminhamento constante na sala de aula, pois transfere-se a visão estrutural da frase para o texto, que é estudado a partir do uso das tipologias tradicionais no processo de escrita: narração, descrição e dissertação (PERFEITO, 2007)

Marcando um período mais recente nas discussões linguísticas, ganha destaque a concepção que toma a linguagem como forma de interação que define o texto como produto da interação entre sujeitos sociais responsivos. Sob essa orientação, a produção escrita é compreendida como um trabalho desenvolvido a partir de reais necessidades de interlocução. O conceito de gênero discursivo passa a ser incorporado nas discussões que tratam a escrita como uma prática social, dialogicamente constituída.

Essa é a concepção de produção escrita que, na atualidade, fundamenta teoricamente os documentos oficiais para o ensino da LP e articula encaminhamentos metodológicos para a prática na sala de aula. Trata-se de uma vertente que se assenta na teoria bakhtiniana, no trato que concebe ao discurso e fornece subsídios para um redirecionamento no enfoque atribuído à produção textual na sala de aula. Por que “um redirecionamento” às atividades de produção de texto?

Porque, após uma longa jornada de ensino marcada pelo uso excessivo da gramática normativa, pelo abuso de exercícios de metalinguagem, pela orientação de produção textual pautada na codificação e pelo uso de atividades escolares destituídas de sentido e significação, ainda não é tão fácil para muitos docentes pensarem em estratégias de ensino, e especialmente de produção textual, direcionadas à prática social e dialógica da linguagem. Essa tarefa exige esforços, que vão desde a compreensão teórica à elaboração de situações de escrita imersas num processo de interlocução. Ou seja, para muitos professores, é preciso redirecionar, percorrer outro caminho, “interagir com a interação”.

No que concerne à produção textual, os PCN-LP direcionam os encaminhamentos à finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para isso, tomam os gêneros discursivos como objeto de ensino e reforçam a importância de um trabalho pautado na noção de gêneros.

O documento sugere uma seleção de gêneros, pautada nos textos que favorecem a “[...] a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Selecionados os gêneros, a preocupação recai também na forma de redigir os textos. O documento considera as condições de produção textual e elege quatro

elementos essenciais nesse quesito: a finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor. Esses elementos, alicerçados em discussões que emergiram nos estudos linguísticos desde o final da década de 1980, reafirmam a necessidade de elaboração de uma situação interlocutiva para a produção textual, indicando: para que o texto será produzido (finalidade), de que forma organizará o discurso (gênero), em que esfera acontecerá sua circulação (lugares) e quem exatamente fará sua leitura (interlocutor).

Entretanto, essas metas não são claramente explicitadas nos objetivos delineados para a produção de textos escritos. Os PCN-LP tentam contemplar o aporte teórico e os encaminhamentos metodológicos que sustentam a proposta, mas apresentam imprecisão em alguns termos:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- . redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
  - \* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
  - \* a continuidade temática;
  - \* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
  - \* a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- . realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- . utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- . analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Ao considerar a redação de diferentes *tipos de textos*, como um dos objetivos da produção textual, o documento, novamente, equaliza o conceito de *tipologia textual* ao *gênero textual*, e esboça uma preocupação mais direcionada aos aspectos linguísticos da produção escrita, àquilo que se observa na superfície textual e aos padrões de escrita, sendo convertida pouca ênfase à própria estrutura composicional e ao conteúdo temático do gênero. O ponto positivo acena para a definição de um objetivo voltado à revisão textual (em quantas versões forem necessárias), prática estreitamente relacionada à produção e pouco explorada nas

propostas curriculares analisadas.

Numa linha de aceção que dialoga, em alguns pontos, com os PCN-LP, as DCE-LP também enfatizam as condições de produção como aspecto essencial para a escrita, ressaltando a “[...] importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades [...]” (PARANÁ, 2008, p. 56). Outro ponto em comum com os parâmetros da esfera federal é a utilização de diferentes gêneros nas produções. Além dessas orientações, assumindo as proposições bakhtinianas, as Diretrizes apontam para as peculiaridades de cada gênero discursivo que devem ser observadas na produção escrita, quais sejam: a composição, a estrutura e o estilo. Nesse quadro teórico informam que a posição defendida considera a prática da escrita como uma atividade que “[...] leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas” (PARANÁ, 2008, p. 68).

Em alusão a Geraldi (1997), o documento prescreve a produção escrita como uma atividade interativa, que demanda elementos indispensáveis à sua realização. O produtor do texto assume o papel de locutor que escreve considerando o que tem a dizer, a razão para dizer, como dizer e os interlocutores para quem dizer. Fundamentada nessa concepção, a proposta curricular do estado do Paraná sugere três etapas, definidas como interdependentes e intercomplementares, para a prática da escrita na sala de aula: planejamento da produção, escrita da primeira versão, reescrita. Tais etapas foram adaptadas a partir dos trabalhos de Antunes (2003) e são apresentadas aos docentes, interlocutores do documento, com a possibilidade de serem ampliadas ou adequadas de acordo com cada contexto. A última etapa sugerida é a reescrita textual<sup>37</sup>, tomada como uma atividade interdependente ao processo de escrita, ou seja, é também uma atividade inserida na produção, que exige do locutor revisão e reflexão acerca do texto produzido.

A circulação dos textos produzidos, preconizada no caráter interativo que se quer conceber à atividade de produção, é lembrada pelas DCE-LP como uma oportunidade de socialização da experiência de produção textual. Além de mostrar diferentes estratégias de circulação dos textos, a proposta curricular também

---

<sup>37</sup> No capítulo que destina a reescrita dos textos produzidos pelos alunos que participaram desta pesquisa, analisarei mais profundamente as relações entre produção e reescrita, propostas nesse documento, bem como os encaminhamentos delegados ao “refazer textual” também apresentado nas Diretrizes.

ênfatiza a ideia de que, por meio desse processo, os estudantes constituem-se sujeitos do fazer linguístico, são orientados a produzir textos significativos e incentivados à prática de leitura.

Em um olhar amplo que estendo aos documentos curriculares avaliados, percebo que, até o momento das discussões, a prática de produção escrita é a que mais se aproxima, teórica e metodologicamente, em ambas as propostas. As duas buscam respaldo nos conceitos elaborados por Bakhtin e seu Círculo, nas frentes teóricas que seguem os postulados dos estudiosos russos e nas correntes linguísticas que tomam a linguagem como forma de interação. De forma subjacente, nos PCN-LP e mais explicitamente nas DCE-LP, são verificados muitos encaminhamentos visados pela ADD, o que coloca esses referenciais curriculares, especialmente no que tange à produção escrita, como indispensáveis à compreensão dos docentes, a fim de que tenham condições de proporem aos seus alunos, situações de produção escrita que contemplem as relações dialógicas que perpassam os discursos.

No caso da produção escrita, os documentos curriculares foram suficientes para orientar minha prática na sala de aula, exatamente por manterem um diálogo mais alinhado entre si e em relação à concepção de linguagem como forma de interação. E, verificando que esses referenciais fazem menção direta e indireta a obras e pensadores já estudados em minha trajetória acadêmica, também considere-os na análise empreendida à produção escrita.

Conforme exposto, as DCE-LP sugerem que a produção textual só deve ser encaminhada após um trabalho denso com determinado gênero discursivo. Além disso, é necessário definir o que será produzido (gênero), conhecer a esfera de circulação, delinear o objetivo para a escrita e prever os possíveis interlocutores. Após esse percurso, as ideias devem ser organizadas. Essas atividades fazem parte da primeira etapa da produção textual. Dita de outra forma, essa etapa corresponde ao que Geraldi (1997) significa como uma atividade de produção de texto, na diferenciação que estabelece entre produção de textos e redação. Explicando conforme o autor: “Nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136). Nesse viés, a proposta ensejada na etapa definida pelas DCE-LP é a de produção de texto, justificada pelos elementos que nela se constituem. De acordo com Geraldi (1997), para produzir um texto em qualquer modalidade, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se 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 [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137)

Observada sob o enfoque bakhtiniano, aquele em que se ancoram os encaminhamentos mencionados acima, a etapa inicial da produção alude aos pontos definidos por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2000 [1979]) na ordem metodológica para análise do gênero. Os elementos iniciais que devem organizar a produção escrita inserem-se no que os pensadores russos definem como conteúdo temático e construção composicional. Se o conteúdo temático concerne ao contexto de produção e, portanto, à situação histórica concreta que deu origem à enunciação, então não há como negar a pertinência desse elemento na situação interativa elaborada para a produção escrita. Ao determinar os objetivos, os interlocutores, o assunto e o veículo de divulgação do texto a ser produzido, estamos trabalhando com seu conteúdo temático. Além disso, a eleição de um gênero para expressar o querer dizer do locutor e, em consequência, a definição da esfera de produção e de circulação desse gênero são elementos caracterizadores da construção composicional do texto.

### **3.4.2 Prática de produção escrita nas ações da pesquisa**

Conforme mencionei em outros momentos desta tese, desde o início dos trabalhos com o gênero *causo*, os alunos foram informados sobre a importância de manter viva a cultura popular manifestada na contação de textos desse gênero. E, para contribuir com essa prática cultural que na atualidade é mais difundida via escrita, caberia a cada aluno a pesquisa e escrita de um *causo*. Dessa forma, a produção foi previamente planejada, e executada somente após o trabalho (nas práticas de oralidade, leitura articuladas à AL) com textos desse gênero. Procurando atender ao viés teórico-metodológico que organiza a prática da produção escrita, elaborei o quadro abaixo na tentativa de dispor, articuladamente, o binômio teoria/prática para a produção escrita:

Quadro 12 - Teoria e prática na produção escrita

| <b>Na proposta de Bakhtin/Volochinov (2000, 2011):</b> | <b>Na proposta definida por Geraldi (1997):</b>                                             | <b>Nas orientações organizadas pelas DCE (PARANÁ, 2008):</b>                                       | <b>A prática da escrita na sala de aula:</b>                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conteúdo temático                                      | a) se tenha o que dizer;                                                                    | Delimitação do tema de produção                                                                    | Contar um caso - história que comunga fatos exagerados, fantásticos, reais para quem conta e, às vezes, ficcionais para quem escuta ou lê.                                           |
| Conteúdo temático                                      | b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;                                      | Definição do objetivo da escrita                                                                   | Difundir, divulgar, por meio da escrita, textos pertencentes originalmente à tradição oral, mas que atualmente utilizam-se das versões escritas para manterem-se na cultura popular. |
| Conteúdo temático                                      | c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;                                           | Interlocutor                                                                                       | Alunos, professores e funcionários do colégio, demais usuários da biblioteca do colégio, membros da família, colegas de classe, amigos.                                              |
| Conteúdo temático                                      | d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; | Locutor que amplia leitura e organiza as ideias, seleciona um caso para contar por meio da escrita | Aluno que pesquisa casos entre familiares e/ou amigos; papel social do autor: aluno do 7º ano do CEML.                                                                               |
| Construção composicional e estilo                      | e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)                             | Definição de um gênero discursivo                                                                  | Escrita do caso coletado junto a familiares e/ou amigos; Produção de um livro que apresenta a coletânea dos casos.                                                                   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro é indicativo da atividade de produção desenvolvida na sala de aula. Para elaborar o texto solicitado, contudo, os alunos foram envolvidos na situação de produção e responderam ao comando que lhes foi requerido. Esse comando ratifica todas as informações/explicações que transmiti oralmente aos alunos, nos diversos momentos que comentei sobre essa produção e também no dia previsto para a escrita do *causo*. A atividade desenvolvida caracterizou-se, assim, como uma situação de produção textual e não um mero exercício de escrita, porque partiu de uma situação de interlocução que localiza o locutor/autor na tarefa a ser executada.

Há um contexto real de interação que promove o querer dizer do locutor, exatamente pelas condições a ele possibilitadas. Tais condições referem-se aos elementos que direcionam a escrita, explicitados no comando de produção, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 13: Comando de produção textual escrita

**Produção de texto:**

Você viu que os causos são histórias contadas por pessoas que viveram ou que escutaram falar sobre fatos estranhos, quase inacreditáveis.

No causo “A rede”, o exagero contado por Romualdo refere-se ao fato de ele ser carregado, dentro de uma rede, na galhada de um cervo-galheiro e, ao perceber isso, colocar-se em pé nessa rede e matar o cervo. Já em “O defunto vivo”, o fato exagerado que nos foi contado diz respeito à correria causada por um suposto “defunto vivo”.

Você acredita nesses fatos exagerados contados nesses causos?

Talvez você não acredite, mas quem os contou, tem certeza e jura que tudo é verdade.

Então agora é a sua vez de contar um causo bem original. Converse com pessoas que conheçam histórias como essas e escreva um causo que tenha acontecido com essas pessoas.

Não esqueça que em sua história deve aparecer a característica principal dos textos do gênero causo, ou seja, o relato de fatos destacando situações humanas exageradas.

Os causos escritos pelos alunos do 7º B vão compor uma “coletânea de causos”, que ficará exposta, em forma de livro, na biblioteca do colégio para que possa ser lida por quem se interessar. Dessa forma, você e seus colegas poderão manter vivas as histórias que fazem parte da cultura popular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A parte inicial do comando situa o locutor na caracterização do gênero, considerando as leituras realizadas e, de certa forma, coloca-o diante de estratégias linguísticas (práticas de AL, portanto) que serão necessárias à elaboração do texto. Na sequência, o aluno (produtor do texto) tem contato com os elementos indispensáveis à situação de interlocução:

- ✓ **Gênero solicitado:** (*causo*) “Então agora é a sua vez de contar um *causo* bem original”.
- ✓ **Interlocutores:** (leitores da biblioteca do colégio e demais pessoas que tiverem contato com a coletânea produzida pelos alunos) “Os causos escritos pelos alunos do 7º B vão compor uma “coletânea de causos”, que ficará exposta, em forma de livro, na biblioteca do colégio para que possa ser lida por quem se interessar”.

- ✓ **Tema:** (fatos que se caracterizem como *causos*) “Converse com pessoas que conheçam histórias como essas e escreva um *causo* que tenha acontecido com essas pessoas”.
- ✓ **Finalidade:** (divulgar *causos* da cultura popular) “Dessa forma, você e seus colegas poderão manter vivas as histórias que fazem parte da cultura popular”.
- ✓ **Estratégias para produção de um texto do gênero:** (a partir de pesquisa junto a pessoas que contam *causos*) “Converse com pessoas que conheçam histórias como essas e escreva um *causo* que tenha acontecido com essas pessoas”.

A atitude responsiva provocada pela solicitação de escrita foi verificada numa reação positiva por parte da maioria dos alunos. Na data destinada à produção, apenas dois alunos não haviam realizado a atividade de pesquisa e coube-lhes, então, outro tempo para essa tarefa. Procedeu-se, assim, a segunda etapa indicada pelas DCE-LP para a atividade de produção escrita, momento em que os alunos, de posse da pesquisa realizada, selecionaram e organizaram as ideias e compuseram um texto atendendo ao gênero solicitado, pensando também nos demais elementos envolvidos na situação de produção. Nisso se caracteriza a tese que venho defendendo: a prática de produção escrita é também perpassada pela AL, pois, ao fazerem suas escolhas linguísticas para a primeira versão da produção do *causo*, os alunos utilizaram conceitos linguísticos e, portanto, práticas de AL na elaboração do texto, o que ratifica a ideia que a AL está presente também nos momentos destinados à produção escrita.

A partir dessa atividade, outros encaminhamentos foram organizados para responder ao problema lançado nesta pesquisa. Atuando como mediadora, iniciei, juntamente com os alunos, a reescrita dos textos produzidos, utilizando diferentes estratégias e objetivando fazer com que eles compreendessem que essa prática é uma forma de interação com o texto, baseada num processo reflexivo, permeada pela AL. Entretanto, verificando os aspectos linguísticos não dominados pela maioria dos alunos em suas produções escritas, desenvolvi outras atividades de AL na tentativa de romper com as dificuldades e propus uma articulação entre a prática de reescrita e a prática de AL, almejando verificar se as atividades desenvolvidas nesta prática em associação àquela, apresentavam resultados positivos para o trabalho com a linguagem e, conseqüentemente, a produção escrita de textos na sala de aula. Com esse intuito, apresento, na sequência, no capítulo final desta tese.

## CAPÍTULO 4

### OUTRAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: A ANÁLISE LINGUÍSTICA E A REESCRITA TEXTUAL

*Partir do já conquistado para chegar a outros aspectos [...] é o caminho proposto quando da virada da “redação” para a produção de textos. Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um coautor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos.*  
João Wanderley Geraldi

No presente capítulo, apresento discussões acerca dos resultados verificados na produção escrita elaborada pelos alunos, bem como reflexões sobre as práticas de AL como subsídio para a atividade de reescrita textual. Para isso, elaborei uma reflexão sobre os dados registrados por ocasião das ações da pesquisa, cotejando essas informações com os fundamentos teórico-metodológicos que amparam o tema. Inicialmente apresento a prática de AL, situando-a no ensino e nos referenciais curriculares. Em seguida, organizo um quadro teórico-metodológico a respeito da reescrita textual, atentando para o espaço destinado a essa prática no ambiente escolar. Na seção seguinte apresento uma reflexão sobre o estudo da AL aliado ao processo de reescrita, recorrendo para isso, à exposição das atividades desenvolvidas em cada etapa desse processo: reescrita fundamentada na lista de controle/constatações, na tabela diagnóstica B e na correção que defini como indicativa-interativa. Destino a parte final do capítulo à explanação sobre as ações finais da pesquisa e às considerações sobre esses encaminhamentos de reescrita subsidiados pela prática de AL.

#### 4.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A prática de AL, dentre as demais práticas analisadas neste trabalho, é indubitavelmente a que promove mais inquietações nos estudos teórico-metodológicos relacionados ao ensino. Falar de AL é inserir-se num trabalho

contínuo que envolve todas as demais práticas discursivas e requer ações organizadas junto ao texto-enunciado, especialmente, àquele produzido pelo aluno.

Assim entendida, a AL amplia o conceito de gramática difundido na literatura que estuda o tema. Amplia mas não exclui, uma vez que utiliza-se de elementos da gramática, seja ela normativa, descritiva ou internalizada (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2001) e avança no campo da reflexão e dos usos dos elementos linguísticos, relacionados ao contexto em que se encontram. As palavras de Bezerra e Reinaldo (2013) informam sobre essa ampliação:

[...] embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de *análise linguística*, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino da Língua Portuguesa, quando o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto. É da Linguística, definida como estudo científico da língua, que surge a proposta de prática de *análise linguística* como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. A partir desse momento a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 10, grifo das autoras).

O momento a que as autoras se referem, conforme exposto, remete ao final da década de 1970 e início da década de 1980, quando os estudos da ciência linguística, relacionados à descrição gramatical, rumaram para a reflexão e uso dos elementos linguísticos a partir do texto. No Brasil, esses estudos foram propagados por Geraldini (1984), que delineou um arcabouço teórico para a nova concepção que passaria a se materializar no ensino da LP.

Antes disso, no período em que a concepção de linguagem como expressão do pensamento vigorava nas escolas, a prática de AL era tomada nos padrões da gramática prescritiva, cujo objetivo residia no ensino de um conjunto de regras a serem seguidas para que se obtivesse êxito na escrita e na fala. Sendo a palavra a unidade básica de ensino, as atividades em sala de aula voltavam-se à pura metalinguagem, portanto, ao estudo das regras gramaticais, fundamentado na análise lógica e na classificação de palavras. É o momento em que as regras a serem seguidas são as do bem falar e do bem escrever (PERFEITO, 2007)

Num momento posterior, seguindo o ideário propagado pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a prática de gramática passou a ser

direcionada ao enfoque descritivo, o qual previa um estudo da estrutura e do funcionamento da língua, atentando para sua forma e função. Nesse contexto, trabalhar a gramática implicava um conhecimento teórico sobre a língua, voltado a exercícios estruturais e morfossintáticos, além de atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas (PERFEITO, 2007). Trata-se de uma concepção que tomou a frase como unidade básica de análise da língua e estabeleceu, no ensino, a metalinguagem como estratégia para o reconhecimento das estruturas linguísticas.

Ampliando o conceito de gramática apresentado nessas concepções, surge, nas últimas décadas do século XX, a perspectiva que toma a linguagem como forma de interação apresentando uma proposta de trabalho com os elementos linguísticos ancorada na concepção defendida pelo círculo de Bakhtin:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 92).

Considerando esse enfoque, o encaminhamento de trabalho com a gramática trabalhada na sala de aula passa a ser nomeado como *análise linguística* (GERALDI 1984, 1997). Inserida na concepção supracitada, a AL caracteriza-se como uma prática que toma o texto como elemento chave para qualquer tentativa de trabalho com a língua e perpassa as demais atividades envolvidas no contexto de interação que a linguagem requer, ultrapassando, portanto, a prescrição e a descrição. Nas palavras de Geraldi, “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997, p. 189). O autor se reporta à AL como um conjunto de encaminhamentos que devem promover a reflexão sobre como se fala e como se escreve, indicando a composição dessa prática a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas<sup>38</sup>. Contudo, segundo o autor, as atividades metalinguísticas devem ser realizadas após as epilinguísticas, fazendo-se esse percurso para que aquelas tenham mais sentido ao processo reflexivo e contextualizado que deve permear o trabalho com a língua.

<sup>38</sup> Cf. p. 82, na qual tais atividades já foram definidas conforme a proposta do autor (GERALDI, 1997).

O trabalho com a AL, compreendido nessa última concepção de linguagem, visa promover o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas. Concordando com Perfeito (2007), é importante compreender a AL:

- na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados [...].
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto (PERFEITO, 2007, p. 829, grifo do autor).

Entendida nessa perspectiva, a AL requer, desde a década de 1990, uma revisão no ensino da língua, sustentada no estudo do texto. Tomando as discussões que então se empreendiam a essa perspectiva, os PCN-LP surgiram como uma proposta teórico-metodológica que anunciou a necessidade de, no processo de ensino da língua, propiciar o acesso aos diferentes textos que circulam socialmente, além de estimular, por diversos meios, a produção e a interpretação desses textos. No que tange à AL, o documento preocupa-se com a crítica à gramática tradicional e ao ensino prescritivo, todavia não expande, em suas discussões, uma prática de AL que ultrapasse o ensino tradicional. As poucas reflexões apresentadas inserem-nos eixos relacionados ao *uso* da língua oral e escrita e à *reflexão* sobre a língua, na tentativa de apresentá-la articulada às práticas de trabalho com a língua (escuta, leitura e produção de textos orais e escritos).

Contudo, a articulação entre as práticas revela contrapontos, verificados na breve orientação metodológica apresentada no referencial. É possível observar, nos encaminhamentos direcionados à AL, o seguinte apontamento, tomado como um dos *procedimentos metodológicos fundamentais para o planejamento do ensino*:

Isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem (BRASIL, 1998, p. 77).

A redação do documento não explicita, com clareza, o que seria o isolamento proposto, e indicia a prática de AL no viés metalinguístico. Esse enfoque

também é verificado na página anterior do texto que faz menção às atividades epilinguísticas, mas abre possibilidade para um trabalho metalinguístico, no sentido *stricto* do termo (descrição e categorização para explicar os fenômenos linguísticos):

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas (BRASIL, 1998, p.78).

Dessa forma, embora presente, ao longo do percurso teórico, incursões da teoria bakhtiniana, o documento em questão não consegue relacionar a AL ao percurso metodológico apresentado por Bakhtin (2011 [1979]) que consideram, no estudo da língua, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo dos textos-enunciados. Tomando os demais *procedimentos metodológicos*, não verifico menções a análises linguístico-discursivas da língua. Ainda que se proponha a instigar novos encaminhamentos para a AL na sala de aula, a teoria apresentada pelos PCN-LP é modesta e não apresenta avanços significativos que contribuam para a ação docente.

Numa linha semelhante ao que se observa no documento nacional, mas com alguns avanços no campo teórico e metodológico, as DCE-LP também relacionam a AL às demais práticas discursivas, mas a consideram, em seus encaminhamentos metodológicos, como uma prática complementar as demais (leitura, oralidade e escrita). Para esse documento,

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feita pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino (PARANÁ, 2008, p.61)

O documento inclui a AL na perspectiva da linguagem como forma de interação e pontua a necessidade de um trabalho voltado à organização do texto-enunciado e aos elementos linguísticos que o configuram. Para as DCE-LP, trabalhar nesse viés implica:

[...] que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

Na seção destinada aos encaminhamentos metodológicos, o documento ressalta a necessidade de compreensão das “[...] diferentes formas de entender as estruturas de uma língua e, conseqüentemente, as gramáticas que procuram sistematizá-la” (PARANÁ, 2008 p. 77), e recorre a Travaglia (2001) para apresentar essas concepções de gramática, a saber: gramática normativa, gramática descritiva, gramática internalizada e gramática reflexiva. A explicação que segue informa sobre a importância de considerar, no ensino da LP, todos esses tipos de gramática, direcionando um olhar mais apreciativo à gramática reflexiva, a qual dialoga com o ensino pautado na interação.

Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Daí a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008, p.78)

O percurso teórico-metodológico não exclui em definitivo o tratamento tradicional à gramática, indicando a necessidade do movimento proposto por Geraldini (1997) que sinaliza para que o trabalho epilinguístico preceda o metalinguístico. Além disso, a prática de AL é tomada a partir do contato que o aluno deve estabelecer com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), no sentido de verificar as funções das construções linguísticas no interior do texto e os usos dessas construções na produção de sentidos. Verifico, de tal modo, que a relação existente entre os gêneros discursivos e a AL, apresentada no documento, polariza a discussão numa perspectiva indiciada pelo viés bakhtiniano:

O professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a

percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua (PARANÁ, 2008, p. 78).

Dessa forma, as DCE-LP, afirmam que o estudo da AL acontece por meio das práticas de oralidade, leitura e escrita e sugerem encaminhamentos para que se efetive uma articulação entre essas práticas, por meio de atividades que analisem as marcas linguístico-discursivas dos gêneros discursivos. Nessa perspectiva, o referencial curricular pontua, de forma abrangente, atividades dentro de cada prática discursiva, mas não as exemplifica. Há teorizações sobre o enfoque a ser atribuído em situações, por exemplo, de estudo das categorias morfológicas da língua. Recorrendo a Mendonça (2006, p. 211), as DCE-LP reportam-se ao uso dos adjetivos no texto, informando que o aluno precisa perceber as estratégias e recursos que dão origem à adjetivação, bem como os diferentes efeitos de sentidos<sup>39</sup> criados com base na recorrência a essa categoria gramatical no texto. No campo morfológico, esses direcionamentos situam a abordagem que deve ser conferida aos estudos linguísticos. Contudo, no que tange à sintaxe e à semântica, não há proposições metodológicas que exemplifiquem a AL na perspectiva dos gêneros discursivos e da interação.

Assim sendo, as DCE-LP também revelam lacunas teórico-metodológicas que são transferidas para a prática em sala de aula. Em se tratando de AL, diversas dúvidas não são esclarecidas, haja vista a falta de encaminhamentos condizentes com as práticas docentes.

#### 4.2 PRÁTICA DA REESCRITA TEXTUAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O quadro teórico-metodológico das práticas discursivas, delineado nos documentos oficiais que orientam o ensino, em muito se assemelha ao processo de trabalho na sala de aula, pois da mesma forma que as práticas de oralidade, leitura

---

<sup>39</sup> A expressão “efeitos de sentido” é a que aparece na citação retirada da obra de Mendonça (2006).

e escrita recebem mais aprofundamento teórico-metodológico nos referidos documentos, tais práticas, hoje, parecem ecoar com maior profundidade no espaço escolar. Na contramão desses ecos, a AL e a reescrita textual, brevemente abordadas nos referenciais curriculares, ainda se caracterizam como práticas sedentas de ações no processo de ensino, procurando um espaço na sala de aula para que se concretizem como necessárias e fundamentais ao trabalho com a língua na perspectiva da interação.

Se tomarmos a dimensão concedida pelos PCN-LP e pelas DCE-LP à AL, em comparação com as demais práticas discursivas, nos deparamos, proporcionalmente, com uma prática que, apesar de requerer uma consideração tão igual às demais, parece pouco valorizada, especialmente em termos metodológicos. Na mesma situação, obviamente, segue a reescrita textual, relegada, na sala de aula, a usufruir de um espaço muito pequeno dentre as atividades selecionadas para o ensino.

Nessa constatação é que repousa a inquietação da presente pesquisa. As lacunas teóricas e metodológicas proporcionadas nos documentos, e nos próprios estudos acadêmicos que investigam a AL e a reescrita textual, apontando para uma prática pouco situada teoricamente e, portanto, renegada a segundo plano. Ou seja, a AL é estudada, em muitos casos, numa perspectiva deslocada do viés reflexivo, e a reescrita nem sempre é realizada/conduzida na sala de aula devido à falta de encaminhamentos que possibilitem ações profícuas no processo de ensino.

Contudo, considerando a importância da reescrita na compreensão da AL e esta como uma forma de subsidiar aquela, é que retomo as concepções de reescrita textual que aparecem nos documentos oficiais e nos estudos acadêmicos que investigam o tema.

Conforme recorrentemente apontado, a reescrita textual é uma ação subsidiada pela prática de AL, uma vez que, no exercício de reorganização textual, o autor lança mão de conhecimentos linguístico-discursivos que já dispõe ou busca novas informações que permitam tornar o seu texto mais claro e compreensível. Trata-se, portanto, de um trabalho que exige retomadas, que é processual, e que está relacionado às demais práticas discursivas, especialmente à AL. Por assim considerá-lo, busco respaldo em Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) para defender a posição que considera a escrita e a reescrita textual como um trabalho contínuo e planejado:

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

As autoras também informam que, se a escrita e a reescrita fossem assim entendidas pelos alunos, estes passariam a se preocupar mais com a forma como os leitores analisam seus textos e, dessa feita, poderiam perceber a importância da reescrita na organização textual, passando “[...] a considerar o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

Contudo, ainda que deva ser entendida nesse percurso, relembro que a reescrita é quase sempre resultante de uma ação de correção, geralmente realizada pelo professor ou, em alguns casos, pelo próprio aluno/autor. Porém, para que tal prática ocorra, é necessário um olhar analítico sobre o texto-enunciado, capaz de promover uma intervenção na produção inicial (ou em produções já reescritas). Feita essa intervenção, a prática dela decorrente é a reescrita que, neste trabalho, é vista como ação subsidiada pela AL. Então, revisão, correção, reescrita e AL são práticas articuladas, marcadas pela necessidade de readequação textual.

Na escola, entretanto, nem sempre a reescrita foi assim compreendida e explorada, e tal situação decorre em função das formas de correção atribuídas ao texto. Para situar a reescrita nas práticas escolares apresento, resumidamente, alguns estudos relacionados à correção textual que trouxeram contribuições para as discussões teóricas e metodológicas sobre o tema.

Serafini (1989), em análise pioneira sobre a correção textual, identificou, dentre as atividades realizadas por docentes, três tipos de correções, as quais denominou como *indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*. A primeira correção refere-se às marcações do professor, indicadas nas margens do texto do aluno, relacionadas a “erros” de palavras, frases e períodos. Nessa correção não se manifesta grande alteração no sentido do texto, já que “[...] há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais” (SERAFINI, 1989, p. 115). No processo de correção resolutiva, o professor faz uma tentativa de

assumir o papel do aluno que é de reformulação de seu próprio texto, já que corrige palavras, frases e períodos e “[...] 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 tais partes fornecendo um texto correto” (SERAFINI, 1989, p. 1153). E a correção classificatória, apontada pela autora como a forma de correção que mais auxilia o aluno a melhorar sua escrita, é desenvolvida com base nas orientações do professor e, portanto, permite ao aluno maior autonomia para fazer as correções e alterações em seu texto. Na visão da autora “[...] o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]” (SERAFINI, 1989, p. 114).

A apresentação de Serafini (1989) indica correções desenvolvidas por docentes no período que precede a década de 1990, momento em que os estudos acerca da linguagem como forma de interação começaram a se intensificar nas discussões sobre o ensino da LP. Em decorrência das novas abordagens conferidas ao ensino, também novas estratégias de correção textual, com vistas à reescrita, passaram a ser amplamente divulgadas. Exemplo disso é o trabalho de Ruiz (2001), que analisa as formas de correção apresentadas por Serafini (1989) e as amplia, informando sobre um trabalho pautado na correção *textual-interativa*, cujo foco é o estabelecimento de um contato mais dialógico com o aluno. Essa estratégia propõe a elaboração de bilhetes/comentários, apresentados ao final do texto do aluno, que visam informar os problemas verificados pelo professor na escrita textual e também tecer elogios à produção discente. Para Ruiz (2001), por meio dessa correção é possível a “[...] interlocução entre aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor, por ser produzido em momento posterior à fala do aluno” (RUIZ, 2001, p. 64). Esses fatores ratificam a denominação “textual-interativa” para essa estratégia de correção textual.

Além dos estudos de Serafini (1989) e Ruiz (2001), também considerei, para a elaboração da investigação proposta, trabalhos mais recentes acerca da correção e reescrita textual, dentre os quais destaco Gonçalves (2013) e Costa-Hubes (2012).

Gonçalves (2013), constatando intervenções pouco eficazes em produções escritas na sala de aula e, em decorrência disso, mínimos avanços por parte dos alunos, sugere um trabalho com outra forma de intervenção nas produções escritas, definindo-a como *correção interativa*. O autor distingue essa correção daquela

proposta por Ruiz (2001) informando que, no caso da correção interativa, o trabalho é feito por meio de lista de constatações e não bilhetes interativos pós-texto. Numa filiação explícita ao interacionismo sociodiscursivo, o trabalho do autor propõe-se “[...] abarcar a questão dos gêneros textuais, passando pelo movimento de transposição didática por meio de sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa e, por fim, a correção interativa via lista de controle/constatações do gênero” (GONÇALVES, 2013, p. 21). Nas contribuições de Gonçalves (2013), aparece a noção de gênero associada ao texto, situação que não se configura na obra de Serafini (1989) e Ruiz (2001). Tal fato garante uma maior relação dessa proposta de correção ao que atualmente propõe-se ao ensino. A lista de controle/constatações possibilita, ao professor, segundo Gonçalves (2013),

[...] intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que esse método de correção seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas da produção textual. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativa aluno/professor e alunos entre si (GONÇALVES, 2013, p. 24).

Assim pretendida, a lista de controle/constatações deve ser organizada a partir de perguntas/questionamentos sobre o texto produzido pelo aluno, os quais abordam o gênero, o contexto de produção, a planificação textual e os mecanismos de textualização. De posse dessa lista, o aluno avalia seu texto, verificando se atende às questões lançadas e, quando não acontece esse atendimento, procede-se à correção. Um exemplo dessa forma de correção sugerida por Gonçalves (2013) será apresentado na seção posterior desta tese, momento em que mostrarei uma das ações desenvolvidas no processo de reescrita textual.

Além das contribuições de Gonçalves (2013), também menciono e utilizo como recurso metodológico, na presente pesquisa, o trabalho desenvolvido por Costa-Hubes (2012) e o GELP - Grupo de Estudos de Língua Portuguesa, vinculado ao Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP<sup>40</sup>. Trata-se de um instrumento de trabalho, denominado *tabela diagnóstica*,

---

<sup>40</sup> A AMOP é constituída atualmente por 52 municípios do oeste paranaense. Essa Associação criou em 2003 um Departamento de Educação com o objetivo de discutir ações voltadas à melhoria da educação nessa região. Uma dessas ações foi a elaboração de um Currículo denominado *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*,

elaborado a partir de:

[...] muitas discussões ocorridas com integrantes do grupo de estudos em 2009/2010, passando por várias adaptações, tendo em vista a concepção de linguagem, de gênero textual como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e dos aspectos linguístico-discursivos que permeiam os textos (COSTA-HÜBES, 2012, p. 06).

Esse instrumento<sup>41</sup> contempla aspectos linguístico-discursivos que devem permear qualquer texto e pode ser utilizado para verificação de quais desses aspectos são dominados ou não dominados pelos alunos de uma turma, em suas produções escritas. A partir dos aspectos não dominados, revelados na tabela, o professor pode desenvolver atividades de AL que focalizem as dificuldades apresentadas para, posteriormente, proceder à reescrita do texto. Os aspectos apresentados contemplam os postulados bakhtinianos referentes aos gêneros, já que indicam elementos evidenciados na ordem metodológica para estudos da língua proposta por Bakhtin (2004 [1929], p.124) e retomados posteriormente por Bakhtin (2011 [1979]). Dessa forma, os critérios estabelecidos na tabela diagnóstica (adaptada para esta pesquisa como Tabela Diagnóstica B) podem ser tomados como elementos norteadores do processo de avaliação do texto escrito produzido pelos alunos.

Além dos subsídios teóricos e metodológicos informados por Serafini (1989), Ruiz (2001), Gonçalves (2013) e Costa Hübés (2012), acerca da correção e reescrita textual, detive-me também numa leitura minuciosa dos PCN-LP e das DCE-LP, para amparo nesta pesquisa. Consoante posto, a reescrita é tomada de forma tímida nos documentos, de tal forma que não assiste ao docente para a condução de atividades de correção na sala de aula, para que assuma a linguagem numa perspectiva dialógica.

Os PCN-LP definem a reescrita de textos como refacção textual e incluem essa tarefa no processo de produção escrita. A redação do documento é confusa

---

(CBEPM), concretizado no ano de 2007, data que passou a ser considerado como o documento oficial para o processo de ensino na Educação Infantil e Anos Iniciais no Oeste do Paraná. O Departamento de Educação de AMOP, atualmente, é responsável pela assessoria educacional à maioria das Secretarias de Municipais de Educação do oeste paranaense, incentivando esses órgãos especialmente no tratamento que devem conferir à formação continuada de docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>41</sup> Cf. apresentação da tabela diagnóstica (tabelas A e B) no percurso metodológico, p. 50 a 53 deste trabalho.

nesse ponto, salientando que “[...] durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998, p. 76). As informações atribuem inicialmente ao aluno a atividade de reescrita e, ao mesmo tempo que propõem um trabalho imediato no qual “[...] se releem trechos para prosseguir a redação” (BRASIL, 1998, p. 77), o documento posteriormente informa que é necessário um distanciamento entre o momento em que se produz o texto e o momento de sua refacção. Numa alusão aos pressupostos geraldianos, a higienização do texto também não é indicada, uma vez que entre a primeira e a última versão, diversas atividades devem ser realizadas. Além desses poucos apontamentos, em um parágrafo final, alusivo a reescrita, os PCN-LP expõem o papel de mediação que deve ser executada pelo docente nesse processo:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 77)

A noção de reescrita associada à AL é evidente. Alguns encaminhamentos para que essa associação se efetive na prática da sala de aula são apresentados na seção que o documento define como “A refacção de textos na análise linguística”. Contudo, as atividades propostas são vagas, sem consistência teórica e muito voltadas a trabalhos coletivos de reescrita.

A mesma lacuna teórico-metodológica para com a correção e reescrita de textos observei nas DCE-LP. Esse documento é ainda mais displicente nas orientações que oferece para a prática de reescrever o texto produzido. Teoricamente há uma preocupação com a não higienização do texto e com a adequação do discurso no refazer textual.

O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a

mera “higienização” do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática. O refazer textual deve ser, portanto, atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção (PARANÁ, 2008, p. 70).

Além dessas considerações, há também certa preocupação em associar a reescrita textual à AL, uma vez que o documento indica o trabalho de reescrita do texto, ou de partes dele, selecionando atividades que reflitam sobre aspectos discursivos, textuais, estruturais e normativos<sup>42</sup>. Já os encaminhamentos metodológicos para que essas ações se efetivem são apontados de forma evasiva, pautados na reescrita coletiva especialmente.

Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar (PARANÁ, 2008, p. 80).

Diante de um quadro metodológico incipiente, é necessário mostrar encaminhamentos de reescrita textual que, efetivamente, possam ser situados em sala de aula, dada a importância de tal prática à definição da atividade de escrita. Acreditando nessa necessidade, apresento, na seção 4.3 deste capítulo, ações que contribuem para o estabelecimento do olhar dialógico à reescrita textual e à prática de AL.

#### 4.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA REESCRITA TEXTUAL

Esta é a seção em que apresento o ponto chave da pesquisa. É o momento que destino à verificação da AL como uma prática que, além de atravessar outras atividades discursivas realizadas em sala de aula, também pode ser considerada como um subsídio para a reescrita textual. Aqui descrevo e analiso as ações

---

<sup>42</sup> O documento caracteriza tais aspectos como: discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero); textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação); estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos); normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...) (PARANÁ, 2008, p. 79-80).

desenvolvidas no percurso investigativo relacionadas à AL e à reescrita, recorrendo aos instrumentos utilizados para a geração de dados. Consoante posto, o objetivo desta parte da tese reside em verificar se o percurso reflexivo, que utilizou-se de atividades de AL para subsidiar o processo de reescrita textual, contribuiu para melhorar/ampliar a escrita dos alunos, no sentido de superação dos aspectos revelados como não dominados em suas produções escritas, bem como averiguar quais avanços foram percebidos a partir do percurso metodológico utilizado no trabalho com o gênero discursivo.

Tomando então o referencial apresentado sobre as práticas discursivas, procurei desenvolver um trabalho dialógico, associando AL e reescrita. As ações que executei juntamente com os alunos da turma do 7º ano, já foram, em parte, descritas neste trabalho, restando agora o delineamento das atividades e análise dos dados gerados em relação à correção e à reescrita dos textos. Passo, então, a essa apresentação e à discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

Lembro, contudo, que ao longo do trabalho foram produzidos 28 textos do gênero causa, os quais apontam dados muitos ricos, possíveis de utilização em diferentes pesquisas. Das 28 produções realizadas, 26 chegaram até a etapa final, pois 2 alunos foram transferidos de escola exatamente às vésperas da atividade final de reescrita. Para dar conta do objetivo desta investigação, delimitei a análise dos dados, direcionando o olhar aos processos de reescrita subsidiados pela AL. Selecionei alguns textos para cada etapa do trabalho, sendo eles representativos das dificuldades reveladas pela maioria dos alunos. Trata-se, portanto, de uma seleção por amostragem. A cada etapa, novos textos foram escolhidos, pensando justamente na importância de se apresentar as diversas situações de escrita textual que são verificadas na sala de aula e nos diferentes desafios revelados pelas produções.

Para orientar as discussões que seguem, apresento no quadro 15 uma síntese das ações e das análises realizadas:

Quadro 14 – Síntese das ações e das análises realizadas na pesquisa

| <b>Etapas da reescrita</b> | <b>Ferramentas</b>                           | <b>Material selecionado para análise</b>                          | <b>Atividade de reescrita</b>                                                                        |
|----------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª etapa                   | Utilização da lista de controle/constatações | Listas de controle/constatações dos alunos Alexa, Amanda e Daniel | Reescrita individual (cada aluno com seu próprio texto, utilizando a lista de controle/constatações) |
| 2ª etapa                   | Utilização da                                | Textos dos alunos José                                            | Reescrita individual                                                                                 |

|          |                                |                                         |                                                                                                                                                                             |
|----------|--------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | tabela diagnóstica B           | e Alex                                  | (cada aluno reescrevendo os textos de José e Alex, utilizando os subsídios proporcionados pelo estudo da AL)                                                                |
| 3ª etapa | Correção indicativa-interativa | Textos dos alunos Elvis, Rafael e Késia | Reescrita individual (cada aluno com seu próprio texto, utilizando os subsídios proporcionados pelo estudo da AL e as orientações informadas pela professora) <sup>43</sup> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando a disposição da subdivisão desta seção, abordo, inicialmente, as ações do percurso investigativo desenvolvidas com a utilização da lista de controle/constatações. Em seguida, apresento todas as atividades de AL realizadas, pautadas nas dificuldades dos alunos reveladas na tabela diagnóstica B, exemplificando de que maneira tais dificuldades foram superadas (ou não) a partir desse percurso de trabalho. A última subseção, que conta com subdivisões relacionadas aos textos representativos das dificuldades reveladas pela turma, mostra mais encaminhamentos possíveis de serem realizados com turmas dos anos finais do ensino fundamental, considerando o aspecto dialógico que deve permear a reescrita textual.

#### 4.3.1 A reescrita e a lista de controle/constatações

Realizada a produção escrita, conforme apresentado em 3.4.2, procedi à leitura dos textos, verificando as estratégias utilizadas pelos alunos para a escrita/composição do caso. De uma forma geral, nesse primeiro momento, mais de 70% da turma atendeu ao gênero solicitado e ao tema proposto. Contudo, problemas pontuais de escrita manifestaram-se em diversos textos. Tomando esses problemas mais evidentes, elaborei uma lista de controle/constatações, conforme sugerido por Gonçalves (2013)<sup>44</sup>, objetivando ampliar, no aluno, o olhar crítico que deve ser estabelecido em relação ao próprio texto e também “[...] possibilitar ao

<sup>43</sup> Os alunos José e Alex não participaram desse último momento do trabalho de reescrita pois seus textos já estavam reescritos a partir das atividades realizadas no segundo momento (reescrita com base nos aspectos não dominados, revelados pela tabela diagnóstica B).

<sup>44</sup> A lista de controle/constatações tem suas origens no grupo de Genebra, nos estudos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. De acordo com Gonçalves (2013), a lista refere-se às categorias que serão utilizadas após a aplicação da Sequência Didática. Indica uma série de itens que caracterizam/estabilizam os gêneros em processo de transposição didática.

aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero” (GONÇALVES, 2013, p. 23).

Consoante observado no Quadro 2 – “Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa” (p. 45 desta tese), a produção escrita do *causo* foi solicitada no dia 28/08/2013. Devido às diversas atividades que afetaram o contexto escolar no mês de setembro do referido ano, a produção só foi retomada no dia 25/09/2013, praticamente um mês após sua elaboração. Se por um lado isso pode ter provocado algum esquecimento em relação às propriedades do gênero, por outro, foi importante o distanciamento entre a produção e a primeira atividade de reescrita. Menegolo e Menegolo (2005) informam que esse momento de retomada ao texto é uma etapa mais racional da escrita e conduz à avaliação mais crítica e interativa da produção:

A importância do ato de reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontação, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 74)

Isso demonstra que a reescrita é o momento em que o aluno-autor torna-se um avaliador de seu texto ao dialogar com o enunciado produzido, criticando e intervindo na produção. O distanciamento entre a escrita da primeira versão e a reescrita permite que o autor se coloque no lugar de um leitor avaliador e alimente o texto com intervenções que contribuam para o encadeamento das informações.

Considerando esse pressuposto, realizei, juntamente com os alunos, a primeira etapa da reescrita, orientando a todos quanto aos objetivos e aos itens apresentados na lista de controle/constatações que receberam e solicitando que avaliassem seu texto com base nesses itens. A lista de controle/constatações por mim elaborada indicava aspectos comuns a vários textos produzidos pelos alunos:

Quadro 15 – Lista de controle/constatações – 1ª atividade de reescrita

| <b>Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita</b>                                                                                                                                                            |                                                       |                      |                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Releia o <i>causo</i> que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações. |                                                       |                      |                         |
|                                                                                                                                                                                                                  | <b>O que observar no <i>causo</i> que você contou</b> | <b>Sim, está bom</b> | <b>Preciso melhorar</b> |
| 1                                                                                                                                                                                                                | Seu <i>causo</i> apresenta um título que tem relação  |                      |                         |

|                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|                                                                                                                                                                   | com a história contada?                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |
| 2                                                                                                                                                                 | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: “Há muito tempo atrás”, “Numa época muito distante”, “Antigamente”. Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? |  |  |
| 3                                                                                                                                                                 | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                |  |  |
| 4                                                                                                                                                                 | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do caso?                                                                                                                                                                                                                             |  |  |
| 5                                                                                                                                                                 | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |
| 6                                                                                                                                                                 | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |
| 7                                                                                                                                                                 | No caso que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                     |  |  |
| 8                                                                                                                                                                 | O final do caso é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |
| 9                                                                                                                                                                 | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               |  |  |
| 10                                                                                                                                                                | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |
| 11                                                                                                                                                                | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             |  |  |
| 12                                                                                                                                                                | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |
| 13                                                                                                                                                                | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |
| 14                                                                                                                                                                | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |  |  |
| Agora, verificando o que você marcou na tabela acima, reescreva seu texto corrigindo os aspectos que você acha que deve melhorar na sua escrita.<br>Bom trabalho! |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |  |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

As questões solicitadas na lista referem-se, basicamente, à construção composicional e ao estilo dos textos do gênero *causo*, embora retomem também o seu conteúdo temático, já que esses elementos estão imbricados no estudo do gênero, conforme Bakhtin ([1979] 2011). Mais especificamente, as perguntas de 1 a 8 estão relacionadas à composição e ao acabamento do texto-enunciado, apontando para os elementos incorporados ao gênero por meio das práticas sociais que o constituíram e ainda o constituem. Embora em 1, 3, 4, 5 e 6 estejam evidentes questões direcionadas a diversos gêneros em que predominam sequências narrativas e descritivas, trata-se de indagações necessárias à composição da estrutura do *causo*. Já em 2, 7 e 8 há uma relação maior com o conteúdo temático

próprio dos *causos*, alertando os alunos para características pontuais que geralmente se materializam em textos desse gênero.

No que tange às perguntas de 9 a 14, a atenção está voltada mais aos aspectos do estilo do texto, uma vez que são retomadas informações sobre paragrafação, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, ortografia e acentuação. Entendo que o estilo do texto-enunciado não se resume somente a questões de cunho gramatical, mas sim aos diversos aspectos discursivos organizadores do enunciado. Contudo, naquele momento, foram necessárias algumas questões pontuais que requerem do aluno uma revisão pormenorizada de seu texto, observando elementos básicos já estudados durante escolarização.

Considerando o contexto que envolvia a turma do 7º ano, não elaborei, para essa lista, questões específicas de concordância verbal e nominal, progressão textual, coesão e coerência, informatividade (embora esses conteúdos se apresentem inseridos nas demais questões), pois sabia que tais informações não seriam totalmente compreendidas pelos alunos, dadas suas dificuldades, já apontadas no decorrer deste estudo.

Em posse da primeira versão de seus textos e da lista de controle/constatações, os alunos iniciaram uma análise da produção e fizeram marcações indicativas das intervenções que seriam necessárias na reorganização textual. Lançaram, então, ao próprio texto, um olhar avaliativo, colocando-se na posição de leitores que perscrutam a própria produção. Os alunos demonstraram grande concentração e empenho nessa tarefa, o que lhes proporcionou a compreensão mais apurada dos recursos linguísticos utilizados. Nessa atividade, a lista de controle/constatações foi então elaborada pela professora e utilizada pelos próprios alunos como mecanismo de avaliação inicial dos textos, caracterizando-se como um instrumento “[...] de responsividade à primeira versão do texto” (GONÇALVES, 2013, p. 33), a qual pode ser verificada nos exemplos analisados na sequência.

Alexa, aluna que na primeira escrita do texto apresentou algumas dificuldades na composição dos elementos da narrativa e na caracterização do gênero *causo*, fez marcações que garantiram intervenções profícuas na segunda versão. Ao retomar, por exemplo, expressões que se referem ao tempo dos acontecimentos (mesmo que seja um tempo vago, não delimitado) e inserir em seu texto o espaço/lugar em que os fatos ocorreram, a aluna recorreu aos conhecimentos linguísticos que possuía,

embora não reconhecesse ainda essas palavras ou expressões como advérbios ou locuções verbais.

Figura 3 – Marcações de Alexa na lista de controle/constatações

 COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Ano/Turma: 7º B Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

**Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita**

Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações.

|    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| 1  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               |               | X                |
| 2  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? |               | X                |
| 3  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                |               | X                |
| 4  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 5  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 6  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 7  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    |               | X                |
| 8  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 9  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 10 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 11 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 12 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 13 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             |               | X                |
| 14 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |               | X                |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Já Amanda, aluna que possuía poucas dificuldades de escrita, apresentou uma análise compatível com seu texto, uma vez que a produção inicial mostrava-se coerente em relação à construção composicional e ao estilo do gênero. A aluna respondeu aos questionamentos demonstrando a clareza e o domínio teórico que possuía, entendendo que sua produção estava de acordo com o comando de produção que lhe foi exposto. Contudo acenou apenas para os aspectos que revelavam suas fragilidades: ortografia e acentuação.

Figura 4 – Marcações de Amanda na lista de controle/constatações

|  <b>COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM</b><br>Aluno (a): _____ Nº _____<br>Ano/Turma: <u>7<sup>o</sup> B</u> Data: <u>    </u> / <u>    </u> / 2013                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |               |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| <b>Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita</b><br>Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |               |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
| 1                                                                                                                                                                                                                                                                  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 2                                                                                                                                                                                                                                                                  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? | X             |                  |
| 3                                                                                                                                                                                                                                                                  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                | X             |                  |
| 4                                                                                                                                                                                                                                                                  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            | X             |                  |
| 5                                                                                                                                                                                                                                                                  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 6                                                                                                                                                                                                                                                                  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 7                                                                                                                                                                                                                                                                  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 8                                                                                                                                                                                                                                                                  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 9                                                                                                                                                                                                                                                                  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 10                                                                                                                                                                                                                                                                 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 11                                                                                                                                                                                                                                                                 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 12                                                                                                                                                                                                                                                                 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 13                                                                                                                                                                                                                                                                 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 14                                                                                                                                                                                                                                                                 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |               | X                |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Já as marcações de Daniel demonstraram as suas dificuldades em relação ao conhecimento linguístico (KOCH; ELIAS, 2010b) que dispunha. O contexto de cunho etnográfico da pesquisa me permite analisar as marcações de Daniel com base em seu ingresso no colégio que abrigou a pesquisa. O aluno chegou ao colégio em situação de transferência e foi matriculado na então turma de 6º ano, em 2012. Naquele momento, Daniel apresentava dificuldades na produção textual, perpassando problemas de traçado das letras, ortografia, organização espacial do caderno, organização de ideias, dentre outras. Aos poucos o aluno foi superando esses problemas e reconhecendo-se capaz de organizar sua escrita, ainda que os aspectos estéticos relacionados à produção (margens, espaço das linhas, espaço inicial dos parágrafos, traçado das letras) continuassem com certa defasagem. Essa situação é demonstrada por Daniel no diagnóstico que fez de seu texto. Para o

aluno, quase todos os aspectos discursivos, voltados à composição do gênero, estavam coerentes em sua produção, mas os elementos linguísticos relacionados à pontuação, traçado das letras, grafia e acentuação, necessitavam de alterações, as quais foram apontadas pelo aluno na tentativa de tornar seu texto mais compreensível ao futuro interlocutor.

Figura 5 – Marcações de Daniel na lista de controle/constatações

 COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Ano/Turma: 7<sup>o</sup>B Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

**Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita**

Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações.

|    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| 1  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | <u>X</u>      |                  |
| 2  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? | <u>X</u>      |                  |
| 3  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                | <u>X</u>      |                  |
| 4  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            | <u>X</u>      |                  |
| 5  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   | <u>X</u>      |                  |
| 6  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | <u>X</u>      |                  |
| 7  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | <u>X</u>      |                  |
| 8  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiância no leitor?                                                                                                                                                                                                                                  |               | <u>X</u>         |
| 9  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               | <u>X</u>      |                  |
| 10 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   |               | <u>X</u>         |
| 11 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             |               | <u>X</u>         |
| 12 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |               | <u>X</u>         |
| 13 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             |               | <u>X</u>         |
| 14 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |               | <u>X</u>         |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Os exemplos apresentados comprovam que a lista de controle/constatações, adaptada ao gênero em estudo e ao público de alunos, é um instrumento que garante um olhar diferenciado a primeira versão do texto produzido e instaura um movimento de interação com a escrita, organizado de forma analítica, uma vez que requer do aluno a intervenção no produto de sua criação. No caso desta pesquisa, a lista elaborada e trabalhada mostrou-se um instrumento eficaz na primeira atividade

de reescrita textual. O trabalho foi individual e, mesmo ocorrendo numa turma com histórico de severas dificuldades no processo de elaboração da escrita, proporcionou avanços significativos nas produções. Além disso, um dos pontos positivos foi a confiança depositada nos alunos e percebida por eles para a realização de um trabalho. Constatei certa satisfação na maioria dos estudantes ao perceberem que poderiam, neste primeiro momento, ampliar, melhorar, reorganizar a escrita já realizada. Os diálogos abaixo, estabelecidos na explicação dos itens da lista e nos momentos de realização da atividade, indicam essa situação:

**Professora:** é sempre importante, depois de algum tempo, olharmos para nossos textos com *uma certa* desconfiança. Essa desconfiança é mais ou menos assim, devemos ler o texto e nos perguntarmos se ele está bom, se está adequado ao que foi solicitado...

**Luan:** e se a gente vê que o texto não *tá* do jeito que tinha que ser?

**Professora:** então... esse é momento para rever e organizar de forma que fique compreensível.

[...].

**Professora:** Carol, por favor, leia o item dois da lista e vamos ver o que ele pede.

(A aluna procede à leitura e em seguida já comenta sua própria análise).

**Carol:** ainda bem professora que dá pra corrigir, já vi que não coloquei essas palavras aqui (a aluna referia-se às expressões vagas, que não definem com exatidão o tempo em que ocorreram os fatos)

[...].

(Ao entregar à professora a primeira e a segunda versão do texto Alexa comenta:)

**Alexa:** tinha bastante coisa pra *arrumá*... não tinha vista antes que o caso precisava de tudo isso, mas agora *fico* melhor.

Conforme assinalei, as perguntas lançadas na lista foram simples, de fácil compreensão pelos discentes e isso provocou uma adesão mais satisfatória ao processo de reescrita solicitado. Alunos como Alexa, Amanda e Daniel representam a maioria presente na sala de aula no dia destinado a essa atividade. Contudo, as intervenções realizadas nos textos foram direcionadas aos aspectos apontados na lista e com isso, outros elementos da organização textual não foram contemplados nessa etapa da reescrita. Ciente dessa situação, após receber os textos reorganizados pelos próprios alunos, tracei nova estratégia de trabalho de reescrita, delineando um tratamento mais sistematizado à AL, o qual apresento na sequência.

#### **4.3.2 A reescrita e os encaminhamentos a partir de um instrumento diagnóstico**

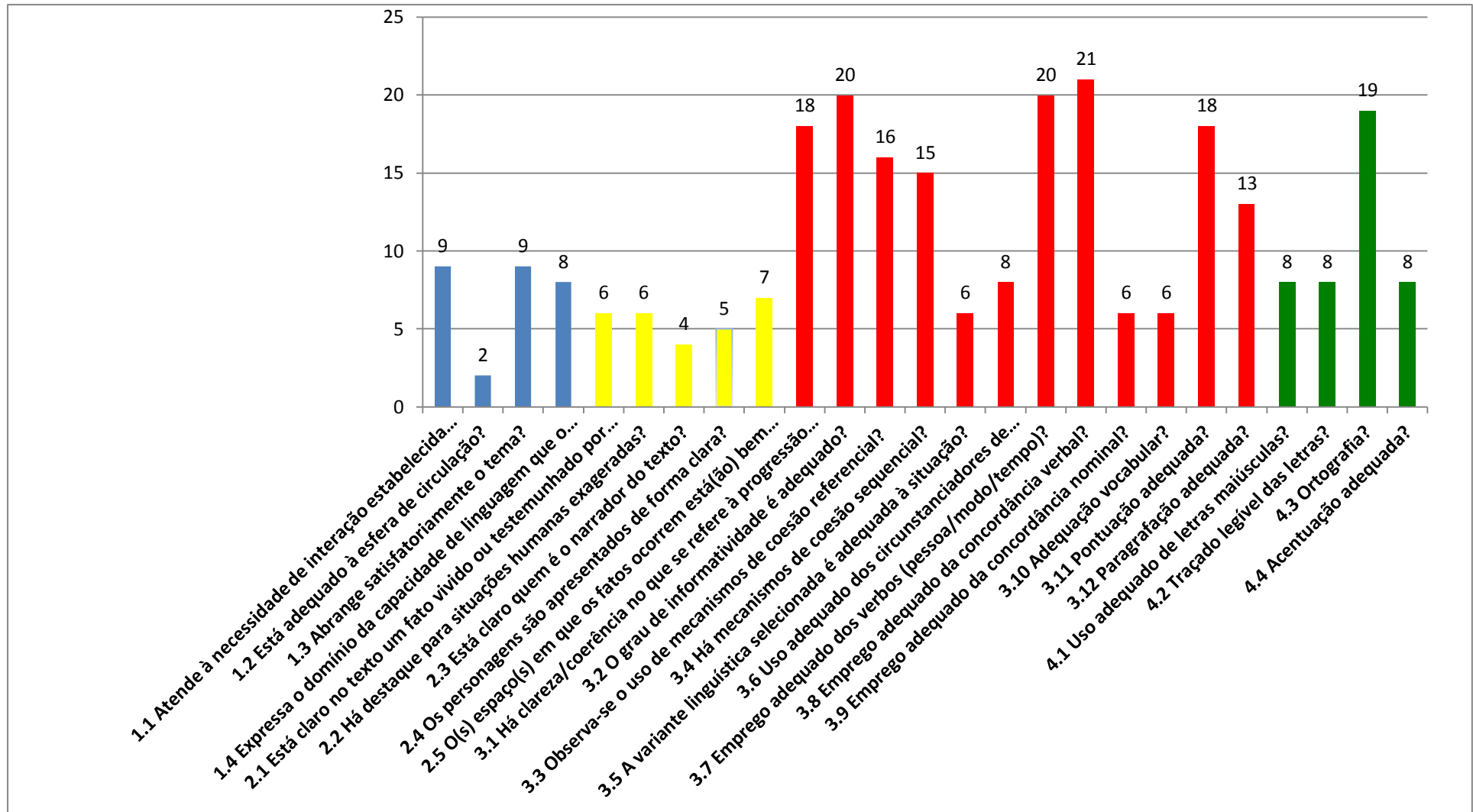
Por meio de uma leitura atenta dos textos reescritos e dos avanços percebidos, iniciei um processo de tabulação dos aspectos linguístico-discursivos não dominados pelos alunos, mesmo após todo o trabalho com atividades de leitura e interpretação de textos do gênero e também a primeira atividade de reescrita. Parti, então, para a 2ª etapa do processo de reescrita. Para organizar os dados, utilizei a tabela diagnóstica B, apresentada no decorrer desta pesquisa, a qual foi adaptada da tabela elaborada por Costa-Hübes (2012), tendo em vista o gênero e o contexto da turma do 7º ano. Justifico a escolha dessa tabela por acreditar que tal instrumento evidencia as dificuldades apresentadas pelos alunos, traçando um panorama amplo dos aspectos não dominados em suas produções escritas. Por meio dela é possível direcionar atividades que possibilitem a superação das dificuldades apresentadas. Na sequência apresento a tabela diagnóstica B com as marcações dos aspectos não dominados pelos alunos em suas produções. Segue também um gráfico expondo esses aspectos. A utilização do gráfico objetiva a melhor visualização dos dados apresentados na tabela.

| CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA<br>7º ano                                                                          | X= Aspectos não dominados pelos alunos<br>Nº dos alunos |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|
|                                                                                                                                | 01                                                      | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | To tal |
| 1 GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL                                                                                                      |                                                         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |        |
| 1.1 Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?             | X                                                       |    |    | X  |    |    |    | X  |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    | X  |    |    | X  | X  | 09     |
| 1.2 Está adequado à esfera de circulação?                                                                                      | X                                                       |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 02     |
| 1.3 Abrange satisfatoriamente o tema?                                                                                          | X                                                       |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    | X  | X  |    |    |    | 09     |
| 1.4 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)? |                                                         |    |    | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | 08     |
| 2 ESPECIFICIDADES DOS TEXTOS DO GÊNERO CAUSO                                                                                   |                                                         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |        |
| 2.1 Está claro no texto um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                         | X                                                       |    |    |    |    |    |    | X  |    |    | X  | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | 06     |
| 2.2 Há destaque para situações humanas exageradas?                                                                             | X                                                       |    |    | X  | X  |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    | 06     |
| 2.3 Está claro quem é o narrador do texto?                                                                                     | X                                                       |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    | X  |    | 04     |
| 2.4 Os personagens são apresentados de forma clara?                                                                            |                                                         |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | 05     |
| 2.5 O(s) espaço(s) em que os fatos ocorrem está(ão) bem definido(s)?                                                           |                                                         |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | X  |    | 07     |
| 3 TEXTO                                                                                                                        |                                                         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |        |
| 3.1 Há clareza/coerência no que se refere à progressão textual?                                                                | X                                                       |    |    | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    | X  |    |    | X  | 18     |

|                                                                                                         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 3.2 O grau de informatividade é adequado?                                                               | X  |    |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  |    | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  | X  |    | X  | 20 |    |
| 3.3 Observa-se o uso de mecanismos de coesão referencial?                                               | X  |    |    |    | X  | X  |    |    |    | X  | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | 16 |
| 3.4 Há mecanismos de coesão sequencial?                                                                 |    | X  | X  |    | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    |    |    |    | X  |    | X  |    |    |    | X  | X  | X  |    | 15 |
| 3.5 A variante linguística selecionada é adequada à situação?                                           |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    | 06 |
| 3.6 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos | X  |    |    | X  |    |    |    |    | X  |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    | X  | X  | X  | 08 |
| 3.7 Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?                                                    | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  |    | X  |    |    | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | 20 |
| 3.8 Emprego adequado da concordância verbal?                                                            | X  | X  |    | X  |    |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  |    | X  |    | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | 21 |
| 3.9 Emprego adequado da concordância nominal?                                                           | X  |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    | 06 |
| 3.10 Adequação vocabular?                                                                               |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  | X  | X  |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    | 06 |
| 3.11 Pontuação adequada?                                                                                | X  |    |    | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  |    | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  | 18 |
| 3.12 Paragrafação adequada?                                                                             | X  |    |    | X  |    |    | X  |    |    |    | X  | X  | X  |    |    |    | X  |    | X  | X  | X  | X  |    |    | X  |    |    | X  | 13 |
| 4 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS                                                                                 |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 4.1 Uso adequado de letras maiúsculas?                                                                  | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | 08 |
| 4.2 Traçado legível das letras?                                                                         |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    | X  |    |    | X  | X  |    |    |    | 08 |
| 4.3 Ortografia?                                                                                         | X  |    |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  |    |    | X  | X  |    |    | X  |    | X  | X  | 19 |
| 4.4 Acentuação adequada?                                                                                |    |    |    | X  |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  |    | X  | X  |    | X  |    |    | X  |    |    | X  | 08 |
| Total de marcações na tabela                                                                            | 17 | 02 | 02 | 17 | 09 | 07 | 07 | 11 | 12 | 08 | 21 | 21 | 09 | 02 | 06 | 06 | 06 | 11 | 07 | 06 | 21 | 09 | 11 | 09 | 14 | 07 | 11 | 11 |    |

Fonte: Tabela adaptada a partir de Costa-Hübes (2012)

Gráfico 1 – Aspectos não dominados pelos alunos na produção dos causos



Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Alguns pontos merecem atenção nos dados gerados pela tabela, expostos também no gráfico. Verifico que foram poucas as marcações relacionadas à situação social de produção e às especificidades do gênero *causo*. Apareceram apenas alguns textos com equívocos na construção composicional do gênero, fato que, certamente, foi corrigido na primeira estratégia de reescrita utilizada. Ou seja, os dados comprovam os méritos da lista de controle/constatações ao demonstrar que as questões mencionadas nessa lista foram analisadas e corrigidas pelos alunos.

Já no que tange aos aspectos ortográficos, embora tenham aparecido na lista de controle/constatações, parece não ter ocorrido muito avanço nesse quesito. Ainda que tenham sido marcadas pela maioria dos alunos, em suas listas, a ortografia, a pontuação e a paragrafação continuam sendo elementos não dominados bastante evidentes. Não cabe aqui uma discussão delongada acerca desse fato, pois tais elementos (ortografia, pontuação e paragrafação) são discutidos em textos de todos os gêneros. Entendo que os alunos se detiveram em questões próprias do gênero *causo*, pois isso foi o que mais evidenciei nas explicações que ofereci em relação ao comando de produção e à primeira atividade de reescrita. Presumo que, pela atenção demasiada que estenderam ao gênero, fizeram marcações acerca dos aspectos ortográficos, mas não se focaram neles no momento da reescrita.

Além dos aspectos relacionados à ortografia, os dados também demonstram dificuldades mais substanciais na **clareza e coerência (progressão textual)**, no **grau de informatividade adequado ao texto**, no **emprego adequado dos verbos** (pessoa/modo/tempo), na **concordância verbal** e na **pontuação**. Trata-se dos cinco aspectos que não foram dominados por mais da metade da turma e isso revelou uma necessidade de trabalho com conteúdos voltados a essas dificuldades.

Nesse sentido é que a tabela diagnóstica apresenta-se como produtiva na relação que o professor deve estabelecer com os textos produzidos pelos alunos. É um instrumento que revela os pontos de mais fragilidade nos textos, a partir dos quais o professor pode planejar ações necessárias ao trabalho com a LP na sala de aula. Não há dúvidas quanto à importância de sua utilização no diagnóstico do trabalho desenvolvido e na definição de novos encaminhamentos que podem subsidiar a mediação do trabalho docente.

Observando os aspectos revelados na tabela B, o trabalho que se seguiu foi a elaboração de atividades que permitissem aos alunos, de alguma forma, a

superação de alguns dos aspectos não dominados em suas produções, para que no momento da reescrita tivessem condições de superar essas dificuldades. Minha intenção era trabalhar com conteúdos de AL que proporcionassem, aos alunos, readequações em seus textos na atividade de reescrita que ainda seria realizada.

Nessa etapa da pesquisa, contudo, a dúvida pairou na escolha do texto a ser utilizado para as atividades de AL, já que o objetivo era escolher um texto representativo das dificuldades reveladas. Para solucionar esse empasse, utilizando mais uma vez os dados apontados pela tabela e percebidos no gráfico, dividi as produções dos alunos em quatro grupos, sendo o 1º grupo composto por textos que apresentavam até cinco aspectos não dominados; ao 2º grupo pertenceram os textos que revelaram de seis a dez aspectos não dominados; o 3º grupo foi formado por textos indicativos de onze a vinte aspectos frágeis na produção; e o 4º grupo mostrou os textos com mais de vinte e um aspectos não dominados. O quadro seguinte sintetiza essa subdivisão dos textos:

Quadro 16 – Aspectos não dominados na produção escrita, revelados pela tabela diagnóstica B

| Grupos   | Total de aspectos não dominados | Alunos                                                      | Total de alunos/percentual |                |
|----------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------|
| 1º grupo | 0 a 05                          | Alunos: 02, 03 e 14                                         | 03 alunos                  | 11% dos alunos |
| 2º grupo | 06 a 10                         | Alunos: 05, 06, 07, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24 e 27 | 13 alunos                  | 46% dos alunos |
| 3º grupo | 11 a 20                         | Alunos: 01, 04, 08, 09, 18, 23, 25, 27 e 28                 | 09 alunos                  | 32% dos alunos |
| 4º grupo | 21 a 25                         | Alunos: 11, 12 e 21                                         | 03 alunos                  | 11% dos alunos |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os pontos mais frágeis na escrita (**clareza e coerência - progressão textual, grau de informatividade adequado ao texto, emprego adequado dos verbos, concordância verbal e pontuação**) foram evidenciados nas produções pertencentes a todos os grupos. Escolhi, então, para o trabalho específico com atividades de AL, um texto incluído no 3º grupo e um texto do 4º grupo, justamente por carregarem as dificuldades demonstradas pela maioria dos alunos da turma. Esse motivo, obviamente, não foi revelado aos alunos durante a apresentação das atividades. Todo o trabalho foi precedido de explicações diversas acerca do uso de seus próprios textos nas aulas de LP. Acredito que todos tenham compreendido a escolha dos textos, pois essa já era uma prática comum ao longo dos anos

anteriores de estudo e também já havia acontecido em 2013, com outro gênero estudado. Tal ação foi favorecida pelo cunho etnográfico que envolveu a pesquisa.

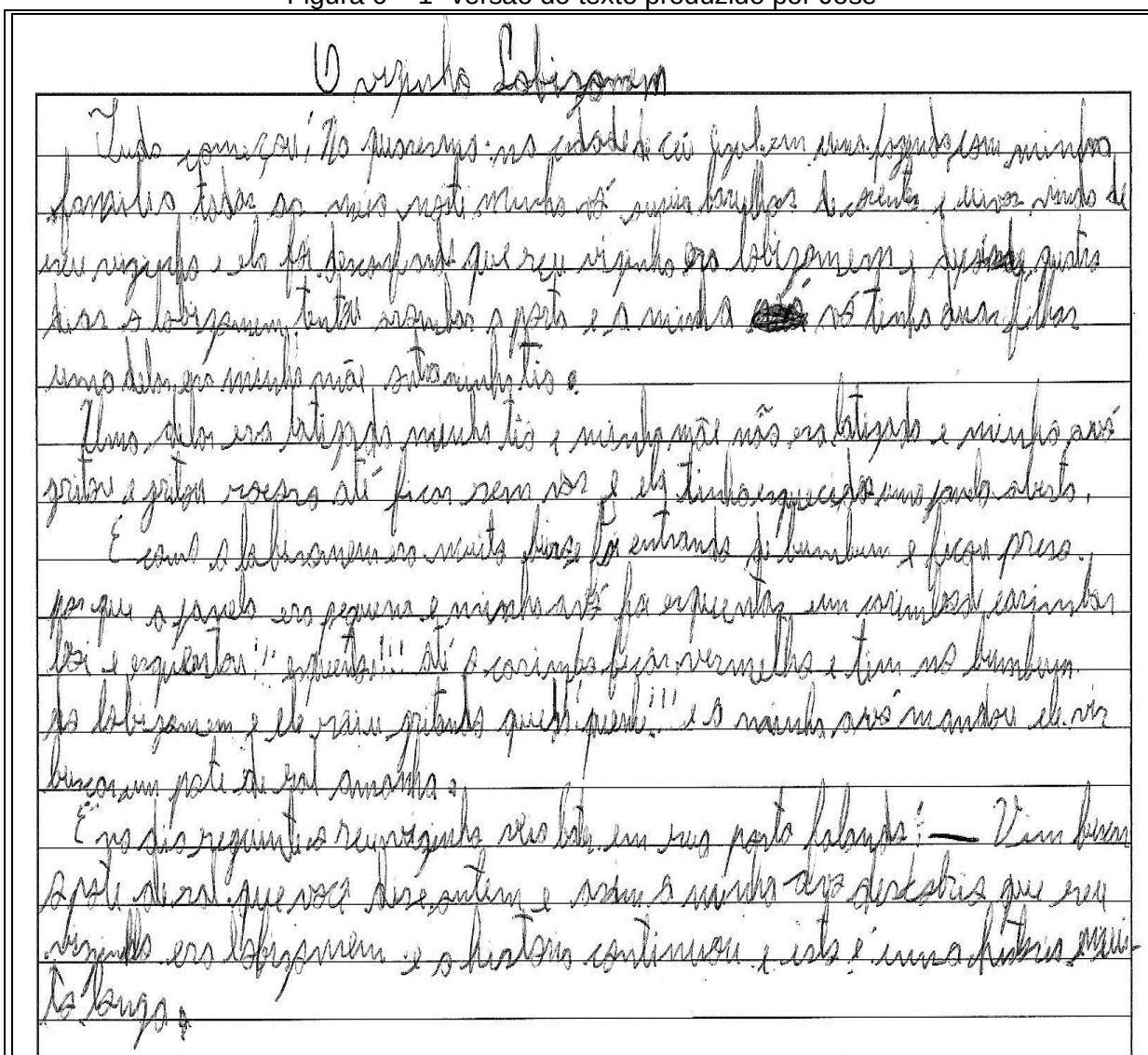
Justifico que não selecionei textos do 1º e 2º grupos do quadro anterior para elaborar atividades de AL, pois não queria delongar os encaminhamentos com o gênero *causo*, e também porque isso demandaria um tempo muito longo entre as atividades de AL e a segunda atividade de reescrita (3ª versão do texto). A seguir apresento as atividades elaboradas a partir dos textos dos alunos José e Alex, as quais abordaram situações de emprego dos aspectos não dominados nas produções escritas da maioria dos alunos da turma.

#### 4.3.2.1 O trabalho com o texto de José

O texto escrito por José mostrou-se representativo dos aspectos não dominados, mencionados anteriormente. Além desses aspectos, diversos outros foram verificados, os quais, contudo, não foram explorados nas atividades de reescrita. O aluno incluiu-se no grupo que apresentou mais de 21 aspectos não dominados na produção escrita (4º grupo).

A imagem abaixo indica o texto **na 1ª versão** produzida pelo aluno. Após a figura, aparece a transcrição do texto, já que a imagem não permite uma leitura clara da produção de José.

Figura 6 – 1ª versão do texto produzido por José



### O vizinho Lobizomem

Tudo começou: Na quaresma: na cidade de céu Azul. em uma fazenda com minha família todas as meia noite minha vó ouvia barulhos de corentes e uivos vindo de seu vizinho e ela foi desconfiando que seu vizinho era lobizomem e depoisde quatro dia o lobizomem tentou arrombar a porta e a minha vó tinha duas filhas uma delas era minha mãe outra minha tia.

Uma delas era batizada minha tia e minha mãe não era batizada e minha avó gritou socorro até ficar sem voz e ela tinha esquecido uma janela aberta.

E como o lobizomem era muito buro e foi entrando de bumbum e ficou preso por que a janela era pequena e minha avó foi esquentar um carimbo de carimbar boi e esquentou!!! esquentou!!! até o carimbo ficar vermelho e tim no bumbum do lobizomem e ele saiu gritando quenhe!!! e a minha avó mandou ele vir buscar um pote de sal amanha.

E no dia seguinte o seu vizinho veio bater em sua porta falando: — Vim buscar o pote de sal que você dise ontem e assim a minha avo descobriu que seu vizinho era lobizomem e a historia continuou e isto é uma história muito longa.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

A lista de controle/constatações utilizada por José para avaliar sua produção indica que ele, a exemplo de alguns outros alunos da turma, não conseguiu detectar, em seu texto, os aspectos que não dominava na relação que estabeleceu com a escrita.

Figura 7 – Marcações de José na lista de controle/constatações

|  <b>COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM</b><br>Aluno (a): _____ N° _____<br>Ano/Turma: <u>7<sup>a</sup>B</u> Data: ____/____/2013                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |               |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| <b>Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita</b><br>Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |               |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
| 1                                                                                                                                                                                                                                                                  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 2                                                                                                                                                                                                                                                                  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? |               | X                |
| 3                                                                                                                                                                                                                                                                  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                | X             |                  |
| 4                                                                                                                                                                                                                                                                  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            | X             |                  |
| 5                                                                                                                                                                                                                                                                  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 6                                                                                                                                                                                                                                                                  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 7                                                                                                                                                                                                                                                                  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 8                                                                                                                                                                                                                                                                  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 9                                                                                                                                                                                                                                                                  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 10                                                                                                                                                                                                                                                                 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 11                                                                                                                                                                                                                                                                 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 12                                                                                                                                                                                                                                                                 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 13                                                                                                                                                                                                                                                                 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             |               | X                |
| 14                                                                                                                                                                                                                                                                 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |               | X                |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

José acredita que a paragrafação (item 9 da lista) e a pontuação (item 10) do texto são satisfatórias, mas no momento da reescrita faz correções/alterações nos parágrafos. Também supõe que a indeterminação do tempo (item 2) não esteja a contento em seu texto, mas não altera as informações na **2ª versão escrita**. O texto reorganizado pelo aluno com base na lista de controle/constatações é o que se observa na sequência (imagem e transcrição):

Figura 8 – 2ª versão do texto produzido por José – 1ª reescrita

Agora, verificando o que você marcou na tabela acima, reescreva seu texto corrigindo os aspectos que você acha que deve melhorar na sua escrita.

Bom trabalho!

O vizinho Lobisomem

Tudo começou: Na quaresma da cidade de Céu Azul em uma fazenda com minha avó, minha tia e minha mãe toda as meia noite minha avó ouvia barulhos de corentes arastando e uivos vindo de seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobisomem e depois de alguns dias o lobisomem tentou arambar a porta e minha avó como era esperta pôs os dois sofás encostado na porta o lobisomem queria pega minha mãe porque ela não era batizada e não conseguia arambar mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro estava aberta e foi logo correndo para fechá-la quando deparou com o bumbum do lobisomem que estava preso na janela e ela gritou gritou e gritou até ficar sem voz.

E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimba boi e esquentou!!! esquentou!!! e esquentou até o carimbo ficar vermelho e tim no bumbum do lobisomem e ele saiu gritando quanhe quanhe e minha avó falou: \_\_ Para ele vir buscar um pote de sal. e no dia de manhã o seu vizinho bateu em sua porta falando: \_\_ Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite e assim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou e esta é uma história muito longa.

O vizinho Lobisomem

Tudo começou: Na quaresma na cidade de Céu Azul em uma fazenda com minha avó, minha tia e minha mãe toda as meia noite minha avó ouvia barulhos de corentes arastando e uivos vindo de seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobisomem e depois de alguns dias o lobisomem tentou arambar a porta e minha avó como era esperta pôs os dois sofás encostado na porta o lobisomem queria pega minha mãe porque ela não era batizada e não conseguia arambar mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro estava aberta e foi logo correndo para fechá-la quando deparou com o bumbum do lobisomem que estava preso na janela e ela gritou gritou e gritou até ficar sem voz.

E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimba boi e esquentou!!! esquentou!!! e esquentou até o carimbo ficar vermelho e tim no bumbum do lobisomem e ele saiu gritando quanhe quanhe e minha avó falou: \_\_ Para ele vir buscar um pote de sal. e no dia de manhã o seu vizinho bateu em sua porta falando: \_\_ Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite e assim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou e esta é uma história muito longa.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

As dificuldades do aluno, no trato com a escrita, estão evidentes. Embora reconheça que possui problemas de ortografia, de acentuação e no traçado das letras, José não consegue analisar as inadequações que comete e apresentar mudanças que superem os problemas de escrita. José está no 4º grupo de alunos

denominado no Quadro 16 (p. 167 desta teste), registrando mais de 21 marcações na tabela diagnóstica, o que indica uma produção frágil, com necessidade de ampla correção.

É com produções desse nível que nos deparamos na escola pública. Alunos com um traçado de letras quase ilegível, faltando-lhes noção de pontuação, paragrafação, ortografia e acentuação, bem como elementos sintáticos responsáveis pela organização da textualidade (no nível semântico). Mas é esse aluno que precisa de recursos para ampliar suas possibilidades de escrita e, diante da reescrita produzida por José, selecionei o seu texto para que todos pudessem refletir sobre algumas relações necessárias à organização textual.

As dificuldades básicas reveladas na escrita do aluno interferem na **informatividade** e, conseqüentemente, na **progressão textual**, a qual também é prejudicada pelo uso equivocado da **pontuação**. Buscando aporte na Linguística Textual, verifico, de acordo com Koch (2003), que a progressão textual acontece com base no que já foi dito no texto, no que ainda será dito e no que é sugerido. É essa movimentação que renova as condições da textualização e a conseqüente produção de sentido. No texto em análise, o movimento sugerido pela autora não se materializa e, adicionado à ausência de informações básicas para a compreensão do que foi dito, dificulta a compreensão do todo. A progressão textual pode ser garantida pelo acréscimo de novas informações, retomando-se outras já mencionadas, e a informatividade reside na “[...] capacidade do texto acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas” (COSTA VAL, 1999, p. 31). Na tentativa de retomar esses aspectos, elaborei atividades de retextualização do caso produzido por José, com vistas à reescrita.

Entreguei a todos os alunos da turma uma versão digitada do texto. Após leitura e identificação de alguns desajustes, informei que passaríamos a um estudo sobre o texto de José, objetivando a reorganização da escrita. Tal estudo seria organizado em partes, conforme os parágrafos do texto. Todos os alunos receberam uma cópia do primeiro parágrafo, com algumas marcações feitas por mim, para facilitar as atividades de AL. Nesse parágrafo corriji, antecipadamente, os problemas de ortografia e acentuação, visto que esses aspectos não seriam focalizados no momento do trabalho com a AL. O quadro seguinte demonstra o parágrafo estudado:

Quadro 17 – Fragmento 1 - Texto do aluno José

**O vizinho lobisomem****1º parágrafo:**

**1** Tudo começou: Na quaresma na cidade de Céu Azul em uma fazenda com minha avó, minha tia e minha mãe **2** toda a meia noite minha avó ouvia barulhos de correntes arrastando e uivos vindo de seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobisomem **3** e depois de alguns dias o lobisomem tentou arrombar a porta e minha avó como era esperta colocou os dois sofás escorados na porta **4** o lobisomem queria pegar minha mãe porque ela não era batizada e não conseguiu arrombar **5** mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro estava aberta e foi logo correndo para fechá-la quando se deparou com o bumbum do lobisomem que estava preso na janela e ela gritou gritou e gritou até ficar sem voz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Seguido a esse quadro, imediatamente solicitei a atividade abaixo:

Quadro 18 – Atividades a partir do Fragmento 1 - Texto do aluno José

**Atividades:**

Vamos tentar deixar o texto mais um pouco mais claro?

1) Sem alterar a ordem das informações, tente reescrever o parágrafo dividindo-o em cinco partes conforme apontado pela numeração colocada pela professora. Use ponto final para separar cada uma das partes e vírgulas onde julgar necessário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira atividade de AL explorada nesse exercício de reescrita chama a atenção dos alunos para a **pontuação** e, por esse motivo, foram sobrepostos numerais ao texto digitado. A intenção, ao trabalhar a pontuação nesse recorte do texto de José, era fazer com que os alunos percebessem o quanto a produção de sentidos pode ser prejudicada pela ausência dos sinais de pontuação e quão grande é o teor discursivo que esses sinais carregam. De acordo com Gedoz e Busse (2014) “A pontuação contribui para a organização das informações do texto e permite ao produtor estabelecer o encadeamento das ideias na construção de sentidos numa dada situação discursiva” (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 244) e essa construção discursiva provocada pela pontuação deve ser compreendida pelos alunos. As dispor no quadro a atividade nº 1, chamei a atenção de todos para essa noção de discurso que deve ser inerente à pontuação.

Além de explorar esse elemento discursivo, também utilizei a parte inicial do texto de José para trabalhar questões de informatividade, conforme observado nas atividades que seguem:

Continuação do Quadro 18

2) Agora releia a parte inicial do texto:

“Tudo começou na quaresma, na cidade de Céu Azul...”

Sabemos que os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam-se de expressões como: “Há muito tempo atrás”, “Numa época muito distante”, “Antigamente”. Então como podemos reescrever o trecho “Tudo começou na quaresma” para que passe a ideia de um tempo distante, não definido?

3) Agora observe o fragmento:

“...e **depois de alguns dias** o lobisomem tentou arrombar a porta...”

a) A expressão sublinhada nos dá ideia de:

- (A) lugar
- (B) personagem
- (C) tempo
- (D) espaço

b) Releia o texto e tente responder: o lobisomem arrombou a porta alguns dias depois do qual acontecimento?

c) Por qual outra expressão poderíamos substituir a informação “depois de alguns dias”?

d) No trecho: “...o lobisomem tentou arrombar a porta...”, de que porta se trata? Essa informação está presente no texto?

e) Reescreva o trecho apresentado na questão “d” acrescentando informações para torná-lo mais coerente.

4) Quando a avó foi fechar a janela do banheiro, encontrou lá o lobisomem. Por que o lobisomem estava preso na janela?

5) Na parte final desse parágrafo, percebemos um fato novo no texto: a reação da avó diante da atitude do lobisomem.

a) Em sua opinião:

(    ) a avó gritou muito, até ficar rouca, porque estava com medo do lobisomem e nem lembrava que tinha deixado uma janela aberta.

(    ) a avó gritou muito, até ficar rouca, principalmente porque lembrava que tinha deixado uma janela aberta e por isso estava com medo que o lobisomem entrasse pela janela.

(    ) a avó gritou muito, até ficar rouca, principalmente porque estava com medo do lobisomem e depois ainda lembrou que havia uma janela aberta.

b) O texto nos permite essas três interpretações apresentadas acima. Então reescreva o trecho “...e minha avó gritou e gritou até ficar rouca, sem voz e ela tinha

*esquecido uma janela aberta” acrescentando as informações presentes na segunda alternativa do exercício anterior.*

6) Agora, a partir de tudo o que você verificou nos exercícios anteriores, reescreva todo o parágrafo, fazendo as adaptações/correções necessárias. Releia as respostas que você deu aos exercícios e capriche na reescrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De uma forma geral, todas as atividades estão relacionadas às estratégias que tentam garantir a **informatividade** em um texto e, com isso, possibilitam sua **progressão** e textualidade (COSTA VAL, 1999). Se um dos quesitos necessários à informatividade é a suficiência de dados para que o texto seja compreendido com o sentido que o produtor pretende, é visto que José (e vários outros alunos da turma), não conseguiram atender a esse critério linguístico-discursivo, acenando para comprometimentos na progressão textual.

As atividade 2, 3(a), 3(b) e 3(c) exploram esse sentido da informatividade, porque recorrem ao uso de advérbios para garantir uma ampliação das informações já apontadas no texto. As questões 3(d) e 4 exploram a **coerência** proporcionada pelo nível de informatividade. Koch e Travaglia (2000a), amparados em Beaugrand e Dressler (1981), apontam que a informatividade exerce “[...] importante papel na seleção e arranjo de alternativas no texto, podendo facilitar ou dificultar estabelecimento de coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2000a, p. 81).

Quando projetei uma pesquisa vislumbrando atividades de AL para subsidiar a reescrita textual, era nesse enfoque que imaginava trabalhar e, aos poucos, fui percebendo as possibilidades desse caminho. A escrita solicitada no exercício 6 revela que as atividades de AL (de 1 a 5) realmente subsidiaram os alunos para que ampliassem sua produção.

Os resultados colhidos com a atividade 6 mostram que, para a maioria dos alunos, o trabalho intenso com as dificuldades que exploram aspectos não dominados em suas produções, amplia o reconhecimento das fragilidades que cada aluno possui em relação à escrita e faz com que reconheçam as possibilidades de reorganização do texto. Entretanto, para alguns alunos, especialmente aqueles que apresentaram muitos aspectos não dominados em seus textos, esse trabalho é lento, e exige ações que extrapolam o espaço da sala de aula<sup>45</sup>. É o caso do próprio

<sup>45</sup> Refiro-me aqui ao trabalho que é executado nas atividades de reforço escolar, em período contra turno, por exemplo.

aluno José, autor do texto analisado. O fragmento abaixo indica que sua compreensão em relação ao próprio texto, mesmo com todo o conteúdo estudado, não avançou significativamente para o domínio dos aspectos observados nas atividades de AL, mas começa a dar acenos de que o percurso utilizado para a análise de seu próprio texto já produz alguns resultados.

Figura 9 – Parágrafo reescrito por José (1º parágrafo)

6) Agora, a partir de tudo o que você verificou nos exercícios anteriores, reescreva todo o parágrafo, fazendo as adaptações/correções necessárias. Releia as respostas que você deu aos exercícios e capriche na reescrita.

---

Tudo começou Antigamente na cidade de Céu Azul, em uma fazenda caminha mãe, avó minha tia e minha mãe. Toda a meia-noite minha avó ouvia barulhos de de correntes arrastando e uivos vido de seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobizomem. E depois de alguns dias o lobizomem tentou arrombar a porta da sala e minha avó como era esperta colocou os dois sofás encostados na porta da sala. o lobizomem queria pegar minha mãe porque ela não era batizada e não conseguiu arrombar, mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro e foi correndo fechá-la quando se deparou com o bumbum do lobizomem que estava preso na janela e ela gritou tanto que até ficou sem voz.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

José insere em seu texto elementos próprios do gênero, como a marcação indeterminada de tempo, revelada no uso do advérbio “antigamente”. Além disso, acrescenta aspectos que contribuem para a informatividade, conforme sugerido pelas atividades anteriormente realizadas. O trecho, “...o lobizomem tentou arrombar a porta...”, é reescrito situando o leitor acerca do espaço e tempo em que os fatos ocorrem, acrescentando a informação “E depois de alguns dias o lobizomem tentou

*arombar a porta da sala...*”. Contudo, a compreensão de José pouco avança no quesito ortografia. O trecho mencionado é representativo da dificuldade do aluno, que ainda não conseguiu assimilar a escrita das palavras presentes no texto entregue pela professora (1º parágrafo do texto de sua autoria) à sua própria escrita, pois continua mantendo a grafia das palavras *lobizomem* e *arombar*. Isso é compreensível, porque as atividades de AL desenvolvidas não rumaram para a exploração de aspectos ortográficos do texto. E, nesse sentido, compreendo que a ortografia é um conteúdo que precisa ser efetivamente trabalhado para que o aluno vá construindo conhecimentos em relação à estrutura morfológica da palavra.

Se comparado às demais versões já escritas, o texto desse aluno acena para tímidas alterações no plano da informação e da pontuação, aspectos explorados nas atividades realizadas. Lançando um olhar bastante positivo para o trabalho de José e considerando-se que se trata de um aluno com severas dificuldades na produção escrita, as atividades desenvolvidas provocaram-lhe interesse e certo conhecimento para realizar alterações em sua escrita, conforme visualizado no quadro abaixo.

Quadro 19 - Evolução da escrita de José – 1º parágrafo do texto

| 1ª versão do texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Reescrita a partir da lista de controle constatações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Reescrita a partir das atividades de AL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O vizinho Lobizomem</p> <p>Tudo começou: Na quaresma: na cidade de céu Azul. em uma fazenda com minha família todas as meia noite minha vó ouvia barulhos de corentes e uivos vindo de seu vizinho e ela foi desconfiando que seu vizinho era lobizomem e depois de quatro dia o lobizomem tentou arombar a porta e a minha vó tinha duas filhas uma delas era minha mãe outra minha tia.</p> <p>Uma delas era batizada minha tia e minha mãe não era batizada e minha avó gritou socoro até ficar sem vos e ela tinha esquecido uma janela</p> | <p>O vizinho Lobisomem</p> <p>Tudo começou: Na quaresma na cidade de Céu Azul em uma fazenda com minha avó, minha tia e minha mãe toda as meia noite minha avó ouvia barulhos de corentes arastando e uivos vindo se seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobizomem e depois e depois de alguns dias o lobizomem tentou arombar a porta e minha avó como era esperta ponhou os dois sofás escorado na porta o lobisomem queria pega minha mãe porque ela não era batizada e não conseguia arombar mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro estava aberta e foi logo corendo para fechá-la quando de deparou com o bumbum do lobisomem que</p> | <p>Tudo começou antigamente na cidade de Céu Azul, em uma fazenda caminha mãe, avó minha tia e minha mãe. Toda a meia-noite minha avo ouvia barulhos de de correntes arrastando e uivos vido de seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobizomem. E depois de alguns dias o lobizomem tentou arombar a porta da sala e minha avó como era esperta colocou os dois sofás encostados na porta da sala. o lobisomem queria pegar minha mãe porque ela não era batizada e não conseguiu arombar, mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro e foi correndo fechá-la quando se deparou com o bumbum do</p> |

|         |                                                                        |                                                                                |
|---------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| aberta. | estava preso na janela e ela gritou gritou e gritou até ficar sem voz. | lobizomem que estava preso na janela e ela gritou tanto que até ficou sem voz. |
|---------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|

Para demonstrar os avanços da turma na compreensão de aspectos relacionados à pontuação, à informatividade e à coerência, selecionei o trabalho desenvolvido pela aluna Débora, na correção feita ao texto de José (reescrita do 1º parágrafo do texto de José). Débora, aluna cuja produção rendeu 15 marcações na tabela diagnóstica B, pertencente, portanto, ao 3º grupo (Quadro 16, p. 167), expandiu a compreensão dos aspectos não dominados, graças ao trabalho com o texto de José. A título de exemplificação, apresento a resposta ao exercício 6, produzida pela aluna, tomando essa produção como representativa do exercício desenvolvido, pois quase todos os alunos da turma (80% aproximadamente) reorganizaram o parágrafo inicial do texto de José, assumindo e revelando em suas escritas os conteúdos verificados no estudo das fragilidades do texto.

Figura 10 – Atividade desenvolvida pela aluna Débora

6) Agora, a partir de tudo o que você verificou nos exercícios anteriores, reescreva todo o parágrafo, fazendo as adaptações/correções necessárias. Releia as respostas que você deu aos exercícios e capriche na reescrita.

O vizinho lobizomem

Há muito tempo atrás, numa época distante, em uma quarentena, na cidade de São Paulo, numa fazenda com minha avó, minha tia e minha mãe, toda a noite minha avó ouvia barulhos de correntes arrastando e ruídos vindo de seu vizinho e ela durou que seu vizinho fosse lobizomem. Um dia daquela quarentena o lobizomem tentou arrastar a porta e minha avó, como era esperta, colocou os dois sapatos encostados na porta. O lobizomem queria pular a minha mãe porque ela não era batizada e não conseguia arrastar. Mas a minha avó fez se dar conta que a porta do banheiro estava aberta e foi lá correndo para fechá-la, quando se deparou com o lobizomem de lobizomem que estava preso na janela e ela ficou muito assustada e então gritou, gritou e gritou que até perdeu a voz.

### O vizinho lobisomem

Há muito tempo atrás, muna época distante, em uma quaresma, na cidade de Céu Azul, numa fazenda com minha avó, minha tia e minha mãe, toda a meia noite minha ovó ouvia barulhos de correntes arrastando e ruivos vindo de seu vizinho e ela desconfiava que seu vizinho fosse lobisomem. Um dia daquela quaresma o lobisomem tentou arrombar a porta e minha avó como era esperta colocou os dois sofás escorados na porta. O lobisomem queria pegar a minha mãe porque ela não era batizada e não conseguiu arrombar. Mas a minha avó foi se dar conta que a janela do banheiro estava aberta e foi lá correndo para fechá-la, quando se deparou com o bumbum do lobisomem que estava preso na janela e ela ficou muito assustado e então gritou, gritou e gritou que até perdeu a voz

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

A aluna compreendeu a necessidade da pontuação na progressão textual e considerou as possibilidades de escrita, dividindo o texto conforme indicações apresentadas pela professora. Os exercícios de AL trouxeram contribuições ao trabalho de Débora que ampliou as informações apresentadas no texto. O que no texto de José se apresentava como incompleto aos olhos do leitor – *“Tudo começou: Na quaresma na cidade de Céu Azul”* e *“e depois de alguns dias o lobisomem tentou arrombar a porta”*, foi ampliado na versão escrita por Débora: *“Há muito tempo atrás, muna época distante, em uma quaresma, na cidade de Céu Azul”* e *“Um dia daquela quaresma o lobisomem tentou arrombar a porta”*. A preocupação da aluna em reorganizar as informações é demarcada pelo tom de utilização do lápis. No trecho citado, Débora escreve, apaga e escreve novamente, denotando sua inquietude na tentativa de torná-lo mais compreensível. O diálogo que Débora estabelece com a professora no momento da realização da atividade é revelador desse seu comprometimento com a reescrita textual:

**Débora:** Professora, dá pra *mim* colocar umas coisas aqui que escrevi ali nas atividades?

**Professora:** Exatamente isso que é para fazer, Débora, lembrando tudo o que nós pensamos em arrumar no texto do José, devemos agora pensar numa maneira de reescrever o texto reorganizando-o.

**Débora:** Posso apagar aqui e dizer “um dia daquela quaresma” daí vai se referir ao que o José já disse ali no começo do texto “aquela”...

**Professora:** Assim vai ficar legal.

Nas palavras da aluna está evidente o processo reflexivo epilinguístico proposto por Geraldi (1997) para a concretização da prática de AL, pois trata-se de um momento em que um sujeito-aprendiz percebe a possibilidade da movimentação de recursos lexicais e gramaticais na construção/composição do seu texto, que pertence a um gênero discursivo. Assim, o diálogo estabelecido entre mim e Débora

demonstra exatamente o propósito do trabalho com a AL na sala de aula: a reflexão sobre os usos da língua e as possibilidades de readequação do discurso com base nos elementos linguísticos que podem compô-lo.

Na continuidade dos trabalhos, entreguei aos alunos a parte final do texto de José e também explorei, nesse fragmento, conteúdos de AL necessários à reescrita do causo. Novamente, para melhor situar os alunos na atividade, fiz marcações no texto:

Quadro 20 – Fragmento 2 - Texto do aluno José

**2º parágrafo**

<sup>1</sup>E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimbar boi e esquentou esquentou!!! e esquentou até o carimbo ficar vermelho <sup>2</sup>e tim no bumbum do lobisomem e <sup>3</sup>ele saiu gritando quanhe quanhe quanhe <sup>4</sup>e minha avó falou: <sup>5</sup>Para ele vir buscar um pote de sal <sup>6</sup>e no dia de manhã o seu vizinho bateu em sua porta falando: <sup>7</sup>vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite <sup>8</sup>e assim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou e esta é uma história muito longa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A parte final do causo, além de permitir a exploração de atividades de AL também poderia ser utilizada (após a reescrita) para análise sobre a construção composicional do gênero, pois conta uma história inusitada, da avó e do lobisomem. O intuito nesse momento não é o trabalho com esse elemento do gênero, visto essas questões já terem sido trabalhadas nas atividades de leitura e interpretação. Contudo, é nítido, nesse trecho do *causo*, o uso de elementos da cultura popular, bem como a recorrência a personagens mais comuns em outros gêneros (no caso, o lobisomem, que geralmente está relacionado à lenda). Isso comprova, mais uma vez, a associação que existe entre os elementos constituintes do gênero. Mesmo que as atividades de AL estivessem voltadas mais especificamente para o estilo, relacionaram-se também, de alguma forma, à construção composicional do gênero e, consequentemente, ao conteúdo temático.

Seguindo com as atividades de AL, o trecho em questão propiciou o trabalho de retomada da **pontuação**, já que esse foi um dos aspectos apontados como frágil nas produções da maioria dos alunos. Utilizei, então, atividades explorando a pontuação no uso das onomatopéias e na organização do discurso direto e indireto.

Os exercícios apresentados aos alunos foram os seguintes:

Quadro 21 – Atividades a partir do Fragmento 2 - Texto do aluno José

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Observe o uso dos pontos de exclamação na segunda linha desse parágrafo. Esses pontos são necessários nesse trecho? Explique.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2) Reescreva o trecho 1 desse parágrafo pontuando-o de forma que possibilite uma leitura mais clara e objetiva.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>3) Observe as expressões grifadas nos trechos a seguir:</p> <p>... e <u>tim</u> no bumbum do lobisomem...</p> <p>... ele saiu gritando <u>quanhe quanhe quanhe</u>...</p> <p>Essas palavras foram usadas para representar um som. Na Língua Portuguesa palavras utilizadas com esse objetivo são chamadas de <b>onomatopeias</b>. Veja:</p> <p><b>Onomatopeia:</b> Significa imitar um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias.</p> <p>Ao dizermos que um grilo faz "cri cri" ou que batemos à porta e fazemos "toc toc", estamos utilizando onomatopeias.</p> <p>Veja alguns exemplos:</p>                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Aaai! – grito de dor</p> <p>Ah! – grito de surpresa, dor, medo, pavor</p> <p>Ah! Ah! Ah! – risada ou gargalhada</p> <p>Bah! – desagrado</p> <p>Bam! – tiro de revólver</p> <p>Bang! – tiro</p> <p>Baruum! - trovões ou explosão de bomba atômica</p> <p>Baw! ou buá! – choro</p> <p>Buzz! bzzz! – abelha voando; cochicho</p> <p>Chomp! nhoc! nhac! nhac! - mastigar</p> <p>Clang!, blém!, blém! – batida em objeto metálico</p> <p>Crash! Praaa! – objeto grande se chocando com outro; estouro</p> <p>Crunch! croc! – mastigar torradas</p> <p>Ding! dim! plim! trim! – campainha</p> <p>Drip! pim! ping! plim! plic! – gota</p> <p>Eeek! ic! – solução</p> <p>Er... Ahn ... – indecisão</p> <p>Fom! fom! – buzina Glub! glub! – líquido sendo engolido; beber água</p> <p>Grrr! – animal ou pessoa grunhindo</p> <p>Hein? – interrogação</p> <p>He! he! he! eh! eh! rê! rê! – risinho de satisfação</p> <p>Hum! – satisfação</p> | <p>Munch! chomp! – mastigada de animal grande</p> <p>Plop! poc! pok! – batida em objeto oco; coxar de sapo; perna de pau</p> <p>Poof! puf! – desaparecer de repente.</p> <p>Pow! pou! – soco</p> <p>Psst! – expulsar ou chamar atenção</p> <p>Rat-rat-rat! rá-tá-tá! ratataá-tá – metralhadora</p> <p>Ring! ding! – campainha tocando</p> <p>Sniff! fniff! chift! – aspirar, fungar; cão ou outro animal farejando uma pista</p> <p>Sob! ahn! – choro</p> <p>Soc! pow! sock! – porrada</p> <p>Splash tchá! chuá! – pessoa ou objeto caindo na água</p> <p>Splait splash! – queda na água; salto de trampolim</p> <p>Splop! ploc! ploc! plop! – queda de objeto oco</p> <p>Sssss! Ssss! – objeto queimando; silvo da cobra</p> <p>Tatata! tarará! – corneta</p> <p>Toing! tóim! bóim! póim! – mola se desprendendo; personagem pulando</p> <p>Trim! trim! prim! – toque de telefone</p> <p>Tsk! tss-tss! – risadinha entre os dentes; desprezo; abrir uma tampa de garrafa de bebida</p> <p>Ugh! Ug! Uh! – exclamação</p> <p>Uhn! hã! – surpresa</p> <p>Ungh! – choro</p> |

Fonte: SABATIN, Juliana Daher. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7626/o-que->

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Ih! ih! ih! ih!, ri! ri! ri! – riso ridículo<br>Knock! Knock! toc! toc! – batida<br>Miau! – miado de felino                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | e-onomatopeia>. Acesso em: 15 set. 2013 |
| <p>Então reescreva os trechos 2 e 3 desse parágrafo usando corretamente as onomatopeias e os sinais de pontuação.</p> <p>Agora vejamos a parte final do texto.</p> <p>4) Observe os trechos 4 e 5:</p> <p>e minha avó falou: ____ Para ele vir buscar um pote de sal.</p> <p>a) De acordo com informações presentes no texto, quem está falando nesse trecho que encontra-se circulado?</p> <p>b) E na outra parte, após o travessão, quem está falando?</p> <p>c) Como podemos transcrever a segunda fala de forma que expresse a fala do personagem? Reescreva esse trecho, organizando-o.</p> <p>5) Agora, divida os trechos 6, 7 e 8 em três parágrafos e reescreva-os.</p> <p>6) A partir de tudo o que você realizou nos exercícios 1 a 5, reescreva todo o segundo parágrafo do texto “O vizinho lobisomem”.</p> |                                         |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A atividades 1 e 2 retomam a ideia de que a pontuação é um recurso que conduz a produção escrita, possibilitando a construção de sentidos. José demonstrou dificuldades no uso do ponto de exclamação, as quais podem ser superadas pela análise minuciosa do fragmento que traz uma onomatopeia capaz de contribuir com o sentido pretendido no uso da exclamação. O importante nessas questões é fazer com que os alunos percebam que “Pontuar é dispor e demarcar os sentidos que o texto quer transmitir na interação que se estabelece com o leitor” (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 243). Sendo assim, as atividades desenvolvidas objetivaram demonstrar que a pontuação subsidia a estruturação das informações e seu emprego equivocado compromete a expressão do autor.

A ausência de sinais de pontuação ou o uso inadequado de alguns sinais pode comprometer a qualidade e a função social do texto. Textos que focalizam a informação necessitam de recursos linguísticos apropriados para que o objetivo seja alcançado, enquanto textos que evidenciam ironia e visam ao entretenimento devem utilizar marcas gráficas adequadas à intenção do produtor, para provocar, no interlocutor, os efeitos de sentido desejados (GEDOZ; BUSSE, 2014, p. 243).

Assim, a concatenação das ideias depende também do uso adequado da

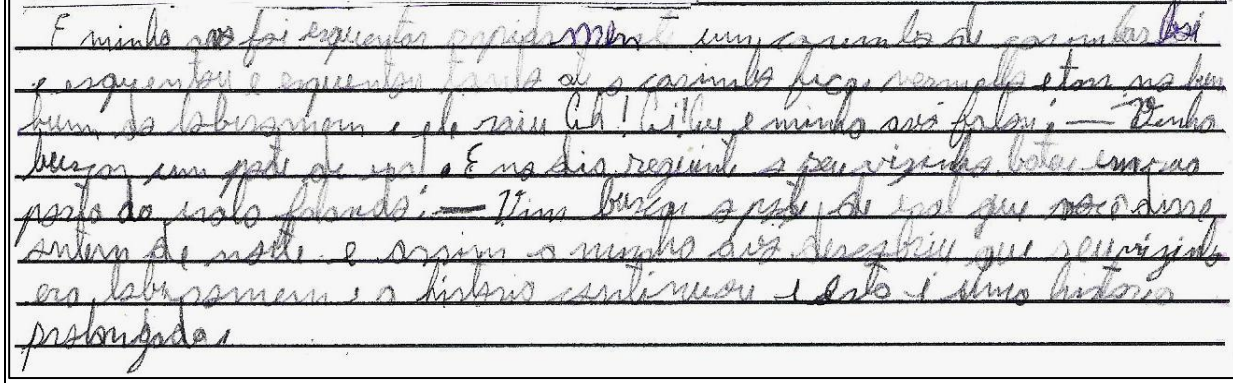
pontuação. Tal aspecto foi retomado na atividade 3, que abordou um conteúdo já verificado pelos alunos em sua trajetória escolar. Essa revisão, contudo, foi necessária por apresentar elementos que também contribuem para o sentido gerado pelo texto. E para trabalhar o aspecto linguístico das onomatopeias, não há como deixar de apresentar aos alunos (ou solicitar que eles pesquisem) uma tabela que as indique. Nesse ponto foi importante relacionar o uso desse recurso linguístico ao gênero em questão. Geralmente as onomatopeias são utilizadas em histórias em quadrinhos, gênero que torna seu uso mais significativo e concreto. Ao aparecerem nos causos, foi necessário explicar, então, as relações de sentido estabelecidas no texto em estudo, bem como em outros textos do gênero. Assim, solicitando uma associação entre onomatopeias e pontuação, a atividade 3 instaura um processo de análise que vai além do padrão sintático, já que o aspecto linguístico-discursivo presente nesses recursos insere-se numa questão de estilo do autor (BAKHTIN, 2011), daí a importância da prática de AL relacionada ao texto, e não somente a fragmentos isolados (orações, frases, palavras).

Já os exercícios 4 e 5 referem-se ao uso do discurso direto e indireto no texto, conteúdo que requer conhecimento da função da **pontuação** e que contribui para a **progressão textual**. O conteúdo discurso direto e indireto fora discutido no primeiro trimestre do ano letivo de 2013, em outro momento de reescrita textual. Contudo, José e outros alunos da turma continuaram revelando dificuldades na organização dessa estrutura sintática, no gênero em questão. A fim de apresentar mais algumas explicações sobre esse conteúdo e objetivando a compreensão dos alunos, elaborei as referidas atividades (4 e 5), as quais foram desenvolvidas com facilidade pela turma.

Toda a análise empreendida nos exercícios referentes a esse parágrafo do texto de José foi organizada na tentativa de aliar AL à reescrita. Conforme nos orienta Geraldi (1984, 1997), para que a reescrita se caracterize num processo de interação do aluno com seu texto, é necessário que esse aluno adquira autonomia na revisão de sua produção, ação que acontece por meio de conhecimentos relacionados à AL. O autor informa, consoante exposto na presente pesquisa, que o trabalho com a AL deve tomar o texto, e não frases soltas, optando-se especialmente pelo texto do aluno, já que a prática de AL aliada à produção discente torna-se mais significativa. Nesse caminho, os textos produzidos em sala de aula fundamentam a prática de AL e esta, por sua vez, subsidia a reescrita.

Neste trabalho, o resultado das ações associando AL e reescrita foi solicitado na atividade 6, cujo foco estava direcionado à reescrita do trecho estudado, com base nas análises empreendidas no decorrer dos exercícios. A figura 11 revela os avanços na produção de José, acreditando-se que o aluno tentou fazer a associação dos conteúdos estudados em sala com a necessidade revelada por sua produção:

Figura 11 – Parágrafo reescrito por José (2º parágrafo)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>6) Agora, a partir de tudo o que você realizou nos exercícios 1 a 5, reescreva todo o segundo parágrafo do texto “O vizinho lobisomem”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|  <p>E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimbar boi e esquentou e esquentou tanto que o carimbo ficou vermelho e tam no bumbum do lobisomem e ele saiu Ah! Ai! Au e minha avó falou: — Venha buscar um pote de sal. E no dia seguinte o seu vizinho bateu em sua porta da sala falando: — Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite e assim a minha avó descobriu que seu vizinho era o lobisomem e a história continuou e esta é uma história prolongada.</p> |  |
| <p>E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimbar boi e esquentou e esquentou tanto que o carimbo ficou vermelho e tam no bumbum do lobisomem e ele saiu Ah! Ai! Au e minha avó falou: — Venha buscar um pote de sal. E no dia seguinte o seu vizinho bateu em sua porta da sala falando: — Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite e assim a minha avó descobriu que seu vizinho era o lobisomem e a história continuou e esta é uma história prolongada.</p>                                                                                     |  |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

José deu acenos de que compreendeu algumas orientações pontuais expostas no exercícios, mas apresentou poucos avanços em sua produção. Sua reflexão acerca dos aspectos linguísticos estudados não foi suficiente para perceber, naquele momento, elementos da paragrafação já verificados em outros estudos. Todavia, fez uma revisão no uso do sinal de pontuação utilizado equivocadamente na parte inicial do parágrafo e recorre às onomatopeias estudadas no decorrer das aulas, alterando o uso de “quanhe quanhe quanhe” por “Ah! Ai! Au!”<sup>46</sup>. Também consegue situar o discurso direto na organização do texto, elemento não dominado na versão inicial e na segunda atividade de reescrita. O quadro abaixo resume a produção de José nas atividades de escrita e reescrita textual:

<sup>46</sup> Aqui o léxico utilizado pelo aluno rumou mais para interjeições do que para onomatopeias.

Quadro 22 - Evolução da escrita de José – 2º parágrafo do texto

| 1ª versão do texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Reescrita a partir da lista de controle constatações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Reescrita a partir das atividades de AL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>E como o lobisomem era muito buro e foi entrando de bumbum e ficou preso por que a janela era pequena e minha avó foi esquentar um carimbo de carimbar boi e esquentou!!! esquentou!!! até o carimbo ficar vermelho e tim no bumbum do lobisomem e ele saiu gritando quen!!! quenhe!!! e a minha avó mandou ele vir buscar um pote de sal amanha.</p> <p>E no dia seguinte o seu vizinho veio bater em sua porta falando: __ Vim buscar o pote de sal que você dise ontem e assim a minha avo descobriu que seu vizinho era lobisomem e a historia continuou e isto é uma história muito longa.</p> | <p>E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimba boi e esquentou!!! esquentou!!! e esquentou até o carimbo ficar vermelho e tim no bumbum do lobisomem e ele saiu gritando quanhe quanhe e minha avó falou: __ Para ele vir buscar um pote de sal . e no dia de manhã o seu vizinho bateu em sua porta falando: __ Vim buscar o pote de sal que você dise ontem de noite e asim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou e esta é uma istória muito longa.</p> | <p>E minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimbar boi e esquentou e esquentou tanto que o carimbo ficou vermelho e tam no bumbum do lobisomem e ele saiu Ah! Ai! Au e minha avó falou: __ Venha buscar um pote de sal. E no dia seguinte o seu vizinho bateu em sua porta da sala falando: __ Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite e assim a minha avó descobriu que seu vizinho era o lobisomem e a história continuou e esta é uma história prolongada.</p> |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Se compararmos a produção inicial do aluno e a produção final (do 2º parágrafo), realizada partindo-se das atividades de AL, é possível perceber algum progresso especialmente na organização das ideias e, conseqüentemente, na coerência das informações, fazendo com que o texto apresente maior progressão. Obviamente não atingiu a organização esperada para uma produção de um aluno que se encontra no 7º ano do ensino fundamental, mas revela avanços entre o que José conseguiu produzir na primeira versão e seu trabalho final. Há, nessa última apresentação, menos problemas de ortografia (embora esse quesito não tenha sido tratado nas atividades de AL) e mais atenção à pontuação, aspectos que conferiram certa clareza ao texto do aluno. A produção de José revela que, além dos encaminhamentos de AL trabalhados em sala de aula, são necessários, a alguns alunos, encaminhamentos mais pontuais orientadores da atividade de reescrita. Mais adiante, neste trabalho, apontarei ferramentas para essa ação.

É importante lembrar que a produção de José, conforme dados revelados na tabela diagnóstica B, era uma das que apresentavam maior quantidade de aspectos linguístico-discursivos não dominados, por isso a reescrita do seu texto demandou um trabalho bastante exaustivo. Todavia, se para José a reescrita subsidiada pela AL apresentou discretos avanços, o mesmo não ocorreu com outros alunos ao

realizarem a atividade 6 proposta no Quadro 21 (p.181). Comprovando essa constatação, apresento a solução elaborada pela aluna Alexa à referida atividade. Escolhi o texto de Alexa porque ela havia demonstrado, na produção de seu *causo*, dúvidas em relação ao uso da pontuação no discurso direto e indireto e também dificuldades na apresentação das informações que compunham o enredo da história que contou. Nessa situação, a produção de Alexa ficou também inserida no 3º grupo do Quadro 16 (p.167), mostrando que possuía mais de dez aspectos não dominados em sua produção. Na atividade relacionada ao texto de José, a aluna demonstrou avanços que podem ser verificados na figura que segue:

Figura 12 – Atividade desenvolvida pela aluna Alexa

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>6) Agora, a partir de tudo o que você realizou nos exercícios 1 a 5, reescreva todo o segundo parágrafo do texto "O vizinho lobisomem".</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
| <p>E a minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimbar boi e esquentou, esquentou, esquentou até o carimbo ficar vermelho.</p> <p>E sss! sss! Minha avó encostou o carimbo no bumbum do lobisomem e ele saiu gritando:</p> <p>— Ah! Ai! Au.</p> <p>E minha avó falou:</p> <p>— Venha buscar um pote de sal.</p> <p>E no dia de manhã o seu vizinho bateu em sua porta falando:</p> <p>— Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite.</p> <p>E assim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou e esta é uma história muito longa.</p> |  |

E a minha avó foi esquentar rapidamente um carimbo de carimbar boi e esquentou, esquentou, esquentou até o catimbó ficar vermelho.

E sss! sss! Minha avó encostou o carimbo no bumbum do lobisomem e ele saiu gritando:

\_\_\_ Ah! Ai! Au.

E minha avó falou:

\_\_\_ Venha buscar um pote de sal.

E no dia de manhã o seu vizinho bateu em sua porta falando:

\_\_\_ Vim buscar o pote de sal que você disse ontem de noite.

E assim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou e esta é uma história muito longa.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Percebo no trecho reescrito, que a AL, atravessando as atividades de reescrita, contribuiu para que Alexa ampliasse sua compreensão acerca da pontuação no discurso direto e indireto. Também ampliou o uso da onomatopeia, preferindo usar “SSS” no lugar de “tim” utilizado por José, e recorreu ao ponto de exclamação para enfatizar o ruído. Na busca de uma onomatopeia para definir o som produzido pelos uivos de dor do lobisomem, Alexa apresenta interjeições que substituem a onomatopeia indicada no texto de José. O raciocínio da aluna é coerente já que o texto abre espaço para essa dedução ao informar que o lobisomem saiu *gritando*, portanto “Ah! Ai! Au!” são cabíveis ao contexto. Selecionei o texto de Alexa por perceber em sua reescrita esses aspectos que são comuns nos trabalhos dos demais alunos.

Todo o percurso desenvolvido com base no de José objetivou associar a AL à reescrita, mostrando de que maneira esta prática pode ser subsidiada por aquela. Acredito que os encaminhamentos estabelecidos atenderam ao que Geraldi (1997) denomina como atividades epilinguísticas já que rumaram para a reflexão sobre diferentes formas de dizer o que deve ser dito. Entendo que a metalinguagem também perpassou o conteúdo das aulas, dada a necessidade de que isso ocorra no ensino da LP em turmas do ensino fundamental. Mas a contextualização dos recursos linguísticos estudados, no caso as onomatopeias, permitiu uma análise mais dialógica entre o estudo metalinguístico e sua relação com o texto. Assim, por meio dessas duas estratégias, atividades epilinguísticas e metalinguísticas, que é a AL defendida por Geraldi (1997), foi possível delinear a prática da reescrita textual no enfoque que a considera como um processo interativo, em que é possível dialogar com o texto e com conhecimentos anteriores à sua produção, acrescentando, suprimindo, deslocando informações, superando, assim, a perspectiva de uma higienização textual.

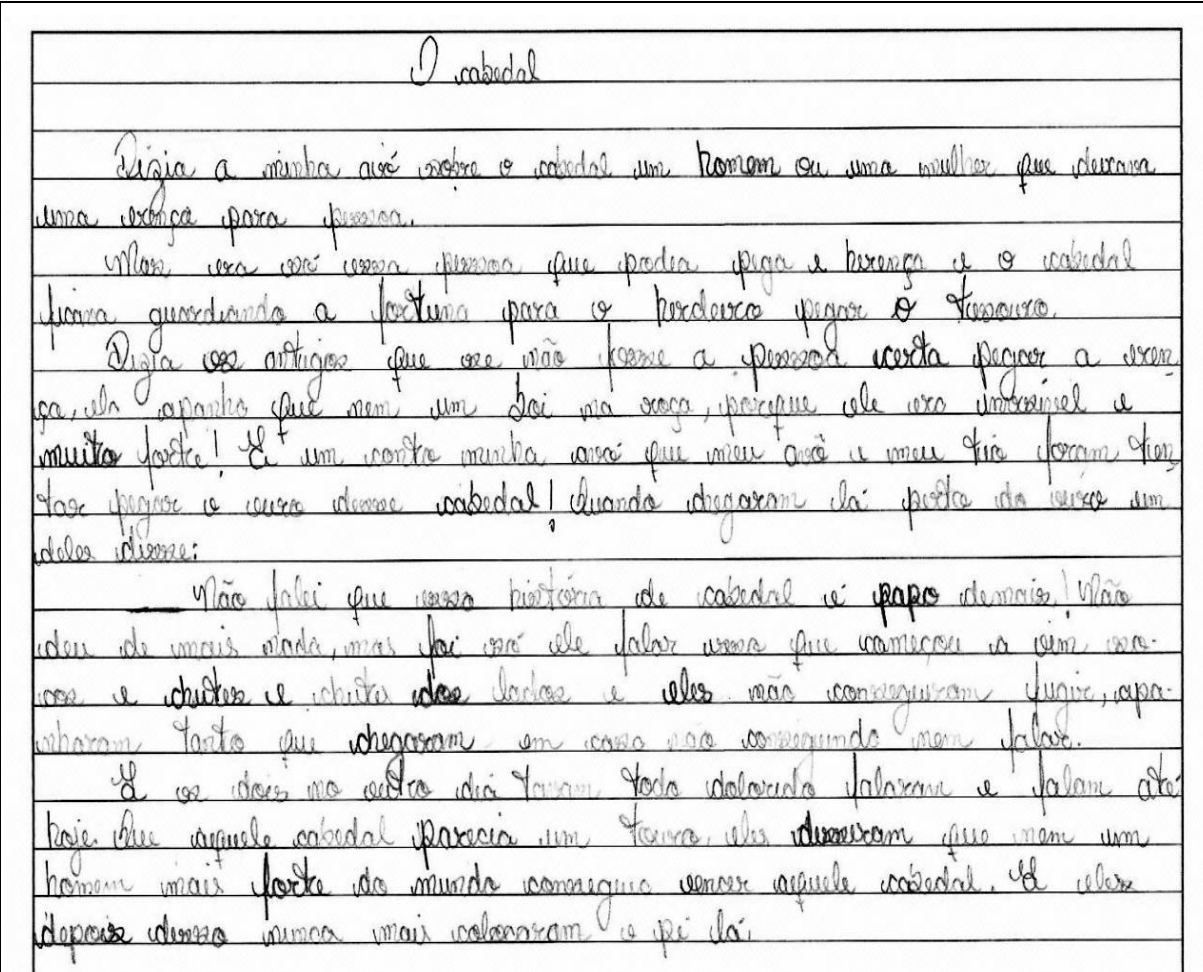
Percebendo que havia outros elementos linguístico-discursivos que poderiam e necessitavam ser explorados para a posterior prática individual de reescrita textual, selecionei outro texto do gênero *causo* para focalizar atividades de AL. E, a partir dessa produção, priorizei atividades que contemplassem o emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo) e, conseqüentemente, a concordância verbal, itens esses com diversas marcações na tabela diagnóstica, portanto, não dominados por muitos alunos da turma. As atividades e os encaminhamentos realizados com outro texto do gênero *causo*, produzido em atendimento à situação apresentada em

sala de aula, são apresentados na sequência.

#### 4.3.2.2 O trabalho com o texto de Alex

O segundo texto analisado nessa etapa do trabalho com a reescrita foi a produção de Alex. O aluno apresentava grande preocupação em relação à ortografia, pois solicitava a cada momento a minha ajuda para a escrita das palavras utilizadas no texto, mas mesmo assim transcreveu um *causo* demonstrando diversas fragilidades em sua produção escrita, as quais foram parcialmente superadas com as atividades de reescrita. A primeira versão do texto de Alex é a que apresento na sequência:

Figura 13 – 1ª versão do texto produzido por Alex



O cabedal

Dizia a minha avó sobre o cabedal um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa.

Mas era só essa pessoa que podia pega a herança e o cabedal ficava guardando a fortuna para o herdeiro pegar o tesouro.

Dizia os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a herança, ela apinhava que nem um rei na terra, porque ele era imortal e muito forte! E um conto muito antigo que meu avô e meu tio foram mortos por pegar o ouro desse cabedal! Quando chegaram lá perto do ouro um deles morreu:

Não falei que essa história de cabedal é papo demais! Não deu de mais nada, mas foi por ele falar isso que começou a vir a coisa e muitos e muitos dos barões e eles não conseguiram fugir, acabaram tanto que chegaram em casa não conseguindo mais falar.

E os dois no outro dia foram todos mortos e foram até hoje que aquele cabedal parecia um fantasma, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo consegue vencer aquele cabedal. E eles depois disso nunca mais voltaram a ir lá.

O cabedal

Dizia a minha avó sobre o cabedal um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa

Mas era só essa pessoa que podia pega a herança e o cabedal ficava guardando a

fortuna para o herdeiro pegar o tesouro.

Dizia os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a erança, ela apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte! E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal! Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:

\_\_\_ Não falei que essa história de cabedal é papo demais! Não deu de mais nada, mas foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes dos lados e eles não conseguiram fugir, apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar.

E os dois no outro dia tavam todo dolorido falaram e falam até hoje. Que aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo conseguia vencer aquele cabedal. E eles depois disso nunca mais colocaram o pé lá.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Utilizando a lista de controle/constatações, em momento posterior à produção inicial, Alex reavaliou seu texto, demonstrando grande preocupação em corrigir os aspectos que julgou como necessários de correção. A marcação na lista indica a atenção que o autor lançou ao texto no momento da reescrita.

Figura 14 – Marcações de Alex na lista de controle/constatações



**COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM**

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Ano/Turma: 7º B Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

**Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita**

Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações.

|    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| 1  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 2  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? | X             |                  |
| 3  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                |               | X                |
| 4  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            |               |                  |
| 5  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 6  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 7  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 8  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 9  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               |               | X                |
| 10 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 11 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 12 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 13 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 14 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |               | X                |

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Quanto à composição do enredo, o aluno julgou que não estava claro, em sua produção inicial, o lugar onde os fatos tinham ocorrido (item 3) e a posição do narrador (item 5). Aspectos formais relacionados à paragrafação (item 9), à pontuação (item 10), à ortografia (item 12) e à acentuação (item 14) também foram levantados pelo aluno como necessários de readequações em sua produção. Após a análise desses problemas, Alex reescreveu o texto, tentando organizá-lo de maneira a torná-lo mais coerente, conforme exposto:

Figura 15 - 2ª versão do texto produzido por Alex – 1ª reescrita

Agora, verificando o que você marcou na tabela acima, reescreva seu texto corrigindo os aspectos que você acha que deve melhorar na sua escrita.

*O cabedal*

Dizia a minha avó sobre o cabedal. O cabedal é um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança e o cabedal ficava guardando a fortuna para o herdeiro pegá-la.

Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a herança, a outra pessoa apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte!

É um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal. Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:

Não falei compadre que essa história de cabedal é papo!

Mas foi só ele falar isso que começou a vir o vento e chovia e chovia e chovia de todas as partes e eles não conseguiram fugir, mas apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.

É no outro dia os dois foram falando e falando até hoje. Que aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo consegue vencer aquele cabedal.

E eles depois disso nunca mais colocaram o pé naquele lugar.

**O cabedal**

Dizia a minha avó sobre o cabedal. O cabedal é um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança e o cabedal ficava guardando a fortuna para o herdeiro pegá-la.

Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a herança, a outra pessoa apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte!

E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal. Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:

Não falei compadre que essa história de cabedal é papo!

Mas foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes de todos os lados e eles não conseguiram fugir, mas apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.

E no outro dia os dois todo dolorido falaram e falam até hoje. Que aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo conseguia vencer aquele cabedal.

E eles depois disso nunca mais colocaram o pé naquele lugar.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Embora tenha feito marcações na lista que acenam para o espaço e o narrador da trama apresentada no *causo*, Alex não ampliou esses aspectos na nova versão do texto. Parece ter se preocupado mais com a ortografia e a paragrafação, buscando adequações que renderam à escrita a transcrição conforme a norma padrão e aos parágrafos uma organização mais ampliada.

Observando esses aspectos do texto de Alex, escolhi o *causo* “O cabedal” por ser representativo dos textos dos alunos incluídos no 3º grupo do Quadro 16 (p. 167 desta tese). Considerando as dificuldades apontadas na tabela diagnóstica 2, iniciei as atividades com o intuito de retomar questões de **informatividade** no texto e promover a compreensão da **progressão textual** alcançada pelo uso da **concordância verbal**, sendo essa última tarefa não muito fácil de ser executada no ambiente escolar sem que se faça recorrência à descrição gramatical e, portanto, à metalinguagem. Contudo, o encaminhamento desse conteúdo fica mais consistente e consciente de seus usos e funções no texto, quando a abordagem epilinguística é conferida na organização das atividades (GERALDI, 1997). Considerando, então, que as atividades de AL, com vistas à reescrita, pautavam-se no grau de informatividade adequado ao texto, na organização da progressão textual e no uso dos verbos, apresentei o texto de Alex aos demais alunos da turma, tomando o cuidado de corrigir os poucos aspectos que, naquele momento, não estavam relacionados aos propósitos da reescrita.

Para realizar as atividades de AL a partir do texto de Alex, tomei o cuidado de diferenciar alguns encaminhamentos em relação ao que fora proposto no trabalho com a produção de José. A primeira diferença pautou-se na breve retomada de alguns aspectos relacionados ao conteúdo temático e à construção composicional de textos do gênero estudado. Desenvolvi essa atividade com o intuito de relembrar os alunos sobre tais aspectos que são fundamentais à organização dos *causos*. Outra diferença foi a disposição do texto na apresentação aos alunos. O contado com “O vizinho lobisomem” aconteceu de maneira fragmentada, dada a necessidade

dos estudos desenvolvidos. Já “O cabedal” num primeiro momento foi disposto integralmente aos alunos da turma para que pudessem acompanhar o desenvolvimento do enredo. Em atividades posteriores, houve a fragmentação do texto. A opção por essa disposição teve como objetivos diferenciar-se da apresentação do texto anterior e facilitar a abordagem dos conteúdos de AL planejados para os momentos de reescrita que solicitaram, especialmente, o uso dos tempos verbais como forma de garantir a progressão textual. Assim, entreguei o texto de Alex aos alunos da turma, conforme segue:

Quadro 23 – Texto produzido por Alex, apresentado aos alunos da turma

**O cabedal**

Dizia a minha avó sobre o cabedal. O cabedal é um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança e o cabedal ficava guardando a fortuna para o herdeiro pegá-la.

Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a herança, a outra pessoa apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte!

E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal. Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:

\_\_\_ Não falei compadre que essa história de cabedal é papo!

Mas foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes de todos os lados e eles não conseguiram fugir, mas apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.

E no outro dia os dois todo dolorido falaram e falam até hoje. Que aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo conseguia vencer aquele cabedal.

E eles depois disso nunca mais colocaram o pé naquele lugar.

Fonte: Dados gerados no decorrer da pesquisa

Realizada a leitura com todos os alunos, encaminhei a análise do gênero, retomando, inicialmente, questões relacionadas ao conteúdo temático (atividades 1 a 3) e à construção composicional do texto (atividade 4), conforme apresentado na sequência:

Quadro 24 – Atividades iniciais a partir do texto do aluno Alex

Atividades envolvendo o estudo dos verbos no *causo*:

1 Pela leitura do texto, podemos perceber que o *causo* conta um fato estranho, que gira em torno de um ser denominado como “cabedal”. O que seria esse cabedal?

2 Quais pessoas seriam atacadas pelo cabedal? Por quê?

3 Por que esse texto pode ser considerado um *causo*?

4 Em relação ao *causo* contado, vamos tentar compreender suas partes

relacionando as colunas:

|              |                                                                  |
|--------------|------------------------------------------------------------------|
| (1) 1ª parte | ( ) O tio e o avô resolvem descobrir o ouro que estava enterrado |
| (2) 2ª parte | em um lugar.                                                     |
| (3) 3ª parte | ( ) O tio e o avô acordam doloridos devido surra que sofreram de |
| (4) 4ª parte | um suposto “cabedal”                                             |
|              | ( ) A avó explica o que é (ou o que era) o cabedal.              |
|              | ( ) Tio e o avô tentam pegar o tesouro mas são surpreendido por  |
|              | um suposto “cabedal”.                                            |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após essa breve contextualização do gênero, dei início ao estudo de elementos linguístico-discursivos nos quais os alunos demonstraram dificuldades na produção escrita, interpelando o **uso dos verbos na construção textual**. Desse modo, apresentei-lhes as atividades que seguem, novamente dividindo o texto em partes a serem compreendidas e analisadas pelos alunos:

#### Continuação do Quadro 24

5 Veja agora alguns aspectos linguísticos utilizados pelo autor do texto para contar o fato. Observe o primeiro e o segundo parágrafos que chamaremos de fragmento 1 do causo:

##### **Fragmento 1 do causo**

Dizia a minha avó sobre o cabedal. O cabedal é um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança e o cabedal ficava guardando a fortuna para o herdeiro pegá-la.

Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a herança, a outra pessoa apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte!

a) O fragmento inicia-se com a expressão “Dizia a minha avó sobre o cabedal”. Essa expressão nos remete a um fato que aconteceu no passado. Ela se refere à época em que a avó contava a história e também ao momento em que a história aconteceu. Para contar a história, o narrador utiliza palavras que nos remetem ao tempo passado. Copie do texto três palavras indicativas desse tempo.

b) E as palavras grifadas no texto, como poderiam aparecer, considerando que se trata de um fato acontecido antigamente?

c) Agora observe:

**“Dizia a minha avó...”**

**... deixava uma herança para a pessoa...”**

As afirmativas acima se referem a acontecimentos do passado, do presente ou do futuro?

Essas palavras que podem variar dependendo do tempo (passado, presente, futuro)

e que representam o que se passa, ou seja, um acontecimento representado no tempo, são chamadas de verbos.

O verbo pode exprimir uma ação, um estado ou um fenômeno da natureza, localizando-os no tempo.

Exemplos:

→ Verbos que representam **ação**:

O cabedal **começou** a luta.

O tio **falou** para o avô.

**Apanharam** muito do cabedal.

→ Verbos que representam **estado**:

Aquele cabedal **parecia** um touro.

O cabedal **é** um homem ou uma mulher.

**Era** estranha aquela história.

→ Verbos que representam **fenômeno da natureza**:

**Amanheceu** rapidamente.

**Trovejou** durante toda a noite.

6) Diante dessas informações responda:

a) Podemos escrever um texto do gênero causo sem a presença de verbos? Explique.

b) Nos textos do gênero causo, o narrador pode ser personagem ou observador. O causo “O cabedal” apresenta que tipo de narrador? Copie três trechos que justifiquem sua resposta.

c) Quais verbos foram utilizados no trecho que você copiou?

d) Por que os verbos ajudam a definir o tipo de narrador de um texto?

Veja, então, que o verbo pode variar de acordo com a pessoa (ou o ser) a quem ele se refere. Observe:

A minha avó **dizia**...

Os antigos **diziam**...

O verbo é o mesmo nos dois exemplos: “dizer”. Nas duas situações ele está no tempo pretérito, mas indica ações praticadas por pessoas diferentes. Na Língua Portuguesa, dizemos que se trata da **flexão** do verbo em número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª ou 3ª pessoa). Agora você precisa lembrar-se dos pronomes pessoais do caso reto.

Vamos tomar o verbo “deixar” que aparece no causo “O cabedal”.

| Pessoa | Verbo     | Número                |
|--------|-----------|-----------------------|
| Eu     | deixei    | 1ª pessoa do singular |
| Tu     | deixaste  | 2ª pessoa do singular |
| Ele    | deixou    | 3ª pessoa do singular |
| Nós    | deixamos  | 1ª pessoa do plural   |
| Vós    | deixastes | 2ª pessoa do plural   |
| Eles   | deixaram  | 3ª pessoa do plural   |

Entretanto, você pode observar que o autor de “O cabedal” utiliza o verbo *deixar* em outro tempo pretérito. Isso nos faz perceber que existem tempos verbais diferentes. Veja:

|                                                                                            |              |                                                                                              |              |                                                                                      |              |                                                                                                                               |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>Presente:</b> indica um fato que se realiza no momento em que se fala ou um fato atual. |              | <b>Pretérito perfeito:</b> indica um fato que aconteceu no passado e já terminou no passado. |              | <b>Pretérito imperfeito:</b> indica um fato que acontecia frequentemente no passado. |              | <b>Pretérito mais que perfeito:</b> indica um fato que aconteceu no passado antes de outro fato também acontecido no passado. |              |
| <b>Pessoa</b>                                                                              | <b>Verbo</b> | <b>Pessoa</b>                                                                                | <b>Verbo</b> | <b>Pessoa</b>                                                                        | <b>Verbo</b> | <b>Pessoa</b>                                                                                                                 | <b>Verbo</b> |
| Eu                                                                                         | deixo        | Eu                                                                                           | deixei       | Eu                                                                                   | deixava      | Eu                                                                                                                            | deixara      |
| Tu                                                                                         | deixas       | Tu                                                                                           | deixaste     | Tu                                                                                   | deixavas     | Tu                                                                                                                            | deixaras     |
| Ele                                                                                        | deixa        | Ele                                                                                          | deixou       | Ele                                                                                  | deixava      | Ele                                                                                                                           | deixara      |
| Nós                                                                                        | deixamos     | Nós                                                                                          | deixamos     | Nós                                                                                  | deixávamos   | Nós                                                                                                                           | deixáramos   |
| Vós                                                                                        | deixais      | Vós                                                                                          | deixastes    | Vós                                                                                  | deixáveis    | Vós                                                                                                                           | deixáreis    |
| Eles                                                                                       | deixam       | Eles                                                                                         | deixaram     | Eles                                                                                 | deixavam     | Eles                                                                                                                          | deixaram     |

Agora, então, reescreva os dois primeiros parágrafos do causo “O cabedal”, organizando as ideias e utilizando os tempos verbais adequados (nos trechos em que sejam necessárias as alterações).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

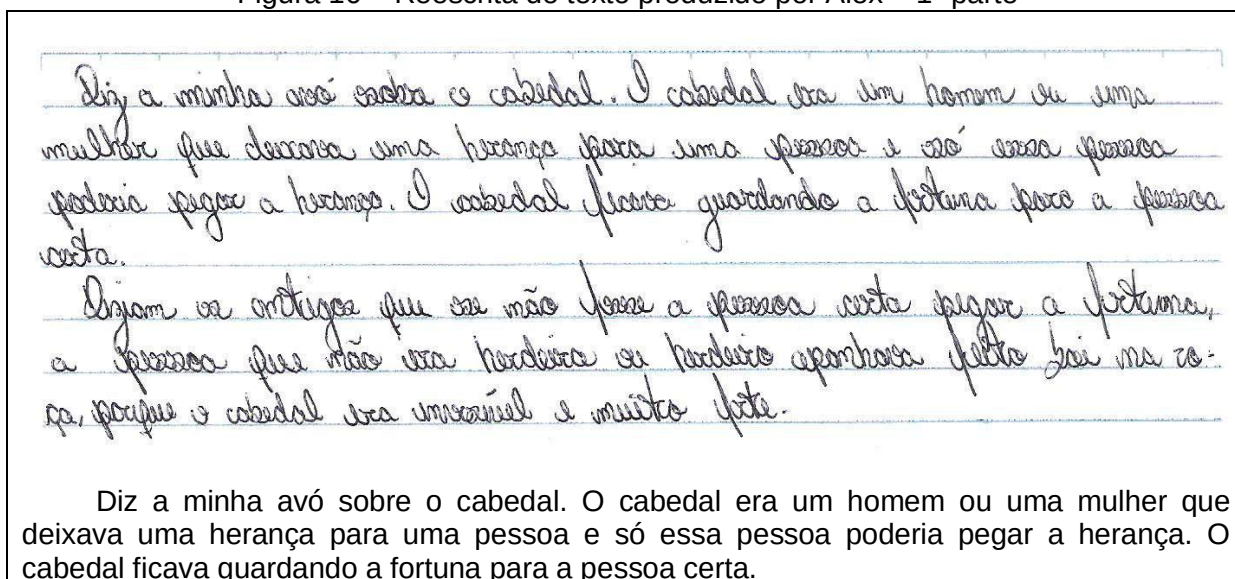
Depois de os alunos concluírem as atividades, percebi muitos aspectos metalinguísticos permeando o conteúdo em apresentação. Isso se justifica a partir do conhecimento que os alunos dispunham acerca da categoria “verbo”. Até a etapa da produção e da reescrita do texto, não ocorrera, ao longo do ano letivo, algum momento destinado à sistematização desse conteúdo. O que acontecera, até então, eram momentos de reflexão sobre o uso dos verbos em situações pontuais. Aproveitando os dados que revelaram as dificuldades dos alunos em seus trabalhos e considerando esse conteúdo necessário para a reescrita do texto, julguei oportuno introduzir aspectos dessa categoria gramatical, em consonância com os objetivos da produção e reescrita textual, estratégia que se revelou pertinente e produtiva, dados os avanços percebidos na 3ª versão do texto (que ainda será apresentada nesta pesquisa). A metalinguagem foi realizada tentando atender ao que Geraldi (1997) defende como “[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos (GERALDI, 1997, p. 191).

Recorrendo também a Travaglia (2003), percebo a importância de um trabalho com os verbos, assinalando a significação e a progressão que atribuem ao texto, pois, segundo o autor, no estudo dessa categoria gramatical, é necessário “[...] mostrar o funcionamento do verbo no nível textual, em que se tem fatos como: a) coesão (continuidades de tempo e aspecto); b) relações entre categorias e

tipologia de textos e superestruturas, como, por exemplo, o fato do perfectivo caracterizar a narração” (TRAVAGLIA, 2003, p. 162). Entendo que, no caso de gêneros que se utilizam de sequências narrativas e descritivas, o estudo dos verbos não pode ser conduzido, sistematicamente, sem que ocorra a apresentação dos tempos verbais do modo indicativo. O que não poderia acontecer seria uma marcação isolada da tabela dos tempos verbais, descontextualizada dos usos necessários às situações de interação. É importante articular o texto à prática de AL de forma que esta contribua para a constituição discursiva-textual, e isso é o que tentei desenvolver no estudo apresentado. O intuito residiu, especialmente, na análise do uso dos verbos no texto, bem como a contribuição das palavras dessa categoria gramatical para a constituição do sentido textual. Atividades que abordam a importância dos verbos na construção textual, a adequação do tempo verbal à situação interlocutiva e a análise dos verbos como constituintes das ações que qualificam os personagens apresentados nos textos do gênero *causo* são exemplos de uma prática de AL associada ao texto.

A resolução, por parte de Alex, da última atividade apresentada no quadro anterior, solicitada como forma de verificar a compreensão dos usos e funções dos verbos no texto, revela a compreensão do aluno em relação aos aspectos linguístico-discursivos que até então não dominava<sup>47</sup>.

Figura 16 – Reescrita do texto produzido por Alex – 1ª parte



Diz a minha avó sobre o cabedal. O cabedal era um homem ou uma mulher que deixava uma herança para uma pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança. O cabedal ficava guardando a fortuna para a pessoa certa.

Dizem os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a fortuna, a pessoa que não era herdeira ou herdeira aporhava falta por isso se- ra, porque o cabedal era universal e muito forte.

Diz a minha avó sobre o cabedal. O cabedal era um homem ou uma mulher que deixava uma herança para uma pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança. O cabedal ficava guardando a fortuna para a pessoa certa.

<sup>47</sup> Isso não quer dizer que a partir dessa atividade o aluno passou a dominar todas as situações de uso dos verbos nos tempos do pretérito do modo indicativo. A afirmação revela a compreensão do aluno para com a referida atividade.

Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a fortuna a pessoa que não era herdeira ou herdeiro apanhava feito boi na roça por que o cabedal era invisível e muito forte.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

A atividade demonstra a compreensão do aluno, gerada pela abordagem conferida ao estudo dos verbos e pela própria necessidade de adequação do texto à situação de interlocução. Entendo que, por tratar-se de seu próprio texto, o aluno demonstrou dedicação e esforço em sua reescrita, utilizando os tempos verbais que contribuem para o sentido do texto. Pelo cunho etnográfico utilizado na pesquisa e pelas informações geradas por meio da gravação das aulas, percebi que a maioria dos alunos compreendeu a utilização dos tempos verbais nessa atividade, o que não quer dizer que consigam transferir plenamente essa compreensão para seus próprios textos.

Nos momentos destinados às atividades, mais uma vez Alex demonstrava-se muito preocupado com questões ortográficas que poderiam prejudicar seu texto, por isso consultava o dicionário e fazia perguntas frequentes acerca de correções ortográficas. Além desse aspecto, outros também podem ser verificados na comparação que segue, a qual indica progressos na escrita da parte inicial do *causo*:

Quadro 25 - Evolução da escrita de Alex – Parte inicial do texto

| <b>1ª versão do texto</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Reescrita a partir da lista de controle constatações</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Reescrita a partir das atividades de AL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O cabedal</p> <p>Dizia a minha avó sobre o cabedal um homem ou uma mulher que deixava uma herançã para pessoa</p> <p>Mas era só essa pessoa que podia pega e herançã e o cabedal ficava guardiando a fortuna para o herdeiro pegar o tesouro.</p> <p>Dizia os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a erança, ela apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte!</p> | <p>O cabedal</p> <p>Dizia a minha avó sobre o cabedal. O cabedal é um homem ou uma mulher que deixava uma herançã para pessoa e só essa pessoa poderia pegar e herançã e o cabedal ficava guardando a fortuna para o herdeiro pegá-la.</p> <p>Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a herançã, a outra pessoa apanha que nem um boi na roça, porque ele era invisível e muito forte!</p> | <p>Diz a minha avó sobre o cabedal. O cabedal era um homem ou uma mulher que deixava uma herançã para uma pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herançã. O cabedal ficava guardando a fortuna para a pessoa certa.</p> <p>Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a fortuna a pessoa que não era herdeira ou herdeiro apanhava feito boi na roça por que o cabedal era invisível e muito forte.</p> |

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

O avanço apresentado pelo aluno no uso dos verbos é evidente e contribui para a progressão do enredo, nesse caso a progressão textual. É sabido que um texto só progride no plano das ideias quando a sequência dos fatos é construída a partir de conectivos que articulam as partes do texto. São, assim, os mecanismos de coesão textual que favorecem a progressão entre as passagens do texto. O uso adequado dos tempos verbais é uma forma que coesão que promove a progressão. Na visão de Koch (1994), “[...] a recorrência de tempo verbal tem função coesiva, indicando ao leitor/ouvinte que se trata de uma sequência de comentário ou de relato de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero” (KOCH, 1994, p. 54-55). A perspectiva retrospectiva foi utilizada na readequação dos verbos no texto de Alex, como forma de tornar a produção mais coesa e, conseqüentemente, organizada do ponto de vista sequencial. Os fragmentos abaixo revelam essa organização:

**1ª versão:** *“Dizia a minha avó sobre o cabedal um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa.*

*Mas era só essa pessoa que podia pega e herança...”*

**2ª versão:** *“Dizia a minha avó sobre o cabedal. O cabedal é um homem ou uma mulher que deixava uma herança para pessoa e só essa pessoa poderia pegar e herança...”*

**3ª versão:** *“Diz a minha avó sobre o cabedal. O cabedal era um homem ou uma mulher que deixava uma herança para uma pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança.”*

No primeiro excerto, o pretérito imperfeito é o único tempo verbal utilizado (dizia, deixava), corroborando a ideia de que a história e a contação dos fatos ocorrera no passado. A ausência do verbo “ser” no primeiro período ou de uma pontuação mais adequada ao trecho, comprometem a progressão da narrativa. Percebendo esse aspecto, Alex tenta imprimir nova progressão à narração, alternando, na segunda versão, os tempos pretérito imperfeito (dizia, deixava), presente (é) e futuro do pretérito (poderia). A tentativa é válida, mas causa estranhamento à leitura, indicando um movimento de volta ao passado, retorno imediato ao presente e projeção ao futuro, aspecto que não contribui para a progressão do enredo. Já o último fragmento, organizado a partir das análises desenvolvidas nas atividades, parece indicar verbos na perspectiva retrospectiva sugerida por Koch (1994) e organizar com mais coerência a narração. Os fatos são contados no tempo presente (diz), indicado no verbo que inicia o trecho. As ações que já ocorreram são marcadas no pretérito imperfeito (era, deixava) e nesse tempo

aparece o futuro do pretérito (poderia), indicando uma ação possível de ser realizada, em dependência a um fato passado. Nesse trecho, a utilização adequada das diferentes formas verbais garantiu a continuidade natural da ação narrada. A construção do tempo da narrativa foi organizada por meio dos mecanismos de manutenção da progressão sequencial do texto.

Seguindo a perspectiva adotada, foi oportuno explorar no texto de Alex, alguns elementos relacionados ao grau de **informatividade** que também contribuem para a **progressão textual**. Esse conteúdo já havia sido explorado no trabalho com o texto de José, mas julguei necessário recuperá-lo por se caracterizar como um aspecto não dominado pela maioria dos alunos. Diante disso, entreguei a eles a parte que denominei como *Fragmento 2* do caso “O cabedal” e, a partir das informações apresentadas, foram realizadas mais algumas atividades.

Quadro 26 – Outras atividades a partir do texto do aluno Alex

Agora vejamos a parte seguinte do texto – Fragmento 2 do caso:

**Fragmento 2 do caso**

E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal. Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:

\_\_ Não falei compadre que essa história de cabedal é papo!

Mas foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes de todos os lados e eles não conseguiram fugir, mas apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.

1 Reescreva o trecho a seguir a partir das orientações:

E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal. Quando chegaram lá perto do ouro **um deles disse**:

\_\_ Não falei compadre que essa história de cabedal é papo!

- A parte sublinhada está precisando de ajustes. Reescreva-a explicando quando o fato aconteceu e quem o contou.
- A parte circulada não informa exatamente onde os fatos aconteceram. Onde o ouro estava? Explique isso na sua reescrita.
- A parte em negrito precisa explicar qual dos personagens foi o autor da fala.
- Na fala do personagem aparece a palavra “compadre”. De acordo com o grau de parentesco dos dois personagens, por qual outra palavra podemos substituir esse termo?

2 Agora verifique esse outro trecho:

**Mas** foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes de todos os lados e eles não conseguiram fugir, **mas** apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.

a) A palavra “mas” nos dá a ideia de oposição, contrário. Ela é usada para marcar uma contraposição entre duas ideias.

Então, está coerente o uso da palavra “mas” no início desse parágrafo? Qual palavra poderia substituí-la sem interferir no sentido do texto?

b) E veja a segunda vez que essa palavra foi usada:

... e eles não conseguiram fugir, **mas** apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.

Há uma relação de oposição entre ao fato de eles não conseguirem fugir e o fato de terem apanhado bastante?

c) Qual palavra poderia substituir o “mas” para dar melhor sentido ao texto?

3 Então, diante do que você respondeu nas atividades anteriores, reescreva o Fragmento 2 do caso, fazendo as correções necessárias para tornar esse trecho mais claro ao leitor.

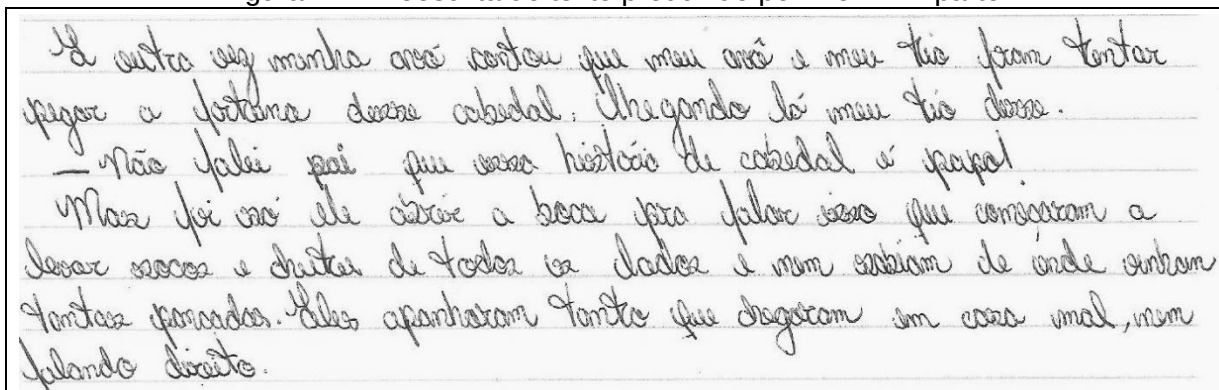
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O exercício 1 contou com orientações para o encaminhamento da reescrita, apresentando pistas com o intuito de ampliar informações e garantir maior progressão textual. Coube aos alunos perceberem essa necessidade, a fim de transferirem para seus próprios textos o olhar indagativo configurado a esta produção. A atividade 2 refere-se ao uso de elementos coesivos sequenciais, atentando para a relação estabelecida pela conjunção coordenada adversativa “mas”. Os alunos puderam perceber que há palavras que carregam em si um sentido próprio, atribuído a contextos específicos e que o uso equivocado pode modificar o sentido pretendido pelo autor do texto. No caso do fragmento acima, foi necessário explicar a todos que a referida conjunção, quando presente no início de uma oração, indica somente contraposição. Entendendo o que é a contraposição, os alunos, em sua maioria, preteriram o uso do “mas” e optaram pela conjunção coordenativa aditiva “e”. Esse movimento de opção por uma ou outra conjunção é analítico e pode contribuir para revisões e/ou reescritas em outras produções em que tais fenômenos ocorram.

Alex, na reescrita que elaborou, compreendeu a necessidade de ampliação

das informações textuais e a importância do uso adequado das conjunções, conforme se observa no fragmento abaixo:

Figura 17 – Reescrita do texto produzido por Alex – 2ª parte



E outra vez minha avó contou que meu avô e meu tio foram tentar  
 pegar a fortuna desse cabedal. Chegando lá meu tio disse:  
 — Não falei pai que essa história de cabedal é papo!  
 Mas foi só ele abrir a boca pra falar isso que começaram a  
 levar socos e chutes de todos os lados e nem sabiam de onde vinham  
 tantas pancadas. Eles apanharam tanto que chegaram em casa mal, nem  
 falando direito.

E outra vez minha avó contou que meu avô e meu tio foram tentar pegar a fortuna desse cabedal. Chegando lá meu tio disse:  
 — Não falei pai que essa história de cabedal é papo!  
 Mas foi só ele abrir a boca pra falar isso que começaram a levar socos e chutes de todos os lados e nem sabiam de onde vinham tantas pancadas. Eles apanharam tanto que chegaram em casa mal, nem falando direito.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

O aluno amplia as informações da parte inicial do trecho conforme solicitação das atividades de AL e reconhece a necessidade de ajustes no parágrafo posterior. Alex mantém a conjunção “mas” no início do parágrafo, porém evita sua repetição na parte final do fragmento, optando pela utilização de um novo período. Tudo isso contribuiu para a progressão textual.

As atividades realizadas a partir desse fragmento demonstram, conforme exposto por Perfeito (2007), que a reescrita textual é o momento de “[...] oportunizar maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos entre as partes do texto e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida [...]” (PERFEITO, 2007, p. 829). Tentando seguir essa linha de aceção é que desenhamos o percurso utilizado nesta pesquisa-ação.

O quadro que segue informa os avanços da produção de Alex a partir das atividades de reescrita desenvolvidas:

Quadro 27 - Evolução da escrita de Alex – 2ª parte do texto

| 1ª versão do texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Reescrita a partir da lista de controle constatações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Reescrita a partir das atividades de AL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal! Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:</p> <p>___ Não falei que essa história de cabedal é papo demais! Não deu de mais nada, mas foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes dos lados e eles não conseguiram fugir, apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar.</p> | <p>E um conto minha avó que meu avô e meu tio foram tentar pegar o ouro desse cabedal. Quando chegaram lá perto do ouro um deles disse:</p> <p>___ Não falei compadre que essa história de cabedal é papo!</p> <p>Mas foi só ele falar isso que começou a vim socos e chutes e chutes de todos os lados e eles não conseguiram fugir, mas apanharam tanto que chegaram em casa não conseguindo nem falar direito.</p> | <p>E outra vez minha avó contou que meu avô e meu tio foram tentar pegar a fortuna desse cabedal. Chegando lá meu tio disse:</p> <p>___ Não falei pai que essa história de cabedal é papo!</p> <p>Mas foi só ele abrir a boca pra falar isso que começaram a levar socos e chutes de todos os lados e nem sabiam de onde vinham tantas pancadas. Eles apanharam tanto que chegaram em casa mal, nem falando direito.</p> |

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Na comparação entre a produção inicial do aluno e a última reescrita, percebemos sua preocupação em corrigir elementos que não contribuíam para a progressão de sua produção. Da 1ª para a 2ª versão, há progressos especialmente na pontuação e paragrafação. Na 3ª versão, os ajustes rumam para a concordância verbal (*conto/contou; começou/começaram*) e para a ampliação de informações (*um deles disse/ meu tio disse; socos, chute e chutes/ socos, chutes, pancadas; chegaram em casa não conseguindo nem falar direito/ chegaram em casa mal, nem falando direito*). Essas constatações demonstram que os encaminhamentos de AL trabalhados em sala de aula foram proveitosos para a superação das dificuldades relacionadas à produção escrita.

Na última parte do texto de Alex também foram observados fenômenos linguístico-discursivos passíveis de AL. As atividades a seguir demonstram que o trabalho com os verbos foi retomando e ampliado ao encaminhar o fragmento 3 para análise.

Quadro 28 – Atividades finais a partir do texto do aluno Alex

|                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Agora vejamos a parte final do caso:</p> <p><b>Fragmento 3 do caso</b></p> <p><u>E no outro dia os dois todo dolorido falaram e falam e falam até hoje. Que</u></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo conseguia vencer aquele cabedal.

E eles depois disso nunca mais colocaram o pé naquele lugar.

1 Observamos a repetição do verbo “falar” na primeira linha desse fragmento. Por que aconteceu essa repetição?

2 A palavra “falam” foi repetida no texto. Ela é um verbo que indica uma ação praticada em qual tempo: pretérito, presente ou futuro? É necessária a repetição desse verbo nesse tempo?

3 O primeiro ponto final que aparece nesse trecho não é necessário. Por quê? Reescreva o trecho sublinhado, retirando o ponto final e corrigindo a concordância.

4 Observe o uso do verbo “conseguir”. Nesse trecho ele se refere a uma ação que aconteceu no passado, no presente ou algo que poderia (ou não poderia) acontecer no futuro?

5 Reescreva o trecho corrigindo o tempo do verbo:  
Eles disseram que nem um homem mais forte do mundo \_\_\_\_\_ vencer aquele cabedal.

Você colocou o verbo “conseguir” no tempo futuro. Os verbos no tempo futuro, dependendo da situação em que são utilizados, podem aparecer de duas formas:

**Futuro do Presente:** indica uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao momento atual.

| Pessoa | Verbo         |
|--------|---------------|
| Eu     | conseguirei   |
| Tu     | conseguirás   |
| Ele    | conseguirá    |
| Nós    | conseguiremos |
| Vós    | conseguireis  |
| Eles   | conseguirão   |

**Futuro do Pretérito:** indica uma ação futura, possível de ser realizada (uma hipótese) que depende de um fato passado.

| Pessoa | Verbo          |
|--------|----------------|
| Eu     | conseguiria    |
| Tu     | conseguirias   |
| Ele    | conseguiria    |
| Nós    | conseguiríamos |
| Vós    | conseguiríeis  |
| Eles   | conseguiriam   |

Então, elabore outras duas frases, relacionadas ao caso “O cabedal” em que o verbo apareça no futuro do pretérito.

E agora, diante do que você verificou nesse **Fragmento 3**, reescreva-o fazendo as correções necessárias.

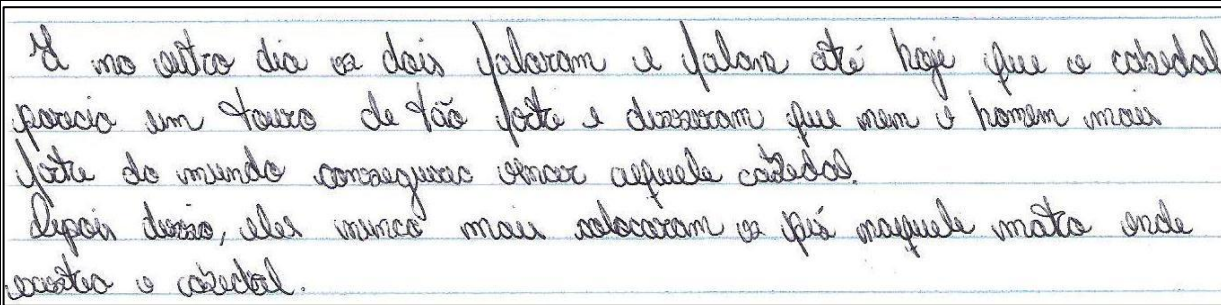
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As atividades analisaram os tempos verbais e, após uma abordagem epilinguística desse conteúdo, ainda que de forma breve, encaminharam-se para um viés metalinguístico. Geraldi (1997) assim propõe o processo de AL, indicando que a

escola não deve partir de uma noção pronta de conteúdos linguísticos, exemplificá-la e, com exercícios, fixar a reflexão. As atividades acima sugerem o caminho inverso a esse percurso criticado pelo autor, mostrando que é possível refletir sobre a língua em situações de uso para, então, sistematizá-la do ponto de vista metalinguístico.

A reescrita do trecho, apresentada na figura 18, demonstra, mais uma vez, o interesse do autor na reorganização do seu texto, projetando-lhe um sentido articulado ao que propunha fazer no momento de sua produção. Assim, o aluno percebeu que nem tudo o que ele queria dizer estava dito no texto e que, graças à possibilidade de reescrita, é que as produções são reconstituídas e ampliadas, garantindo maior consistência em sua organização sintática e semântica.

Figura 18 – Reescrita do texto produzido por Alex – 3ª parte

|                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                              |
| <p>E no outro dia os dois falaram e falam até hoje que o cabedal parecia um touro de tão forte e disseram que nem o homem mais forte do mundo conseguiria vencer aquele cabedal.</p> <p>Depois disso, eles nunca mais colocaram os pés naquele mato onde existia o cabedal.</p> |

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

A adequação no uso dos verbos nesse trecho foi compreendida por Alex, que utilizou o futuro no pretérito no lugar do pretérito imperfeito (*conseguiria*, no lugar de *consegua*). O aluno também percebeu o uso inadequado do sinal de pontuação na separação das orações, reformulou o parágrafo e aderiu ao uso de orações subordinadas, embora não conheça a classificação sintática dos trechos reescritos.

Essa parte final do caso de Alex também passou por avanços significativos em sua constituição, provocados pelo trabalho com a AL relacionado ao texto. No quadro abaixo é possível perceber as etapas de evolução do fragmento do texto:

Quadro 29 - Evolução da escrita de Alex – 3ª parte do texto

| 1ª versão do texto                                                                                                                                                                                                                              | Reescrita a partir da lista de controle constatações                                                                                                                                                                                                    | Reescrita a partir das atividades de AL                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E os dois no outro dia tavam todo dolorido falaram e falam até hoje. Que aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo conseguia vencer aquele cabedal. E eles depois disso nunca mais colocaram o pé lá. | E no outro dia os dois todo dolorido falaram e falam até hoje. Que aquele cabedal parecia um touro, eles disseram que nem um homem mais forte do mundo conseguia vencer aquele cabedal.<br>E eles depois disso nunca mais colocaram o pé naquele lugar. | E no outro dia os dois falaram e falam até hoje que o cabedal parecia um touro de tão forte e disseram que nem o homem mais forte do mundo conseguiria vencer aquele cabedal.<br>Depois disso, eles nunca mais colocaram os pés naquele mato onde existia o cabedal. |

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Trata-se de um trecho que não exigia tamanha reformulação, por isso, pequenas alterações foram observadas. O destaque é o sentido produzido pela revisão da pontuação no primeiro parágrafo do trecho, a qual resultou numa alteração sintática dos períodos, promovendo progressão sequencial ao enredo. A reorganização do segundo parágrafo (último período da primeira versão) também demonstrou a preocupação do autor na organização das informações e conferiu clareza ao desfecho do *causo*.

Ao final desse processo de reescrita, organizado sempre a partir de atividade de AL, os alunos foram convidados a copiarem em seus cadernos as três partes (reescritas) do texto, formando assim o texto “O cabedal”. Alex, com essa atividade, passou a ter em mãos o texto reescrito com base nos encaminhamentos suscitados pela prática de AL. Esse texto já estava praticamente adequado para a publicação. Feita a organização das três partes, os demais alunos notaram a importância das orientações sugeridas pela professora, nas atividades executadas, para o produto final da escrita. Com isso perceberam a necessidade de organizarem seus próprios *causos*, de forma que ficassem escritos de maneira mais coerente, conforme o texto de Alex, para que pudessem compor a coletânea de *causos*, ao final do trabalho com o gênero.

Diante dessa preocupação, organizei a atividade de reescrita final dos *causos*, intencionando que os conhecimentos linguísticos desenvolvidos durante as aulas pudessem ampará-los nessa ação. Sobre essa parte final da pesquisa, discorro na sequência.

### 4.3.3 A reescrita e a correção indicativa-interativa

Neste momento final dos trabalhos com as práticas de reescrita e AL, que defino como 3ª etapa da reescrita, apresento o último encaminhamento de reescrita textual desenvolvido, associado à AL, e os resultados obtidos com tal direcionamento em sala de aula. O intuito das últimas reflexões reside na defesa da prática de AL como encaminhamento associado a todas as demais práticas discursivas que compõem o ensino da LP para, dessa forma, substanciar a AL numa perspectiva textual e discursiva.

A partir do trabalho apresentado com os textos de José e Alex já é possível perceber que a atividade de reescrita textual em sala de aula é um processo que envolve, inevitavelmente a AL, visto se organizar como um movimento analítico de retomada ao texto, que implica alterações estilísticas em sua composição. Então, fazer reescrita é fazer também AL, sendo esta uma prática que subsidia e também caracteriza aquela.

Contudo, o percurso desenvolvido com os alunos do 7º ano revela que, na prática de sala de aula, o trabalho com a reescrita textual é exaustivo e requer diferentes instrumentos metodológicos para obtenção de resultados satisfatórios. Ciente dessa situação, utilizei mais uma estratégia de correção para amparar o processo de reescrita. Utilizei, portanto, inicialmente, a lista de controle/constatações, seguida da tabela diagnóstica B e, por último, conforme será exposto, recorri a mais um tipo correção, ampliando a proposta de Ruiz (2001).

Analisando esse percurso, a questão que sobressai é: por que a recorrência a diferentes instrumentos? A justificativa para isso é o contexto dos anos finais do ensino fundamental. Nesse período da vida escolar, os alunos ainda necessitam de muitas orientações para realizar as atividades propostas, e a mediação do professor é decisiva nessa situação de aprendizagem permeada por dúvidas e indecisões. Apenas um instrumento não garantiria aos alunos o reconhecimento dos pontos frágeis de seus textos, pois não lhes ofereceria uma consistência teórica acerca dos procedimentos necessários à reescrita textual. Então, além da análise pessoal que fizeram de suas próprias produções (que não deixou de ser uma prática de AL), necessitaram também de encaminhamentos pautados nos aspectos linguístico-discursivos não dominados, os quais foram delineados no diagnóstico apontado na tabela B. Ainda que os alunos tivessem aprendido um pouco mais sobre ampliação

de **informações** em um texto, sentidos da **pontuação** e de alguns elementos coesivos de **progressão textual, conjugação e concordância verbal**, dentre outros aspectos, verifiquei que a solicitação de uma reescrita a partir das atividades de AL, sem encaminhamentos mais específicos, não garantiria a clareza, coesão e coerência nas produções.

Informo que, talvez, em outras turmas de 7º ano seria possível devolver aos alunos o texto organizado com base na lista de controle/constatações e solicitar-lhes uma reescrita pautada nos conhecimentos linguístico-discursivos adquiridos nas aulas de LP, que eram justamente aqueles menos dominados pelos alunos, anteriormente à produção escrita e às atividades de AL. Entretanto, na turma específica do 7º ano B, esse encaminhamento não seria possível, dado o histórico da turma e as condições de aprendizagem dos alunos nela inseridos. Assim sendo, recorri a Serafini (1989) e a Ruiz (2001) para ampliar o processo analítico e dialógico que pretendia desenvolver com os alunos, apresentando-lhes mais subsídios para a escrita da última versão do texto, a qual seria publicada na coletânea de *causos* dos alunos do 7º B.

Retomei o texto reescrito no dia 25/09, a partir da lista de controle/constatações e apresentei, ao final de cada texto, orientações para o processo de reescrita, rememorando aspectos linguístico-discursivos trabalhados em sala de aula a partir dos textos de José e Alex. Afirmo que essa estratégia tem suas bases no trabalho de Ruiz (2001), mas difere-se, em dois pontos, da proposta da autora. A correção textual-interativa propõe bilhetes/comentários ao final do texto do aluno que objetivam informar sobre os problemas verificados na produção. Dada a necessidade da turma, de trabalhar com marcações mais pontuais em relação aos aspectos linguístico-discursivos não dominados, elaborei os bilhetes seguindo uma enumeração apresentada no texto de cada aluno, tal como a enumeração apresentada no texto de José. Além dessa alteração, o comando de reescrita textual também apresentou direcionamentos em relação à ortografia e à acentuação, aspectos pouco explorados nas atividades de AL e que, certamente, não seriam corrigidos pelos alunos, sem que se tivessem um direcionamento mais específico no momento da reescrita. Diante desses problemas, elaborei o seguinte comando para a reescrita:

Quadro 30 – Comando da atividade de reescrita textual

**Atividade de Reescrita de Texto**

A partir de tudo o que você aprendeu sobre a reescrita de textos, releia o *causo* que você escreveu e verifique as marcações realizadas pela professora e as informações que podem direcionar a sua reescrita. Aproveite as informações sugeridas ao final do texto observando a qual trecho cada uma delas se refere.

**Observações:**

- As palavras com marcação abaixo de uma letra devem ser consultadas no dicionário, pois apresentam problemas de escrita. Exemplo: enventar
- As palavras com o sinal de +, abaixo de uma letra, indicam problemas de acentuação. Exemplo: inf+ancia. Para corrigir a acentuação, consulte o dicionário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É importante salientar que a numeração marcada no texto e as informações relacionadas à ortografia e à acentuação também comungam com alguns aspectos da correção indicativa (SERAFINI, 1989). Consoante posto, alunos de turmas dos anos finais do ensino fundamental precisam de indicações pontuais para procederem à reescrita, pois assim conseguem avaliar com mais precisão os aspectos apontados para a correção. Porém, o trabalho realizado ultrapassa a mera indicação de elementos ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1989), uma vez que requer reflexão para a solução do problema, pautada nos aspectos linguístico-discursivos estudados. Dessa forma, denomino a correção formulada naquele momento como *indicativa interativa*, a qual procurou apontar os problemas do texto e promover uma reflexão sobre a necessidade de reorganização de trechos da produção. O aluno, com isso, exercitou sua capacidade de AL e dialogou com o texto, na tentativa de adequá-lo aos padrões linguísticos e composicionais que o gênero requer.

Sendo assim, selecionei o texto de três alunos para a análise nesta parte final da pesquisa (3ª etapa). Um texto representativo dos alunos pertencentes ao 1º grupo, outro de aluno do 2º grupo e um deles produzido por um aluno classificado no 3º grupo do Quadro 16 (p. 167 desta tese). Tais textos, após passarem pela reescrita com vistas à versão final, demonstram como as atividades de AL, desenvolvidas em sala de aula, subsidiaram (ou não) o resultado da produção escrita. Apresento, na sequência, o encaminhamento e o resultado do trabalho.

#### 4.3.3.1 O texto do aluno Elvis

O primeiro texto refere-se à produção do aluno Elvis. As marcações na lista

de controle/constatações indicaram que o aluno leu a primeira versão de seu texto e analisou alguns aspectos que mereciam correções. Assim, ao produzir a 2ª versão, fez intervenções pautando-se no aspecto formal da letra maiúscula/minúscula, no aspecto linguístico discursivo relacionado à pontuação e nos elementos da composição do gênero. A leitura que fiz do texto reescrito por Elvis (2ª versão) indica um aluno com dificuldades na pontuação, com repetição de palavras e falta de algumas informações importantes ao texto. Elvis, então, reescreveu seu texto a partir da lista de controle/constatações e esse é o que apresento abaixo com as correções por mim elaboradas, pautadas na correção *indicativa interativa*. Classifiquei a produção de Elvis no 2º grupo do quadro referente às marcações na tabela diagnóstica B, verificando que seu texto possuía de 11 a 20 aspectos não dominados.

Figura 19 – Texto produzido pelo aluno Elvis – 2ª versão



COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM

Aluno (a):

Nº

Ano/Turma:

Data:

/2013

**Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita**

Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações.

|    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| 1  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 2  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? | X             |                  |
| 3  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                |               | X                |
| 4  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 5  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 6  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 7  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 8  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 9  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 10 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 11 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             |               | X                |
| 12 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            | X             |                  |
| 13 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 14 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      | X             |                  |

Agora, verificando o que você marcou na tabela acima, reescreva seu texto corrigindo os aspectos que você acha que deve melhorar na sua escrita.

Bom trabalho!

1 O canso asombrado

2 Um chamado Chico vinha pela estrada lenta do sítio do Cangace. De repente começou a doer a chua era forte e assustadora chegou a dar medo em todos.

3 Logo Chico teve que chegar na fazenda de José.

4 Que chua desgrazada, eu pegar uma gripe. Havia uma calma logo de mas está dentro do sítio de Cangace que morreu de peito inimigável, deu tiras e foi decapitada. Ninguém encontrou o corpo.

Ai! Ai! mas eu entrou nao eu. A! A! A! thuuu! to eu entrou.

De repente um Edisto começou a se mecher, ele

- 5
- quase se assustou de medo.
- 6 → - Quem tá aí? Apareça e lute como homem!
- Derrepente sai o seu compadre o Zé todo corajoso. Com facão e uma espingarda todos ficam corajosos.
- 7 → - Vim te sarvá compadre vou levá-lo para casa.
- Derrepente para a sorte de todos caiu um raio no rochedo da montanha que desabou e fechou a estrada.
- E agora corajoso vamos fazer o que em?
- Zé ficou pensativo, olhou para o lado como se fosse procurar algo.
- Ali a cabana! vamos entrar!
- 8 → - Não!! ficou louco aí é o Cangaço.
- Medroso! Medroso! Medroso!
- Chicoficou encurvadado com Zé e Derrepente Zé escoregou em cima de algo lizo e branco parecia uma pedra.
- hã! hã! hã! aquele é isso Zé?
- 9 → - Não vou ver.
- Quando olharam era uma caveira. Correram para a cabana fizeram fogo e raram com medo.
- Derrepente ouviram um barulho na porta. Zé nem conseguia pegar a arma de tanta medo que tão, Derrepente algo apareceu do lado da porta, e olhou a porta, era um homem de terno sem rosto gritando.
- Arrrrr! Arrrrr!
- Os dois seixam correndo como doideiros, nem tiraram a cerca elétrica, levaram um choque.
- 10 → ninguém nunca mais foi na cabana.
- Contado por  
Céu Luzul, Porana. 7º B

### O cangaço asombrado

Um chamado Chico vinha pela estrada bruta do sítio de Cangaço. Derrepente começou a chover a chuva era forte e assustadora chegava a dar medo em todos.

Mas Chico tinha que chegar na fazenda de José

Que chuva desgraçada, vou pegar uma gripe.

Havia uma cabana logo ali mas estava dentro do sítio de Cangaço que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo.

Derrepente um arbusto começou a se mecher, ele quase de cagou de medo.

Quem tá aí? Apareça e lute como homem!

Derrepente sai o seu compadre o Zé todo corajoso. Com facão e uma espingarda todos ficam corajosos.

Vim te sarvá compadre, vou levá-lo para casa.

Derrepente para a sorte de todos caiu um raio na montanha que desabou e fechou a estrada.

E agora corajoso vamos fazer o que em?

Zé ficou pensativo, olhou para o lado como se fosse procurar algo.

Ali a cabana! vamos entrar.

Não!! ficou louco aí é o Cangaço.

Medroso! Medroso! Medroso!

Chico ficou incomodado com Zé derrepente Zé escorregou em cima de algo liso e branco, parecia uma pedra.

\_\_\_ ha! ha! há! oque é isso Zé?

\_\_\_ Não vou ver.

Quando olharam era uma caveira. Correram para a cabana fizeram fogo e rezaram cem vezes.

Derrepente ouviram um barulho na porta. Zé nem conseguia pegar a arma de tanto medo que tava, derrepente alfo apareceu do lado de fora, e abriu a porta, era um homem de terno sem rosto gritando.

\_\_\_ Arrrr! Arrrr!

os dois seíram correndo como doidos, nem viram a cerca elétrica, levaram um choque ninguém nunca mais foi na cabana.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Utilizando as informações indicadas no texto e as orientações expressas pela professora ao final da produção, Elvis realiza a atividade de reescrita. Os comandos apresentados para a reescrita foram os seguintes:

Figura 20 – Orientações apresentadas a Elvis (ao final do texto) para a reescrita textual

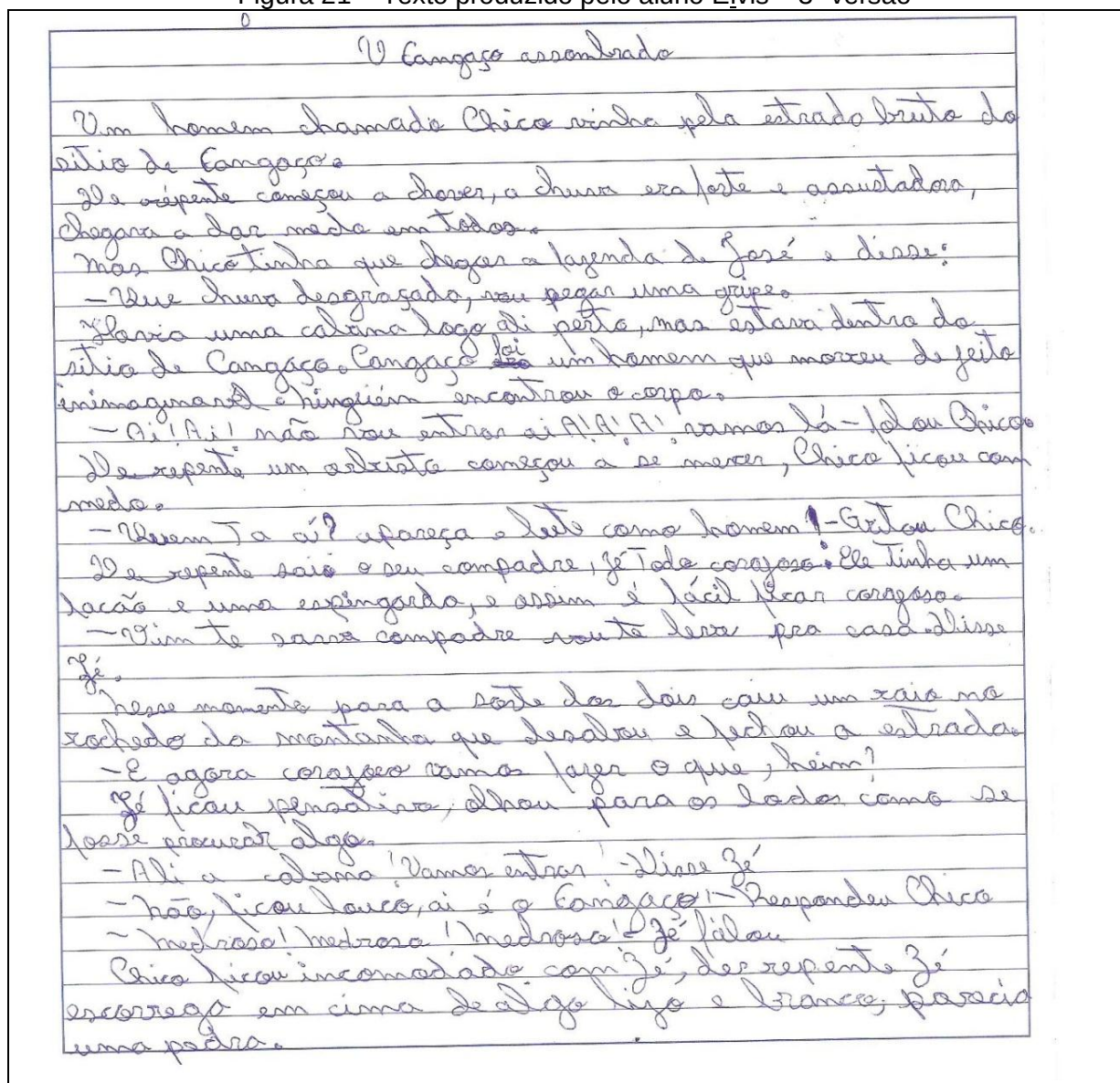
- 1- *X é Cangaceiro é o nome de uma pessoa ou de um lugar, então se trata de um substantivo próprio. Como deve ser escrita essa palavra?*
- 2- *Está faltando uma palavra nesse trecho. Esclareça a informação.*
- 3- *Utilize vírgulas para organizar as informações.*
- 4- *Organize a informação que explica quem é o Cangaceiro.*
- 5- *Essa palavra é quase um palavrão. Use outra expressão para substituí-la.*
- 6- *Reorganize as informações nesse parágrafo explicando a parte do facão e da espingarda.*
- 7- *É a quarta vez que aparece "De repente" no início do parágrafo. Está repetitivo. Utilize um sinônimo para essa palavra.*
- 8- *Reorganize a pontuação.*
- 9- *Quem disse: "Não vou ver"? Explique melhor isso no texto.*
- 10- *Explicar melhor por que ninguém nunca mais foi até a cabana.*

- 1 Se o Cangaço é o nome de uma pessoa ou de um lugar, então se trata de um substantivo próprio. Como deve ser escrita essa palavra?
- 2 Está faltando uma palavra nesse trecho. Esclareça a informação.
- 3 Utilize vírgulas para organizar as informações.
- 4 Organize a informação que explica quem é o Cangaço.
- 5 Essa palavra é quase um palavrão. Use outra expressão para substituí-la.
- 6 Reorganize as informações nesse parágrafo, explicando a parte do facão e espingarda.
- 7 É a quarta vez que aparece "De repente" no início do parágrafo. Está repetitivo. Utilize um sinônimo para essa palavra.
- 8 Reorganize a pontuação
- 9 Quem disse "Não vou ver!? Explique melhor isso no texto
- 10 Explicar melhor por que ninguém nunca mais foi até a cabana.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando esses apontamentos, a produção de Elvis resultou no que se observa a seguir:

Figura 21 – Texto produzido pelo aluno Elvis – 3ª versão



- Ha! Ha! O que é isso Zé? - disse Chico  
 - Não sei - respondeu Zé  
 Quando olharam era uma caveira. Correram para a colina,  
 fizeram fogo e rezaram muitas vezes.  
 De repente ouviram um barulho na porta. Zé nem  
 conseguia pegar a arma de tanto medo que tinha, aí  
 aí algo apareceu do lado de fora, quando abriu a porta  
 era um homem de terno sem rosto gritando.  
 - Arrr! Arrr!  
 Os dois saíram correndo como doidos, nem viram  
 a cerca elétrica, levaram um choque daqueles, e  
 nunca mais foram vistos. Dizem que se passar  
 perto da colina daí para ouvir os lamentos dos  
 dois homens.

fim

### O Cangaço assombrado

Um homem chamado Chico vinha pela estrada bruta do sítio de Cangaço.

De repente começou a chover, a chuva era forte e assustadora, chegava a dar medo em todos.

Mas Chico tinha que chegar a fazenda de José e disse:

\_\_ Que chuva desgraçada, vou pegar uma gripe.

Havia uma cabana logo ali perto, mas estava dentro do sítio do Cangaço. Cangaço foi um homem que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo.

\_\_ Ai! Ai! Ai! Não vou entrar aí A! A! A! vamos lá \_\_ falou Chico.

De repente um arbusto começou a se mexer, Chico ficou com medo.

\_\_ Quem tá aí? Apareça e lute como homem! \_\_ Gritou Chico.

De repente saiu o seu compadre, Zé, todo corajoso. Ele tinha um facão e uma espingarda, e assim é fácil ficar corajoso

\_\_ Vim te salvar compadre sou te leva pra casa. Disse Zé.

Nesse momento para a sorte dos dois caiu um raio no rochedo da montanha que desabou e fechou a estrada.

\_\_ E agora corajoso vamos fazer o que, heim?

Zé ficou pensativo, olhou para os lados como se fosse procurar algo.

\_\_ Ali a cabana! Vamos entrar! \_\_ Disse Zé.

\_\_ Não, ficou louco? aí é o Cangaço! \_\_ Respondeu Chico.

\_\_ Medroso! Medroso! Medroso! \_\_ Zé falou.

Chico ficou incomodado com Zé, de repente Zé escorrega em cima de algo lizo e branco, parecia uma pedra.

\_\_ Ha! Há! O que é isso Zé? \_\_ disse Chico

\_\_ Não sei. \_\_ respondeu Zé.

Quando olharam era uma caveira. Correram para a cabana, fizeram fogo e rezaram muitas vezes.

Derepente ouviram um barulho na porta. Zé nem conseguia pegar a arma de tanto medo que tinha, aí algo apareceu do lado de fora, quando abriu a porta, era um homem de terno, sem rosto gritando.

\_\_ Arrr! Arrr!

Os dois saíram correndo como doidos, nem viram a cerca elétrica, levaram um choque

daqueles e nunca mais foram vistos. Dizem que se passar perto da cabana dá para ouvir os berros dos dois homens.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

A análise das duas versões do texto de Elvis permite a verificação de que o aluno apropriou-se dos aspectos linguístico-discursivos trabalhados em sala de aula acerca da AL, pois, a partir das orientações que lhes são transmitidas, conseguiu associá-las à reescrita do texto. O quadro abaixo demonstra os avanços positivos na produção:

Quadro 31 – Comparativo da produção textual do aluno Elvis

| <b>TRECHO</b> | <b>Trecho na 2ª versão</b>                                                                                                                                 | <b>Orientação (elaborada pela professora) apresentada ao aluno</b>                                                                | <b>Trecho reescrito na 3ª versão</b>                                                                                                                                                    | <b>Conteúdo de AL utilizado para a readequação na escrita da terceira versão</b> |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 01            | O cangaço assombrado                                                                                                                                       | Se o Cangaço é o nome de uma pessoa ou de um lugar, então se trata de um substantivo próprio. Como deve ser escrita essa palavra? | O Cangaço assombrado                                                                                                                                                                    | Substantivos próprios                                                            |
| 02            | Um chamado Chico                                                                                                                                           | Está faltando uma palavra nesse trecho. Esclareça a informação.                                                                   | Um homem chamado Chico                                                                                                                                                                  | Informatividade                                                                  |
| 03            | Derrepente começou a chover a chuva era forte e assustadora chegava a dar medo em todos.                                                                   | Utilize vírgulas para organizar as informações.                                                                                   | De repente começou a chover, a chuva era forte e assustadora, chegava a dar medo em todos.                                                                                              | Pontuação                                                                        |
| 04            | Havia uma cabana logo ali mas estava dentro do sítio de Cangaço que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo. | Organize a informação que explica quem é o Cangaço.                                                                               | Havia uma cabana logo ali perto, mas estava dentro do sítio do Cangaço. Cangaço foi um homem que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo. | Informatividade                                                                  |
| 05            | ... ele quase de cagou de medo                                                                                                                             | Essa palavra é quase um palavrão. Use outra expressão para                                                                        | ... Chico ficou com medo.                                                                                                                                                               | Sinonímia                                                                        |

|    |                                                                                                                      |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                     |                                       |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|    |                                                                                                                      | substituí-la.                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                     |                                       |
| 06 | Derrepente sai o seu compadre o Zé todo corajoso. Com facão e uma espingarda todos ficam corajosos.                  | Reorganize as informações nesse parágrafo, explicando a parte do facão e espingarda.                                    | De repente saiu o seu compadre, Zé, todo corajoso. Ele tinha um facão e uma espingarda, e assim é fácil ficar corajoso                                                                              | Informatividade<br>Progressão textual |
| 07 | Derrepente para a sorte de todos caiu um raio no rochedo da montanha...                                              | É a quarta vez que aparece “De repente” no início do parágrafo. Está repetitivo. Utilize um sinônimo para essa palavra. | Nesse momento para a sorte dos dois caiu um raio no rochedo da montanha...                                                                                                                          | Sinonímia<br>Coesão textual           |
| 08 | ___ Não!! ficou louco aí é o Cangaço.                                                                                | Reorganize a pontuação.                                                                                                 | Não, ficou louco? aí é o Cangaço! ___ Respondeu Chico.                                                                                                                                              | Pontuação<br>Informatividade          |
| 09 | ___ Não vou ver.                                                                                                     | Quem disse “Não vou ver”? Explique melhor isso no texto.                                                                | ___ Não sei. ___ respondeu Zé                                                                                                                                                                       | Informatividade<br>Coerência          |
| 10 | os dois seíram correndo como doidos, nem viram a cerca elétrica, levaram um choque ninguém nunca mais foi na cabana. | Explicar melhor por que ninguém nunca mais foi até a cabana.                                                            | Os dois saíram correndo como doidos, nem viram a cerca elétrica, levaram um choque daqueles e nunca mais foram vistos. Dizem que se passar perto da cabana dá para ouvir os berros dos dois homens. | Informatividade<br>Progressão textual |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro informa conteúdos de AL verificados em sala de aula, anteriormente à atividade da 3ª escrita, mas também relembra aspectos linguístico-discursivos estudados durante toda a trajetória escolar do aluno, tais como pontuação, sinonímia, morfologia (substantivos). Esses conteúdos são constantemente retomados, já que seus usos no texto também podem proporcionar diferentes sentidos ao que se quer desenvolver. Então, as orientações 1, 5, 7 e 8, apesar de não retomarem elementos destacados nas aulas imediatamente anteriores à produção, foram necessárias à reescrita do aluno porque estão associadas a conteúdos verificados no dia a dia da sala de aula.

Já as orientações 2, 3, 4, 6, 9 e 10 foram elaboradas com o intuito de retomar a AL desenvolvida nos momentos que precederam essa última reescrita e, assim, mostrar os usos e funções dos elementos linguísticos na organização textual. Houve compreensão por parte de Elvis sobre a importância da clareza das informações

para a garantia da progressão textual, uma vez que o aluno optou, em diversos momentos, pela inserção de informações pontuais em seu texto, com o intuito de torná-lo mais compreensível aos olhos do interlocutor. O exemplo abaixo, recortado do quadro 31, comprova essa constatação:

|    | <b>Trecho na 2ª versão</b>                                                                                                                                 | <b>Orientação<br/>(elaborada<br/>pela<br/>professora)<br/>apresentada<br/>ao aluno</b> | <b>Trecho reescrito na 3ª<br/>versão</b>                                                                                                                                                | <b>Conteúdo de<br/>AL utilizado<br/>para a<br/>readequação<br/>na escrita da<br/>terceira versão</b> |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | Havia uma cabana logo ali mas estava dentro do sítio de Cangaço que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo. | Organize a informação que explica quem é o Cangaço.                                    | Havia uma cabana logo ali perto, mas estava dentro do sítio do Cangaço. Cangaço foi um homem que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo. | Informatividade                                                                                      |

Na 2ª versão do texto, Elvis descreve o personagem e a ambientação dos fatos tentando oferecer explicações que contribuam com a situação inicial da narrativa. Contudo, a ausência de elementos linguísticos pontuais compromete essa apresentação. Após o contato estabelecido com as atividades de AL nos textos de José e Alex, Elvis demonstra ter conseguido perceber a informatividade como característica necessária à progressão textual e à organização do enredo do caso. A intensificação dos advérbios de lugar “ali perto” (3ª versão) demonstra a preocupação do autor em situar o contexto do ambiente. O atendimento ao solicitado na orientação também inclui informações mais claras que beneficiam a leitura do texto. Nisso, a relação dialógica criada com a prática de AL associada à reescrita textual garantem ao texto maior coerência e reforçam os postulados de Koch e Travaglia (2000a), para quem “[...] a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo” (KOCH; TRAVAGLIA, 2000a, p. 38). Esse mesmo aspecto é verificado em outro exemplo (recortado do quadro 31)

|  | <b>Trecho na 2ª versão</b> | <b>Orientação<br/>(elaborada pela<br/>professora)<br/>apresentada ao<br/>aluno</b> | <b>Trecho<br/>reescrito na<br/>3ª versão</b> | <b>Conteúdo de AL<br/>utilizado para a<br/>readequação na<br/>escrita da terceira<br/>versão</b> |
|--|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|--|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                  |                                                          |                               |                              |
|----|------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 09 | ___ Não vou ver. | Quem disse “Não vou ver”? Explique melhor isso no texto. | ___ Não sei. ___ respondeu Zé | Informatividade<br>Coerência |
|----|------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|

Com o intuito de asseverar a informação apresentada no texto, Elvis não titubeia, atende à orientação da professora e organiza o texto de forma a torná-lo compreensível. O aluno tem a liberdade de rever suas escolhas lexicais com vistas ao sentido que intenciona delegar ao texto, por isso faz uma alteração explícita do enunciado que revela a fala do personagem. De acordo com Koch e Travaglia (2000b)

[...] o léxico é o meio de registro, na superfície linguística, do conhecimento de mundo a ser ativado e compartilhado pelos usuários do texto para a construção do mundo textual, o estabelecimento da continuidade/unidade de sentido que resultará na coerência da sequência linguística tanto na sua produção quanto na sua recepção (KOCH; TRAVAGLIA, 2000b, p. 83).

A indicação dos autores está associada ao trabalho de Elvis porque denota as escolhas lexicais presentes no fragmento e em várias outras situações em que o aluno utilizou-se da sinonímia como recursos para a progressão textual.

Além dessas constatações, também verifiquei que a estratégia utilizada para a correção de desvios ortográficos e de acentuação foi produtiva na maioria dos textos. A consulta ao dicionário é uma atividade muito comum na sala de aula em momentos destinados à reescrita textual e permite aos alunos, contato com as convenções do cânone, nem sempre por eles dominadas. Elvis, assim como os demais alunos da turma, aderiu ao proposto na atividade e embora demonstre ainda alguns problemas na escrita de algumas palavras, o avanço no plano ortográfico de sua produção é nítido.

A exemplo dos demais trabalhos já apresentados e dos que ainda serão expostos nesta pesquisa, o caminho percorrido por Elvis para reorganizar sua produção foi delineado pela prática de AL, a qual subsidiou a reescrita do texto.. Nesse aspecto, o trabalho condiz com o exposto nas DCE-LP, que indicam a análise da língua em situações de uso como forma de compreensão da articulação dos elementos verbais e extra verbais na elaboração dos sentidos que são atribuídos ao texto. Para o documento “[...] sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser objeto de ensino”

(PARANÁ, 2008, p. 61), o que, de fato, ocorreu na produção de Elvis, indicando a associação da compreensão dos aspectos linguístico-discursivos à elaboração textual. Na tentativa de reiterar esse postulado, apresento, na sequência, as produções de outro aluno do 7º ano, refletindo sobre os avanços denotados a partir do trabalho com a AL.

#### 4.3.3.2 O texto do aluno Rafael

Tomando mais uma vez a dimensão dialógica que deve permear o processo de reescrita em consonância com a prática de AL, apresento os trabalhos de reescrita elaborados pelo aluno Rafael. Sua produção (2ª versão) foi incluída no do 4º grupo do Quadro 16 (p. 167 desta tese), visto apresentar mais de 21 aspectos não dominados no plano linguístico-discursivo. O aluno informou ter pesquisado o *causo* junto a seus avós. No entanto, dados muito atuais, presentes no *causo*, misturados ao pitoresco de épocas passadas, revelam uma história que foge, em partes, ao gênero solicitado. Tentando valorizar o esforço do Rafael, não questioneei a origem do *causo*. A produção revela as dificuldades do aluno no trato com o texto escrito, indiciadas pelo traçado quase ilegível da letra e, principalmente, pela falta de progressão, oriunda da carência de informações e de elementos coesivos.

O texto apresentado a seguir foi elaborado após marcações na lista de controle/constatações sendo, portanto, a 2ª versão do *causo*:

Figura 22 – Texto produzido pelo aluno Rafael – 2ª versão



COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Ano/Turma: 7º ano B

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Nº \_\_\_\_\_

**Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita**

Releia o causo que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações.

|    | O que observar no causo que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| 1  | Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 2  | Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? | X             |                  |
| 3  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                | X             |                  |
| 4  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?                                                                                                                                                                                                                            | X             |                  |
| 5  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                   | X             |                  |
| 6  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 7  | No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 8  | O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiância no leitor?                                                                                                                                                                                                                                  | X             |                  |
| 9  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 10 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 11 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                             | X             |                  |
| 12 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                            |               | X                |
| 13 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                             |               | X                |
| 14 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                      |               | X                |

Agora, verificando o que você marcou na tabela acima, reescreva seu texto corrigindo os aspectos que você acha que deve melhorar na sua escrita.

Bom trabalho!

O gato

Conto de: <sup>1</sup>um gato abandonado, ninguém sabia porque ele estava sozinho, ele era <sup>2</sup>um gato. Ninguém sabia porque, até que um homem o adotou. <sup>3</sup>

Esse gato brincava de tudo: de bola, cachinho e tudo, o seu dono não sabia qual ele tinha <sup>4</sup>esses talentos, então como ele <sup>5</sup>Brincava ele se jogava muito ele não queria tomar banho.

O dono levou o gato até a pet shop e quando chegou <sup>6</sup>pra pagar ele <sup>7</sup>tudo

Estavam condemna o homem não sabia  
 porque ele falou:  
 Porque seu que saíram correndo nem  
 deram banho nele.  
 Então eles foram pra casa e o dono do  
 gato não estava entendendo porque aquelas  
 pessoas correram e pensou: "será que foi o gato  
 mas ele é inofensivo" então ele colocou  
 água para esquentar e perguntou pro gato:  
 Porque você não entra na água?  
 E o gato diz:  
 Porque eu não gosto de tomar Banho.  
 De repente o dono exbugalho os olhos e  
 saiu correndo deixando tudo seus pertences  
 em casa e nunca mais se viu.

Autor: \_\_\_\_\_ 2º ano B

### O gato

Certa vez um gato abandonado, ninguém sabia porque ele estava assim ele era tam bonito. Ninguém sabia porque até que um homem o adoto.

Esse gato brincava de tudo: de Bola, carinho, etc..., o seu dono nem sabia que ele tinha esses talentos, então como ele Brincava ele se sujava muito ele não queria tomar banho.

O dono levou o gato até o pet chop e quando chego pra pegar ele todos Estavam correndo o homem não sabia porque e ele falou:

Porque será que saíram corredo nem deram banho nele?

Então eles foram pra casa e o dono do gato não estava entendendo porque aquelas pessoas correram e pensou "será que foi o gato mas ele é inofensivo" então ele colocou água para esquentar e pegutou pro gato:

Por que você não entra na água

E o gato diz

Porque eu não gosto de tomar Banho.

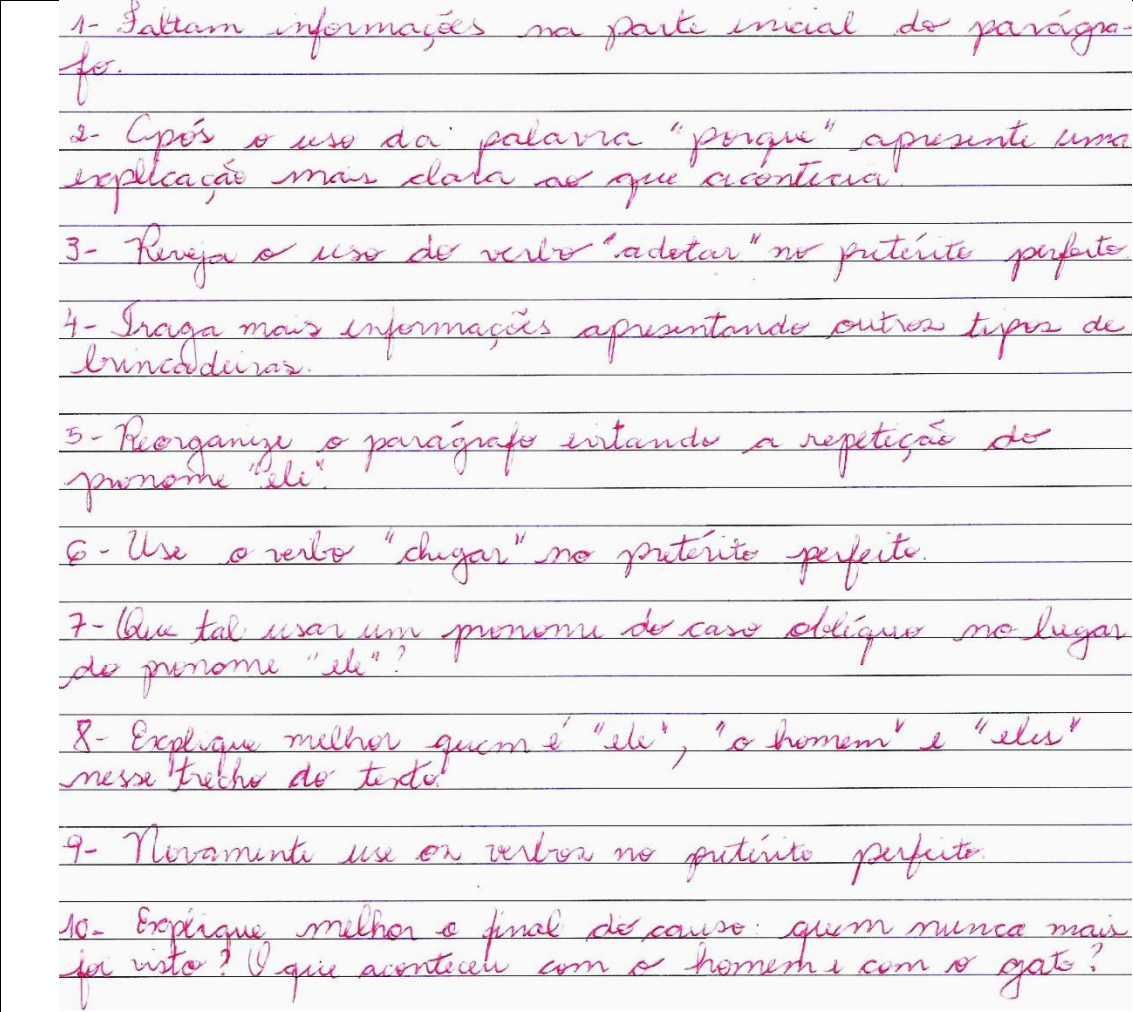
De repente o dono exbugalho os olhos e saiu correndo deixado tudo seus pertences em cassa e nuca mais se viu.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Rafael fez marcações na lista de controle/constatações que demonstram seu posicionamento frente ao próprio texto. Para o aluno, apenas aspectos formais, relacionados à pontuação, ortografia, traçado das letras e acentuação não eram dominados no texto, em sua 1ª versão. No entanto, tais aspectos continuaram com defasagem na 2ª versão do texto. Selecionei, então, essa produção para tentar perceber se alunos com essas dificuldades conseguem associar a prática de AL à reescrita textual. Nesses casos, é necessário que o professor se desdobre em ações

intermediando esse processo. Alunos como Rafael requerem orientações muito específicas para desenvolverem atividades em sala de aula e, pensando nisso, elaborei as orientações para a reescrita da 3ª versão do texto, as quais foram indicadas imediatamente abaixo da produção do aluno.

Figura 23 – Orientações apresentadas a Rafael (ao final do texto) para a reescrita textual



1- Faltam informações na parte inicial do parágrafo.

2- Após o uso da palavra "porque" apresente uma explicação mais clara ao que acontecia.

3- Reveja o uso do verbo "adotar" no pretérito perfeito.

4- Traga mais informações apresentando outros tipos de brincadeiras.

5- Reorganize o parágrafo evitando a repetição do pronome "ele".

6- Use o verbo "chegar" no pretérito perfeito.

7- Que tal usar um pronome do caso oblíquo no lugar do pronome "ele"?

8- Explique melhor quem é "ele", "o homem" e "eles" nesse trecho do texto.

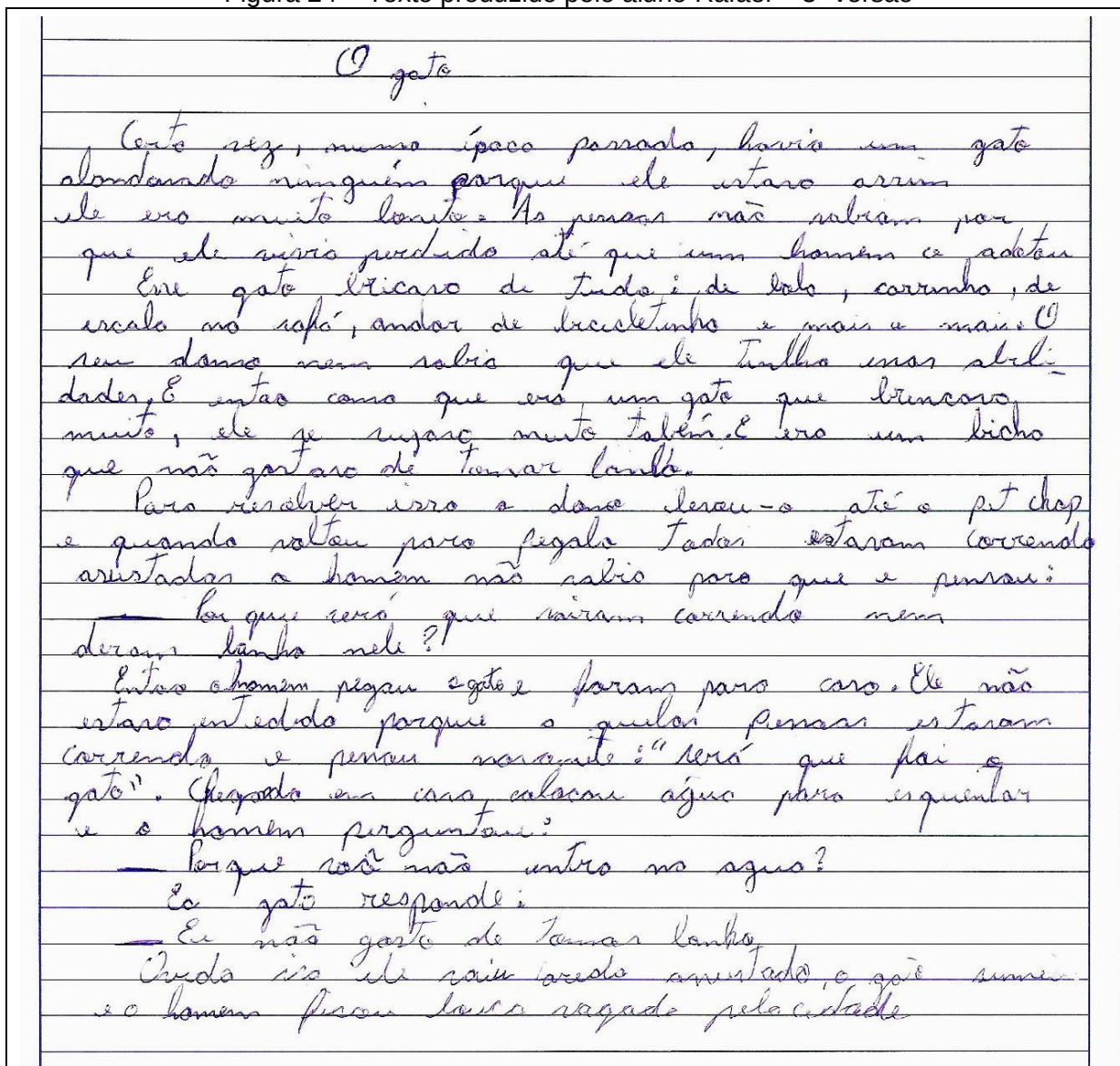
9- Novamente use os verbos no pretérito perfeito.

10- Explique melhor o final do causo: quem nunca mais foi visto? O que aconteceu com o homem e com o gato?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Fazendo leitura das orientações e relacionando-as à numeração apresentada no texto, Rafael procedeu à reescrita de sua produção, elaborando a 3ª versão do *causo*. Eis, abaixo, a escrita dessa versão:

Figura 24 – Texto produzido pelo aluno Rafael – 3ª versão



### O gato

Certa vez, numa época passada, havia um gato abandonado ninguém porque ele estava assim ele era muito bonito. As pessoas não sabiam por que ele vivia perdido até que um homem o adotou.

Esse gato brincava de tudo: de bola, carrinho, de escala no sofá, andar de bicicletinha e mais e mais. O seu dono nem sabia que ele tinha essas habilidades. E então como que era um gato que brincava muito, ele se sujava muito também. E era um bicho que não gostava de tomar banho.

Para resolver isso o dono levou-o até o pet chop e quando voltou para pegá-lo todos estavam correndo assustados o homem não sabia para que e pensou:

— Por que será que saíram correndo nem deram banho nele?

Então o homem pegou o gato e foram para casa. Ele não estava entediado porque a

que as pessoas estavam correndo e pensou novamente: “será que foi o gato”. Chegando em casa colocou água para esquentar e o homem perguntou:  
 \_\_\_ Por que você não entra na água  
 E o gato respondeu:  
 \_\_\_ eu não gosto de tomar banho.  
 Ovido isso ele saiu corredo assustado, o gato sumiu e o homem ficou louco vagado pela cidade.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Observando o texto, elaborei o quadro a seguir que apresenta os trechos que mereceram maior atenção do aluno na atividade de reescrita:

Quadro 32 – Comparativo da produção textual do aluno Rafael

| <b>TRECHO</b> | <b>Trecho na 2ª versão</b>                                                                                                      | <b>Orientação (elaborada pela professora) apresentada ao aluno</b>                   | <b>Trecho reescrito na 3ª versão</b>                                                                                                                                             | <b>Conteúdo de AL utilizado para a readequação na escrita da terceira versão</b> |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 01            | Certa vez um gato abandonado, ninguém sabia porque ele estava assim ele era tam bonito.                                         | 1 Faltam informações na parte inicial do parágrafo.                                  | Certa vez, numa época passada, havia um gato abandonado ninguém por que ele estava assim ele era muito bonito.                                                                   | Informatividade<br>Coerência                                                     |
| 02            | Ninguém sabia porque até que um homem o adoto.                                                                                  | Após o uso da palavra “porque” apresente uma explicação mais clara ao que acontecia. | As pessoas não sabiam porque ele vivia perdido até que um homem o adotou.                                                                                                        | Informatividade                                                                  |
| 03            | Ninguém sabia porque até que um homem o adoto.                                                                                  | Reveja o uso do verbo “adotar” no pretérito perfeito.                                | As pessoas não sabiam porque ele vivia perdido até que um homem o adotou.                                                                                                        | Concordância verbal                                                              |
| 04            | Esse gato brincava de tudo: de Bola, carinho, etc...                                                                            | Traga mais informações apresentando outros tipos de brincadeiras.                    | Esse gato bricava de tudo: de bola, carrinho, de escala no sofá, andar de bicicletinha e mais e mais.                                                                            | Informatividade                                                                  |
| 05            | ... o seu dono nem sabia que ele tinha esses talentos , então como ele Brincava ele se sujava muito ele não queria tomar banho. | 5 Reorganize o parágrafo evitando a repetição do pronome “ele”.                      | O seu dono nem sabia que ele tinha essas habilidades. E então como que era um gato que brincava muito, ele se sujava muito tabém. E era um bicho que não gostava de tomar banho. | Coesão e coerência na progressão textual                                         |
| 06            | O dono levou o gato até o pet chop e quando chego pra pegar ele todos estavam correndo...                                       | Use o verbo “chegar” no pretérito perfeito.                                          | Para resolver isso o dono levou-o até o pet chop e quando voltou para pegá-lo todos estavam correndo asustados...                                                                | Concordância verbal                                                              |

|    |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                |                                       |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| 07 | O dono levou o gato até o pet chop e quando chego pra pegar ele todos estavam correndo...                                                                                                           | Que tal usar um pronome do caso oblíquo no lugar do pronome "ele"?                                     | Para resolver isso o dono levou-o até o pet chop e quando voltou para pegá-lo todos estavam correndo assustados...                                                                                                                                             | Coesão referencial                    |
| 08 | ... todos estavam correndo o homem não sabia porque e ele falou:<br>___ Porque será que saíram corredo nem deram banho nele?<br>Então eles foram pra casa e o dono do gato não estava entendendo... | Explique melhor quem é "ele", "o homem" e "eles" nesse trecho do texto.                                | ... todos estavam correndo assustados o homem não sabia para que e pensou:<br>___ Por que será que saíram correndo nem deram banho nele?<br>Então o homem pegou o gato e foram para casa. Ele não estava entededo porque a aquelas pessoas estavam correndo... | Coesão referencial                    |
| 09 | ... então ele colocou água para esquentar e pergunta pro gato:<br>___ Por que você não entra na água<br>E o gato diz:                                                                               | Novamente use os verbos no pretérito perfeito                                                          | ... colocou água para esquentar e o homem perguntou:<br>___ Por que você não entra na água?<br>E o gato respondeu:                                                                                                                                             | Concordância verbal                   |
| 10 | D erepente o dono exbugalho os olhos e saiu correndo deixado tudo seus pertences em cassa e nuca mais se viu.                                                                                       | Explique melhor o final do causo: quem nunca mais foi visto? O que aconteceu com o homem e com o gato? | Ovido isso ele saiu coredo assustado, o gato sumiu e o homem ficou louco vagado pela cidade.                                                                                                                                                                   | Informatividade<br>Progressão textual |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível notar que, praticamente toda a produção de Rafael recebeu numeração correspondente às orientações da professora. A atividade de reescrita demandou diversas alterações no texto do aluno. Os aspectos não dominados verificados na 2ª versão requisitaram apontamentos para a organização da 3ª versão do texto, ora mais voltados à indicação, ora mais direcionados à reflexão sobre recursos linguísticos a serem utilizados na versão final do texto.

Aspectos relacionados à informatividade, à coesão referencial e à conjugação verbal comprometiam a progressão textual, indicando a necessidade de informações pontuais a Rafael. No trecho 1, por exemplo, o aluno conseguiu perceber a importância de ampliar as informações a fim de garantir coerência ao texto, mas esqueceu uma palavra na formação do período inicial do parágrafo. Em 2 e 3 as informações inseridas tem caráter explicativo e subsidiam o leitor na compreensão

dos fatos. Já o trecho 10, também indicativo da falta de informatividade, recebeu atenção especial por parte de Rafael, que altera a versão final do texto na tentativa de deixá-lo mais coerente. Esse fato comprova a hipótese que lancei anteriormente de que o aluno teria criado a história e não pesquisado o *causo* junto aos seus familiares, o que lhe permite alterar o enredo. Independente disso, o movimento explicativo organizado a partir da inserção de mais informações ao texto, confere a Rafael uma compreensão, não tão profunda, mas parcialmente clara, de muitos aspectos linguísticos verificados nos estudos em sala de aula.

No que tange à concordância verbal, as marcações no texto de Rafael e encaminhamentos para correção estão fundados especialmente na relação entre concordância e variação linguística adotada pelo aluno produtor do texto. Rafael utiliza o pretérito perfeito em seu texto, mas transfere para a escrita a marca da oralidade associada à supressão do fonema /u/. Tal caso é verificado nas indicações 3 e 6 do Quadro 32, nas quais o aluno utiliza “adoto” em lugar de “adotou” e “chego” em lugar de “chegou”. Considerando a orientação da professora e os trabalhos desenvolvidos sobre conjugação dos verbos, o aluno registra a formação do tempo verbal solicitado e percebe a dissonância de sua escrita em relação à norma padrão.

Outro ponto que merece análise no texto de Rafael é a coesão referencial, marcada, particularmente, ora pelo uso excessivo, ora pela ausência, de pronomes pessoais. Koch e Elias (2010a) informam que os pronomes são um recurso de ordem gramatical que pode contribuir para a progressão textual. Isso posto, é indispensável orientar os alunos para a utilização dessa classe na construção e na reescrita de seus textos. O encaminhamento 5 que estendi ao aluno é indicativo da necessidade de supressão dos pronomes utilizados, dada a repetição exaustiva desse recurso. Já em 7, a alteração pronominal sugerida, além de contribuir com a manutenção da progressão do texto, explora o uso da colocação pronominal. Em 8, a interação que tentei estabelecer com o aluno foi direcionada à readequação dos pronomes no enunciado, a fim de mantê-los como estratégia de progressão textual, contudo, o aluno preferiu suprimi-los. Ainda que tenha optado por esse direcionamento, entendo que Rafael conseguiu estabelecer maior concatenação das ideias nesse trecho.

A análise do texto de Rafael permite concluir que, embora tenha mantido alguns equívocos no plano textual, especialmente no que tange à ortografia, sua produção demonstrou avanços no plano discursivo. A situação bastante caótica

verificada na 2ª versão de seu texto foi modificada (ainda que parcialmente) na 3ª versão, o que confirma a importância do trabalho paralelo entre AL e reescrita, já que aquela prática existe em função desta.

Vejo na produção de Rafael a importância do papel do professor no processo de reorganização da escrita. O aluno necessita de encaminhamentos pontuais que possam subsidiá-lo na reescrita do texto e a ação docente foi decisiva para esse processo. Ruiz (2001) ressalta a necessidade das orientações do professor ao aluno e informa que essa ação “[...] antes de mais nada, consiste numa ‘requisição’ das necessárias operações linguístico-cognitivo-interacionais a serem realizadas pelo aluno para uma conveniente ‘tradução’ do texto de origem em outro mais bem acabado” (RUIZ, 2001, p. 38). Não há como negar a responsabilidade do docente na determinação de aspectos relevantes para a produção do aluno, já que “[...] toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.” (RUIZ, 2001, p. 37-38). Embora não tenha atendido a todas as orientações que fiz à correção de seu texto, Rafael compreendeu que o olhar do outro na condução do trabalho de (re)elaboração da escrita é necessário e pode contribuir para significar o texto de maneira mais coerente. Para finalizar a questão que venho defendendo, apresento, na sequência, mais uma produção que passou pelo processo desenvolvido com os alunos do 7º ano B.

#### 4.3.3.3 O texto da aluna Késia

A produção que apresento nessa finalização da pesquisa é da estudante Késia, aluna que não apresentava grandes dificuldades no plano ortográfico da escrita, mas necessitava de orientações pontuais para conferir organização ao seu texto. Késia faz parte do 1º grupo do Quadro 16 (p. 167), pois apresentou poucos aspectos não dominados em sua produção

De posse da 1ª versão de seu causo, Késia indicou elementos necessários à correção, direcionando seu olhar crítico a aspectos da narrativa (espaço e personagens) e ao plano ortográfico da escrita. A aluna agiu sobre o texto ampliando informações relacionadas à ambientação e caracterização dos personagens. Também corrigiu algumas palavras que, ortograficamente, apresentavam desvio à

norma culta.

Contudo, elementos discursivos não visualizados por Késia em sua 1ª versão do *causo* permaneceram na 2ª versão, desenvolvida após as marcações na lista de controle/constatações. Conforme já aponte, isso se deve ao fato de a lista não abordar questões relacionadas especificamente à coesão e coerência, mas somente à construção composicional do gênero e à sua organização estilística (pontuação, paragrafação e acentuação).

A 2ª versão do *causo* é a que apresento na figura 25, já com as marcações e apontamentos necessários a 3ª escrita.

Figura 25 – Texto produzido pela aluna Késia – 2ª versão

COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO - EFM

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
 Ano/Turma: 9º B Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Nº \_\_\_\_\_

**Atividade de Reescrita de Texto – 1ª reescrita**  
 Releia o *causo* que você escreveu e verifique se ele apresenta as características necessárias para que o leitor do seu texto compreenda a história que você contou. Marque na tabela as suas constatações.

|    | O que observar no <i>causo</i> que você contou                                                                                                                                                                                                                                                             | Sim, está bom | Preciso melhorar |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| 1  | Seu <i>causo</i> apresenta um título que tem relação com a história contada?                                                                                                                                                                                                                               | X             |                  |
| 2  | Geralmente os <i>causos</i> não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: "Há muito tempo atrás", "Numa época muito distante", "Antigamente". Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram? | X             |                  |
| 3  | O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?                                                                                                                                                                                                                                       |               | X                |
| 4  | Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do <i>causo</i> ?                                                                                                                                                                                                                           |               | X                |
| 5  | Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 6  | Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?                                                                                                                                                                                                                                                 | X             |                  |
| 7  | No <i>causo</i> que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 8  | O final do <i>causo</i> é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?                                                                                                                                                                                                                                   | X             | X                |
| 9  | Você dividiu seu texto em parágrafos?                                                                                                                                                                                                                                                                      | X             |                  |
| 10 | A pontuação utilizada em seu texto está adequada?                                                                                                                                                                                                                                                          | X             |                  |
| 11 | Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?                                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 12 | As palavras estão escritas corretamente?                                                                                                                                                                                                                                                                   |               | X                |
| 13 | Sua letra apresenta um traçado legível?                                                                                                                                                                                                                                                                    | X             |                  |
| 14 | As palavras estão acentuadas de forma correta?                                                                                                                                                                                                                                                             |               | X                |

Agora, verificando o que você marcou na tabela acima, reescreva seu texto corrigindo os aspectos que você acha que deve melhorar na sua escrita.  
 Bom trabalho!

*Q. Caba do Mado*

*Há muito tempo atrás no interior de Goiás havia um homem chamado Martins. Ele era o Sargento mais velho que havia na cidade, ele que um dia de muito tempo haviam sido unidos.*

- Passou-se praticamente um ano e a casa continuava abandonada, até então ocorria tudo bem na cidade, bem até uma família de São Paulo se mudar ao lado da casa do velho Martins. Nessa família havia três "crianças", um de 16 anos o Chico, o de 14 que era o Mirto e uma menina chamada Jacinta de 13 anos.
- 2 Os três "adolescentes", querendo conhecer a cidade deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada, curiosos logo queriam entrar na casa.
- Eu não entro?!! - Disse Jacinta.
- Há então nos de cobertura! - Disse os dois moleques.
- 3 Logo que abriram a porta, veio um vento querendo dizer "Vocês não tem estar aqui".
- Teimosos entraram metidos achando que ninguém podia com eles, só acharam por que logo em seguida tomados pela casa numa batida só de porta. Poderiam chorar gritar que ninguém iria escutá-los. Risadas vinham de toso os cantos da casa.
- 4 Em quanto lá fora começava a escurecer Jacinta já apavorada por estava demorando, foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que pudessem tirá-los dali, quase todos recusaram a tirá-los dali pois tinham medo até de passar em frente, quem diria entrar. Mas um homem muito corajoso tomou seu rumo, pegou sua espingarda, pegou seu machado e foi, arronbou a casa, imagine a surpresa.
- 5 Os dois adolescentes estavam sentados no chão tremendo de medo e o Velho Martin, sentado na cadeira dizendo:
- 6 - Nunca sou cego, porra, depois que é um morto, pois a sobrevivência por mal pode ser fatal! - Um suspiro de desaprovação.
- Logo deu ordem para ir, cada um foi por sua casa logo João do Bairro logo se mudaram dali. O bairro ficou abandonado por sempre, pois a morte almas encaixam nas coisas obscuro e os metaleiros.

### A casa do medo

Há muito tempo atrás no interior de goias havia um homem chamado martins. Ele era o benzedor *mais bom* que havia na cidade, até que um dia ele morreu. Todos lamentaram sua morte.

Passou-se praticamente um ano e a casa continuou abandonada, até então ocorria tudo bem na cidade, bem até uma família de São Paulo se mudar ao lado da casa do velho Martins. Nessa família havia três "crianças", um de 16 anos o Chico, o de 14 que era o Mirto e uma menina chamada Jacinta de 13 anos.

Os três "adolescentes" querendo conhecer a cidade deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada, curiosos logo queriam entrar na casa.

\_\_\_ Eu não entro?!! \_\_\_ Disse Jacinta.

\_\_\_ Há então nos de cobertura! \_\_\_ Disse os dois moleques.

Logo que abriram a porta, veio um vento querendo dizer "Vocês não tem estar aqui".

Teimosos entraram metidos achando que ninguém podia com eles, só acharam por que logo em seguida tomados pela casa numa batida só de porta. Poderiam chorar gritar que ninguém iria escutá-los. Risadas vinham de toso os cantos da casa.

Em quanto lá fora começava a escurecer Jacinta já apavorada por estava demorando foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que pudesse tirá-los dali, quase todos se recusaram a tirar-los dali pois tinham medo até de passar em frente, quem diria entrar. Mas um homem muito corajoso tomou seu rumo, pegou sua espingarda pegou seu machado e foi, arronbou a casa, imagine a surpresa.

Os dois adolescentes estavam sentados no chão tremendo de medo e o Velho Martin

sentado na cadeira dizendo:

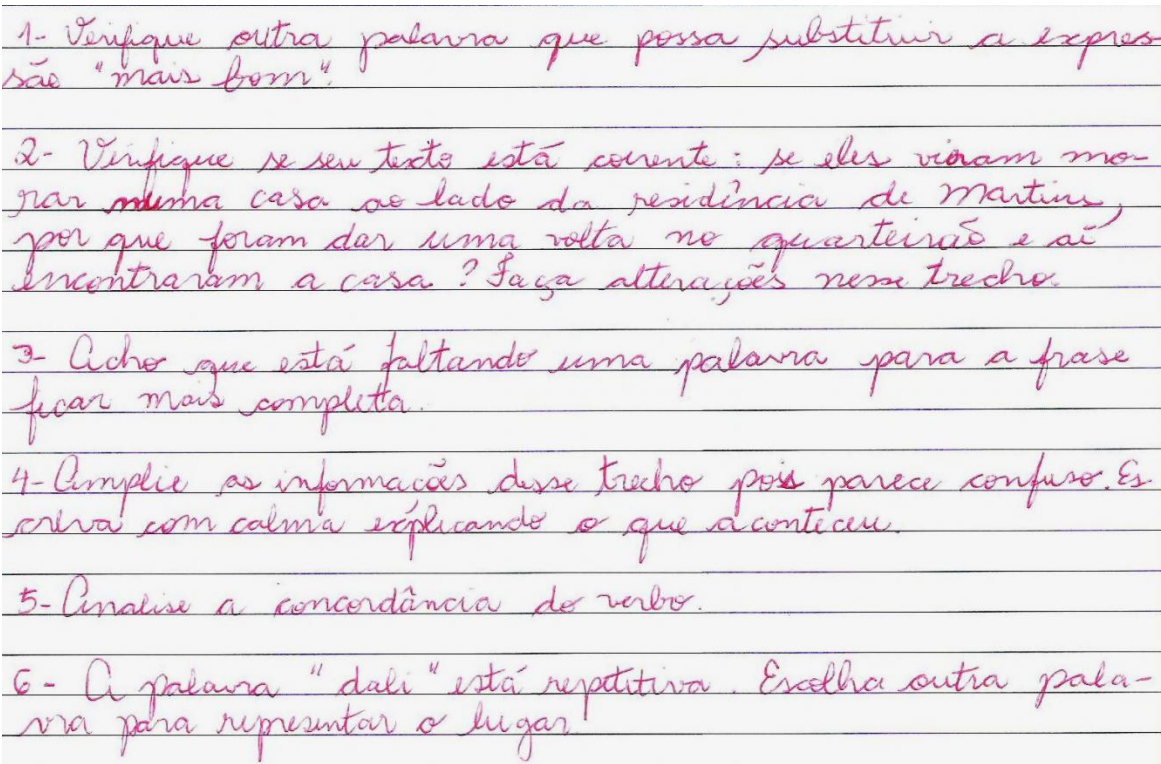
\_\_\_ Nunca seja curioso para aquele que é imortal, pois a curiosidade pro mal pode ser fatal!!! \_\_\_ Num suspiro ele desapareceu.

Logo deu aquele corre corre, cada um foi pra tua casa logo todos do bairro se mudaram dali. O bairro ficou abandonado para sempre, pois a noite almas vagavam nas casas assustando os moradores.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

Os problemas de escrita revelados por Késia requerem orientações específicas. O texto dessa aluna necessita de poucos ajustes para que alcance a coesão e a coerência, garantidas por uma prática de AL consistente. Diante de sua produção, aponte alguns aspectos que mereciam atenção de Késia, os quais foram analisados com disposição e organizados pela autora do *causo*.

Figura 26 – Orientações apresentadas a Késia (ao final do texto) para a reescrita textual

- 
- 1- Verifique outra palavra que possa substituir a expressão "mais bom".
  - 2- Verifique se seu texto está coerente: se eles vieram morar numa casa ao lado da residência de Martins, por que foram dar uma volta no quarteirão e aí encontraram a casa? Faça alterações nesse trecho.
  - 3- Acho que está faltando uma palavra para a frase ficar mais completa.
  - 4- Amplie as informações desse trecho pois parece confuso. Escreva com calma explicando o que aconteceu.
  - 5- Analise a concordância do verbo.
  - 6- A palavra "dali" está repetitiva. Escolha outra palavra para representar o lugar.

- 1 Verifique outra palavra que possa substituir a expressão "mais bom".
- 2 Verifique se seu texto está coerente: se eles vieram morar numa casa ao lado da residência de Martins, por que foram dar um volta no quarteirão e aí encontraram a casa? Faça alterações nesse trecho.
- 3 Acho que está faltando uma palavra para a frase ficar mais completa.
- 4 Amplie as informações desse trecho, pois parece confuso. Escreva com calma explicando o que aconteceu.
- 5 Analise a concordância do verbo.
- 6 A palavra "dali" está repetitiva. Escolha outra palavra para representar o lugar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

E a produção de Késia resultou no texto a seguir:

Figura 27 – Texto produzido pela aluna Késia – 3ª versão

A casa do Mado

Há muito tempo atrás no interior de Goiás havia um homem chamado Martins. Ele era o melhor homem que havia na cidade, ele que um dia ele morreu. Todos lamentaram sua morte.

Passou-se aproximadamente um ano e a casa de Martins ficou abandonada, pois tudo bem na cidade, tudo quieto não se falava mais do velho Martins. Foi que uma pobre família de São Paulo mudou-se para aquela cidade no interior de Goiás, com filhos e mulheres para os mesmos e para os mesmos e para seus filhos, que eram o Chico, o mais velho, e de uns que era o Mito e a avó chamada Jacinta de 13 anos.

Os dois quando chegaram o tempo foram uma volta no quarteirão e logo viraram a casa abandonada, suja e suja logo queriam entrar na casa.

— Eu não me atrevo a entrar, não que alguém morreu! — Disse Jacinta.

Logo que viraram a porta viram um morto quando viram? Os dois não deixaram entrar.

Quando entraram, viraram virando que ninguém viu tirar das mãos os lábios, pois logo que entraram se viraram a batida da porta. Porém chorar, pois que ninguém não virou. Todos viram de todo canto da casa.

Enquanto isso do João, começou a chorar, Jacinta já ficou assustada por que estavam. Foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que pudessem tirar os corpos, para todos se recusaram a ajudar pois tinham medo de se passar em frente, quem não queria entrar. Mas um homem muito corajoso pegou sua espada e seu machado e foi, entrou a casa, virou a cabeça para trás.

Os dois quando estavam sentados no chão chorando, quando o João e o velho Martins estavam sentados de na cadeira, quando para o homem em silêncio, mas logo disse:

— Não seja covarde para aquele que é morto, pois a covardia que pode ser fatal!!! — Então logo virou de virar.

Mas não inquieto não tem, cada um lá virou. Mas todos os moradores do bairro, quando virou ficou esquecido pois alguns viraram mais cedo e, não se importaram se era vivo ou morto, eles sempre estavam lá.

### A casa do medo

Há muito tempo atrás no interior de Goiás havia um homem chamado Martins. Ele era o benzedor melhor que havia na cidade, até que um dia ele morreu. Todos lamentaram sua morte.

Passou-se praticamente um ano e a casa de Martins continuou abandonada, corria tudo bem na cidade, tudo quieto não se falava mais do velho Martins. Até que uma pobre família de São Paulo mudou-se para aquela cidade no interior de Goiás com planos de melhorias para si mesmos e para seus filhos que eram o Chico, o mais velho, o do meio que era o Mirto e a caçula, chamada Jacinta de 13 anos.

Os três querendo conhecer o bairro deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada, curiosos e mechericos logo queriam entrar na casa.

\_\_\_ Eu não me arrisco a entrar, vai que alguém morreu! \_\_\_ Disse Jacinta.

Logo que abriram a porta, veio um vento querendo dizer “Vocês não deviam estar aqui”.

Teimosos entraram, metidos achando que ninguém iria tirar eles dali, mais se lascaram, porque logo que entraram escutaram a batida da porta. Podiam chorar, gritar que ninguém iria escutá-los. Risadas vinham de todo canto da casa.

Enquanto isso lá fora, começava a escurecer, Jacinta já ficava apavorada porque estavam. Foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que pudessem tirá-los de lá, quase todos se recusaram a ajudar pois tinham medo até de passar em frente, quem diria entrar. Mas um homem muito corajoso pegou sua espingarda e seu machado e foi, arrombou a casa, imagine a surpresa para todos.

Os dois moleques estavam sentados no chão chorando, rezando e com medo e o velho Martins estava sentado na cadeira, olhando para o homem em silêncio, mas logo disse:

\_\_\_ Nunca seja curioso para aquele que é imortal, pois a curiosidade pro mal pode ser fatal!!! \_\_\_ Num longo suspiro ele desapareceu.

Logo deu aquele corre corre, cada um foi pra tua casa, todos se mudaram do bairro. Aquele bairro ficou esquecido pois almas vagavam nas casas e não se impostavam se era dia ou noite, elas sempre estavam lá.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa

O quadro que segue apresenta os avanços da aluna no trato aos problemas linguístico-discursivos que afetavam seu texto. Por se deparar com um texto merecedor de poucas correções, a aluna sentiu-se capaz de fazer alterações por sua própria intenção, demonstrando maturidade para análise de sua produção.

Quadro 33 – Comparativo da produção textual da aluna Késia

| <b>T<br/>R<br/>E<br/>C<br/>H<br/>O</b> | <b>Trecho na 2<sup>a</sup><br/>versão</b>               | <b>Orientação<br/>apresentada ao<br/>aluno (elaborada<br/>pela professora)</b> | <b>Trecho reescrito na 3<sup>a</sup><br/>versão</b> | <b>Conteúdo de<br/>AL utilizado<br/>para a<br/>readequação<br/>na escrita da<br/>terceira versão</b> |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01                                     | Ele era o benzedor <i>mais bom</i> que havia na cidade. | 1 Verifique outra palavra que possa substituir a expressão “mais bom”.         | Ele era o benzedor melhor que havia na cidade...    | Adequação vocabular                                                                                  |
| 02                                     | Passou-se praticamente um                               | 2 Verifique se seu texto está                                                  | Passou-se praticamente um ano e                     | Coerência                                                                                            |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                              |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
|    | <p>ano e a casa continuou abandonada, até então ocorria tudo bem na cidade, bem até uma família de São Paulo se mudar ao lado da casa do velho Martins. Nessa família havia três “crianças”, um de 16 anos o Chico, o de 14 que era o Mirto e uma menina chamada Jacinta de 13 anos.</p> <p>Os três “adolescentes” querendo conhecer a cidade deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada...</p> | <p>coerente: se eles vieram morar numa casa ao lado da residência de Martins, por que foram dar um volta no quarteirão e aí encontraram a casa? Faça alterações nesse trecho.</p> | <p>a casa de Martins continuou abandonada, corria tudo bem na cidade, tudo quieto não se falava mais do velho Martins. Até que uma pobre família de São Paulo mudou-se para aquela cidade no interior de Goiás com planos de melhorias para si mesmos e para seus filhos que eram o Chico, o mais velho, o do meio que era o Mirto e a caçula, chamada Jacinta de 13 anos.</p> <p>Os três querendo conhecer o bairro deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada...</p> |                              |
| 03 | Logo que abriram a porta, veio um vento querendo dizer “Vocês não tem estar aqui”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 3 Acho que está faltando uma palavra para a frase ficar mais completa                                                                                                             | Logo que abriram a porta, veio um vento querendo dizer “Vocês não deviam estar aqui”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Coesão                       |
| 04 | Teimosos entraram metidos achando que ninguém podia com eles, só acharam por que logo em seguida tomados pela casa numa batida só de porta.                                                                                                                                                                                                                                                                           | 4 Amplie as informações desse trecho, pois parece confuso. Escreva com calma, pontuando e explicando o que aconteceu. Reveja o uso do “por que”.                                  | Teimosos entraram, metidos achando que ninguém iria tirar eles dali, mais se lascaram, porque logo que entraram escutaram a batida da porta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Coesão e coerência           |
| 05 | ... foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que <i>pudesse</i> tirá-los dali...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 5 Analise a concordância do verbo.                                                                                                                                                | Foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que <i>pudessem</i> tirá-los de lá...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Concordância verbal          |
| 06 | ... foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que <i>pudesse</i> tirá-los dali, quase todos se recusaram a tirá-los dali pois tinham medo até de passar em frente...                                                                                                                                                                                                                                          | 6 A palavra “dali” está repetitiva. Escolha outra palavra para representar o lugar.                                                                                               | Foi buscar ajuda, chamou os homens do bairro para que <i>pudessem</i> tirá-los de lá, quase todos se recusaram a ajudar pois tinham medo até de passar em frente...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Coesão, coerência, sinonímia |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Há pontos na reescrita de Késia que são próprios da autora e reforçam o postulado bakhtiniano relacionado ao estilo do autor. A aluna não apenas segue as orientações apresentadas pela professora, como também altera trechos que avalia como necessários de reescrita. A inquietude é o traço característico de Késia que, nos momentos de reescrita, sempre se dispôs a ampliar os horizontes de que dispunha. Em diálogo na data destinada à escrita da 3ª versão do texto, a aluna questionava:

**Késia:** Professora, dá pra usá criança e adolescentes pra se referir às mesmas pessoas?

**Professora:** Depende de qual pessoa você está falando...

**Késia:** É que eu quero me referir aos personagens e não sei se é melhor *falá* que eles são crianças ou adolescentes... porque *tá* confuso do jeito que eu coloquei aqui.

**Professora:** Veja a idade dos personagens e escolha uma palavra que possa caracterizá-los...

Os questionamentos são indicativos de um trecho não marcado pela professora, mas visto pela aluna como impróprio para a produção devido à incoerência que apresentava, aspecto levantado em alguns pontos sugeridos para a correção. Késia percebe que os termos “crianças” e “adolescentes” usados no trecho 02 (Quadro 33) podem resultar numa incompreensão da caracterização dos personagens e opta por retirá-los da produção, dando ao trecho uma redação que o torna mais coerente, aplicando, assim, seus conhecimentos linguísticos no processo de reescrita.

**2ª versão:**

*“...até então ocorria tudo bem na cidade, bem até uma família de São Paulo se mudar ao lado da casa do velho Martins. Nessa família havia três “crianças”, um de 16 anos o Chico, o de 14 que era o Mirto e uma menina chamada Jacinta de 13 anos.*

*Os três ‘adolescentes’ querendo conhecer a cidade deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada...”*

**3ª versão:**

*Até que uma pobre família de São Paulo mudou-se para aquela cidade no interior de Goiás com planos de melhorias para si mesmos e para seus filhos que eram o Chico, o mais velho, o do meio que era o Mirto e a caçula, chamada Jacinta de 13 anos.*

*Os três querendo conhecer o bairro deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada...*

Ainda que não tenha conhecimentos linguísticos conceituais relacionados à

semântica, a aluna fez uso do hiperônimo “filhos” para substituir os hipônimos “crianças” e “adolescentes”, garantindo, assim, a coesão textual que vai interferir na coerência das informações.

A noção de coerência também foi absorvida nas reflexões que aluna elaborou para atender às solicitações 04 e 06. Em 04, Késia percebeu a falta de continuidade marcada pela ausência de palavras, fruto de sua desatenção ao texto escrito. Para a correção, refez a ideia e organizou o enunciado, lançando elementos da pontuação e adequando o uso da conjunção “porque”. Contudo, a aluna demonstrou não ter compreendido a utilização da conjunção “mas”, pois, na alteração que propõe ao trecho, insere o elemento “mais” em lugar de “mas”. Isso revela que as reflexões linguísticas utilizadas nas atividades referentes ao texto de Alex, as quais abordaram esse conteúdo, não foram suficientes para que Késia compreendesse a situação. O fato é indicativo de que determinados conteúdos de AL devem ser constantemente retomados em diferentes momentos de produção textual. Na situação 06, a coerência e coesão foram alcançadas pela alteração de termos e pelo uso da elipse. Já o trecho 5 contou com a compreensão acerca da concordância verbal, aspecto estudado na prática de AL a partir dos textos reescritos em sala (texto do aluno Alex). Késia demonstrou ter compreendido a flexão verbal número/pessoa, pois reescreveu o trecho sem solicitar ajuda da professora. Apenas interagiu com o conteúdo estudado, indicando ter apreendido por meio das situações vivenciadas nas análises que foram realizadas nas aulas de LP.

Ao analisar as ações desenvolvidas, tanto no texto de Késia, como também nos anteriormente apresentados, acredito que o referencial proposto para a prática de AL a partir do texto do aluno, como uma forma de subsidiar a produção e a reescrita textual, é possível de acomodação junto ao contexto da sala de aula. Contudo, exige desprendimento, organização, envolvimento por parte de alunos e professores. É uma tarefa que contribui para avanços expressivos na qualidade da escrita e proporciona ao aluno a retomada, a revisão e a reorganização, aspectos fundamentais a qualquer produção redigida no ambiente escolar, ou fora dele. Se tomarmos o texto do aluno nesse enfoque, atribuímos-lhe condições dialógicas, que não o separa da produção linguística e, portanto, da AL. A reescrita é, assim, um processo todo atravessado pela AL.

#### 4.4 AÇÕES FINAIS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DE REESCRITA TEXTUAL SUBSIDIADOS PELA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Terminado o processo de reescrita, os textos foram compilados e organizados numa sequência, conforme ordem alfabética dos nomes dos autores. Além do texto, cada aluno produziu um desenho relacionado ao *causo* contado, ficando a critério do aluno a divulgação desse desenho na coletânea dos *causos*<sup>48</sup>. Ao passarem pela etapa da digitação, fiz algumas intervenções nos textos, sendo essa a etapa de revisão textual para a publicação. Procurei, nesse momento, manter a escrita do aluno, corrigindo apenas alguns poucos problemas relacionados à ortografia e à paragrafação, ainda verificados nas produções. Em seguida, o material foi encaminhado para a gráfica, onde ocorreu sua diagramação e impressão, resultando na coletânea intitulada “Causos para ler, ouvir e contar” (ANEXO C)<sup>49</sup>.

A divulgação desse material ocorreu num encontro entre alunos, pais, professores da turma e gestores escolares, momento em que contextualizei, junto a todos, os objetivos da elaboração da coletânea e as atividades desenvolvidas nas etapas de correção e reescrita dos textos. Seria difícil nesse encontro, fazer a leitura de todos os *causos* presentes na coletânea, por isso, na tentativa de instigar a comunidade presente à leitura dos *causos*, cada aluno fez a leitura de uma sinopse de seu *causo*. A título de exemplificação, apresento abaixo as sinopses produzidas e lidas por José e Alex a respeito dos *causos* “O vizinho lobisomem” e “O cabedal”:

##### *O vizinho lobisomem*

Você acredita em lobisomem? Então escute: ‘Há muito tempo atrás, na quaresma, na cidade de Céu Azul, em uma fazenda, com minha avó, minha tia e minha mãe toda a meia noite minha avó ouvia barulhos de correntes arrastando e uivos vindo do lado da casa do seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobisomem’. Esse é o início de um dos *causos* que aparece nessa bela coletânea que organizamos. Leia o *causo* ‘O vizinho lobisomem’ e descubra o que aconteceu com os personagens dessa história.

##### *O cabedal*

Você sabe o que é o cabedal? Já ouviu histórias com esse

<sup>48</sup> Ao término das atividades, a turma do 7º ano B contava com 26 alunos. Então, no total, 26 *causos* passaram por todas as etapas das atividades. Na coletânea constam 23 *causos*, pois 3 alunos não aceitaram a publicação de seus textos.

<sup>49</sup> Para manter a ética na pesquisa, a coletânea apresentada no anexo C não revela os nomes dos alunos autores dos *causos* (os nomes foram apagados das imagens).

personagem? Se não conhece, saiba que ele é um ser muito furioso que causa medo em muitas pessoas. Será que alguém o conhece. Minha avó sabe bem quem ele é. Leia o caso 'O cabedal' e descubra as aventuras de pessoas que se metem com esse ser.

Toda a comunidade escolar presente nesse evento mostrou-se muito satisfeita com a circulação dos textos organizados em sala de aula. Isso revela que o trabalho referente à publicação das produções discentes deve sempre ser divulgado aos alunos desde o início das atividades com o gênero selecionado para estudo, para que percebam a função social de seu texto, bem como fortaleça sua posição de autor/locutor com vistas ao leitor/interlocutor de sua produção. Todo o processo, permeado pela possibilidade de concretização da função social da escrita, é sempre mais significativo e contribuiu para que a escrita seja compreendida como uma atividade que promove a interação.

O percurso apresentado na parte final deste estudo permite reconhecer que a produção textual desenvolvida em sala de aula requer um movimento dialógico, demarcando etapas essenciais à interação. A atitude responsiva do aluno que escreve e do professor que corrige/orienta é o fator que contribui com o processo de seleção de aspectos linguístico-discursivos que compõem o texto, direcionando a revisão e a rescrita.

Em se tratando dessa revisão que conduz a reescrita, as seções desse capítulo desenham práticas de reescrita de texto que, inevitavelmente, são marcadas pela AL, confirmando os postulados geraldianos de que essa prática deve partir de produções discentes, reveladoras de fragilidades linguístico-discursivas. A atenção que estendi à lista de controle/constatações e à tabela diagnóstica B revela que minha ação de professora pesquisadora foi pautada em práticas de julgo “possíveis” no âmbito da escola pública e dos anos finais do ensino fundamental.

Utilizando a lista de controle/constatações percebi que os alunos sentiram mais alento em relação às suas produções, por partilharem da confiança e da responsabilidade que, naquele momento, lhes foram atribuídas. Compreendendo o teor responsivo que a estratégia de reescrita requeria, lançaram um olhar investigativo sobre o texto, utilizaram da prática de AL para promover adequações e fortaleceram, especialmente, aspectos relacionados ao conteúdo temático e à construção composicional dos textos produzidos/reescritos. A compreensão que Alexa, Amanda e Daniel demonstraram ao utilizarem a referida lista indica que esse

instrumento enriqueceu o processo de reescrita, provocando a interação necessária entre o autor e o texto, com vistas ao interlocutor.

Ao utilizar a tabela diagnóstica B para visualizar aspectos linguístico-discursivos não dominados pelos alunos também constatei, por meio desse instrumento, a possibilidade de tonificar a associação tão necessária entre AL e reescrita. Ratifiquei o postulado de que a produção do aluno é o caminho mais frutuoso para o provimento de informações acerca das fragilidades configuradas no processo de ensino da LP, isto é, a produção revela os conteúdos de ensino que necessitam de retomadas constantes e aqueles que podem/devem ser introduzidos no trabalho com a LP na sala de aula. Constatações obtidas por meio da tabela diagnóstica B delinearam encaminhamentos que encontraram nas produções de José e Alex possibilidades de trabalho com conteúdos próprios da AL, os quais conduziram reflexões linguístico-discursivas nas atividades de reescrita desenvolvidas.

Utilizando os subsídios proporcionados pela AL e as considerações apontadas na correção indicativa-iterativa, os alunos perceberam, na reescrita, diferentes possibilidades de uso da língua. Ao executar essa tarefa, as DCE-PR entendem que o aluno “[...] aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio” (PARANÁ, 2008, p. 71). Fato comprovado na análise empreendida aos textos de Elvis, Rafael e Késia que revelaram adequações atendendo aos aspectos mencionados pela professora nas orientações estendidas. Além disso, esses alunos também ampliaram o que lhes foi requisitado, acrescentando informações que lhes pareceram necessárias às suas produções, o que reitera a situação de autonomia já especulada na reescrita pautada na lista de controle/constatações.

Nesse último momento das atividades de AL e reescrita, recorrendo às orientações que elaborei para o texto de cada aluno, ressalto também minha ação como professora mediadora do processo de reescrita. No parecer de Ruiz (2001), o professor, ao intervir na produção, responsabiliza-se também pelo resultado do trabalho, pois a reescrita do aluno está intrinsecamente ligada à interpretação que ele faz da correção do professor. Sendo assim, a apropriação de conhecimentos linguísticos e discursivos que possibilitam ao aluno o aperfeiçoamento de seu texto e desenvolvimento de estratégias que lhes auxiliarão em textos futuros, passam

também pela ação do professor, no contato dialógico que estabelece com a produção do aluno.

Considerando tais apontamentos relacionados à prática de AL na reescrita textual não quero tão somente evidenciar a aparência positiva de todo o trabalho desenvolvido. É importante lembrar que os resultados cultivados, apontados na amostragem de textos analisados, condizem com o perfil apresentado pela turma do 7º ano B. Enquanto alunos como Késia, Elvis, Alex, Alexa e Amanda conseguiram situar, parcialmente e positivamente, a AL nas versões produzidas, ocorreram também situações em que a relação com os aspectos linguístico-discursivos não dominados permaneceu quase inalterada, ou seja, sem avanços significativos que promovessem compreensão das possibilidades de uso da língua. Isso fica evidente, por exemplo, na produção de José que denota avanços mínimos no plano linguístico-discursivo e no trabalho de Rafael, cujas dificuldades parecem ter sido superadas de maneira muito efêmera, pouco consistente. Esses alunos representam casos em que outras intervenções são sempre necessárias para garantir uma produção textual com sentido plausível.

De qualquer modo, acredito que o trabalho apresentado reitera a necessidade e a importância de que os encaminhamentos de reescrita textual sejam subsidiados pela prática de AL. As reflexões que apresentei mostram que a pretensão de todo o percurso desenvolvido não foi, em qualquer momento, demonstrar uma inovação no trato da AL, da produção e da reescrita na escola. A intenção resume-se em demonstrar possibilidades de *como agir a partir da teoria exposta para o ensino da LP*, e nisso a pesquisa inova, pois são poucos os professores que se dispõem a expor suas ações, tentando assegurar a elas uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto, devemos: Fazer da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...  
Fernando Sabino*

A tarefa de concluir, mesmo que provisoriamente, este trabalho, não é tão simples quanto parece. Lugar comum dizer isso, mas quando se trata de uma pesquisa ambientada na sala de aula, não é tão comum assim. Isso porque a pesquisa termina, mas a escola continua e requer de nós, professores e pesquisadores, sempre mais e mais ações que permitam a ampliação dos saberes, pautada em encaminhamentos metodológicos sólidos e estratégias de ensino coerentes e articuladas com a prática social.

Ao iniciar esta pesquisa não imaginava quais resultados seriam cultivados junto aos alunos, tampouco o enorme trabalho que teria para a organização dos registros gerados. Era um momento de certa inquietação, no qual nem tudo estava previamente planejado, pois as ações só podiam ser organizadas e desenvolvidas tomando-se os resultados das atividades realizadas. E isso demandaria tempo, disposição e criatividade, elementos que a pesquisa-ação não perdoa, apenas exige.

Mesmo com esses desafios, utilizei meu ambiente de trabalho como campo de pesquisa e apreciei muito todo o processo vivenciado. Delineei um percurso investigativo focalizando um tema controverso, cheio de dúvidas e inquietações, que recebe pouca atenção em termos teóricos e, especialmente, metodológicos, e isso instigou ainda mais a pesquisa.

Selecionei, assim, a prática da AL em associação à produção e à reescrita textual, delimitando a pesquisa aos finais do ensino fundamental. Tomando esse foco, problematizei a maneira como a prática de AL, entendida como encaminhamento além do trabalho com a gramática, poderia subsidiar o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula. Também indaguei a respeito dos instrumentos/encaminhamentos utilizados no processo de reescrita textual em atendimento ao viés dialógico proposto para o ensino da LP e questioneei se a

reescrita, compreendida como uma prática subsidiada pela AL, pautada nas dificuldades dos alunos, apresentaria resultados positivos para o trabalho com a linguagem e, conseqüentemente, para a produção escrita de textos na sala de aula.

Para responder às indagações insurgidas, optei pela pesquisa do trabalho que vinha desenvolvendo em turmas dos anos finais do ensino fundamental, incluindo, assim, minha ação de professora pesquisadora no percurso metodológico delineado para o atendimento dos objetivos. Essa escolha foi proposital, pois pensei em olhar para minha própria ação, para o meu envolvimento com os alunos e para a forma como encaminho os conteúdos de ensino, pois assim me sentiria mais à vontade para tecer quaisquer tipos de críticas ao trabalho realizado. E, tomando esse contexto, focalizei as ações no objetivo de investigar as contribuições do trabalho com a AL para o processo de produção e reescrita de textos, numa turma do 7º ano do ensino fundamental, tomando a produção e a reescrita como práticas subsidiadas pela AL.

Definido o objeto da pesquisa, organizei o percurso metodológico do estudo. Recorri ao interpretativismo, associado à pesquisa qualitativa, com o intuito de promover a atenção especial que deve ser concedida ao contexto da pesquisa, entendendo que as particularidades da sala de aula devem ser consideradas em qualquer apreciação de cunho investigativo nesse espaço. Tal escolha metodológica situa os sujeitos envolvidos em todo o processo e, em associação à pesquisa-ação de cunho etnográfico, facilitou as ações da pesquisa na identificação desses sujeitos. Além desse reconhecimento prévio, contribuíram também para a análise dos dados gerados, as gravações das aulas (em áudio e vídeo) e os materiais (textos) produzidos pelos alunos. Sem as gravações das aulas seria difícil recuperar algumas situações em sala de aula que corroboraram as análises.

Essa organização metodológica aliada ao referencial teórico selecionado para respaldar o estudo, ampliou minha compreensão quanto ao trabalho com a AL na sala de aula, na tarefa de subsidiar a prática de produção e reescrita textual. As conclusões que alcancei, fundamentadas no percurso que ainda descreverei nessas considerações, ratificam a necessidade de aliar AL e reescrita como forma de consolidar o ensino da LP na perspectiva dialógica da linguagem. Por meio das ações da pesquisa, a resposta que atende ao primeiro questionamento lançado na problematização acena para uma prática de AL que considere as dimensões do texto, no seu aspecto linguístico e discursivo, especialmente o texto produzido pelo

aluno. Verifiquei que uma maneira possível de se entender a AL como uma prática que vai além do trabalho com a gramática e que subsidia o processo de produção e reescrita textual é o desenvolvimento de um plano de ensino que atenda a uma mediação didática de trabalho com o gênero discursivo ou a um percurso metodológico para o estudo de um gênero. Escolhi para esta pesquisa, o percurso bakhtiniano para a análise da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, [1929] 2000; BAKHTIN, [1979] 2011), pautado na apresentação do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo de textos que pertencem a qualquer gênero discursivo. Elaborado esse plano, o estudo focalizou práticas de oralidade, leitura, escrita e AL, relacionadas ao gênero *causo*. Após análise do gênero, a etapa da produção é a que requer preocupação quanto ao que se dizer, à razão para dizer, ao interlocutor para quem dizer e às estratégias para se dizer (GERALDI, 1997). É importante, ao professor, elaborar um comando de produção textual que evidencie esses aspectos ao aluno autor/locutor/produtor do texto.

Verifiquei então que o encaminhamento para o trabalho com a LP na sala de aula, elaborado por pesquisadores que estudam a construção teórica bakhtiniana, amplia o conceito de AL e permite encaminhar atividades epilinguísticas e metalinguísticas (nessa ordem exatamente) (GERALDI, 1997) que explorem os sentidos e usos da língua. Tais atividades, no entanto, foram organizadas após a produção escrita do aluno, tratando os aspectos não dominados em suas produções. Essa constatação responde ao que questionei sobre os instrumentos/encaminhamentos utilizados no processo de reescrita textual, em atendimento ao viés dialógico proposto para o ensino da LP e à possibilidade de a prática de reescrita, subsidiada pela AL, apresentar resultados positivos para o trabalho com a produção escrita de textos na sala de aula. Instrumentos como a lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013) e a tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012) mostraram-se proeminentes no processo de reescrita textual, pois direcionaram a elaboração de atividades atendendo às fragilidades reveladas pelos alunos. Desenvolvendo exercícios de AL relacionados a textos produzidos por seus colegas de classe, os alunos, em sua maioria, conseguiram interagir com seus próprios textos, refletindo sobre os aspectos linguísticos utilizados. Assim, desenvolveram ações marcadas pela AL, uma vez que, nesse movimento de reorganização textual, lançaram mão de conhecimentos linguísticos que já dispunham ou buscaram novas informações que permitiram tornar o seu texto mais

claro e compreensível.

Avaliando todo o percurso de atividades desenvolvidas acredito que atendi ao objetivo primordial da pesquisa, pois ratifiquei o referencial que considera a AL como uma prática que subsidia a escrita e a reescrita de textos. Muito além do escopo teórico alcançado, também apresentei na prática real da sala de aula, uma possibilidade de encaminhamento metodológico que permite alcançar o objetivo proposto, tarefa nem sempre verificada nos estudos que discutem a relação entre AL, produção e reescrita textual. Ampliando um pouco todas as teorias que já estudei, mostrei o que o referencial teórico nos sugere executar na sala de aula, elaborando atividades e utilizando encaminhamentos didáticos que pudessem fortalecer a delimitação do tema da pesquisa. Essa tarefa foi difícil, pois no campo da AL o que mais se vê são teorias, e raras são as transformações de pressupostos teóricos em encaminhamentos metodológicos sólidos e condizentes com a realidade da sala de aula. Nesse aspecto, a pesquisa-ação foi uma escolha pertinente, pois, conforme exposto, me possibilitou maior desprendimento para redirecionar a prática desenvolvida e disposição para aceitar as críticas que serão bem vindas a essa tentativa de aliar o binômio teoria-prática.

Sintetizando as respostas que obtive por meio da pesquisa, posso dizer que é possível situar a AL como uma prática discursiva com função definida e associada a todas às demais práticas que compõem o ensino da LP na escola. Os textos estudados em sala de aula e, especialmente aqueles produzidos pelos alunos no contexto escolar, caracterizam-se como elementos essenciais para o trabalho com a AL, uma vez que esta é uma prática inerente ao trabalho com a língua

Para chegar a essa conclusão, tão importante quanto o percurso metodológico utilizado, foi também o referencial teórico estudado. Procurei sintetizar nesta pesquisa um constructo teórico que fundamentasse as ações desenvolvidas em sala de aula, amparando teoricamente as práticas de oralidade, leitura e, principalmente, produção, reescrita e análise linguística. Retomar os pressupostos bakhtinianos que orientam a linguagem é sempre uma tarefa inovadora, pois a cada nova leitura novos conceitos de descortinam. Entender a linguagem sob a ótica da ADD invoca o reconhecimento do caráter coletivo e social da língua, bem como da função do interlocutor na produção de enunciados (BAKHTIN/ VOLOCHINOV 2004 [1929]). Circunscrita nesse viés, a pesquisa não poderia deixar de considerar os estudos relacionados aos gêneros discursivos e, por conseguinte, o método

sociológico bakhtiniano, orientador das considerações estendidas aos gêneros em qualquer apreciação que deles se faça. Acredito muito na organização proposta pelo método sociológico, pois, conforme apresentado, proporciona condições para um olhar dialógico a ser estendido ao texto, uma vez que, por meio desse encaminhamento, o discurso e a linguagem são verificados do ponto de vista histórico, social e linguístico. Porém, ele deve estar articulado à situação social de escrita, não perdendo de vista o contexto que envolve a situação de produção.

Centrada nas práticas discursivas do trabalho com a disciplina de LP, a pesquisa também não poderia desconsiderar as orientações teórico-metodológicas apresentadas nos documentos oficiais que subsidiam o ensino. Por isso, também sustentei as discussões nos postulados defendidos pelos PCN-LP e pelas DCE-LP, aderindo, mais especificamente, à posição adotada por este documento, mas também considerando os pontos positivos daquele referencial. A análise minuciosa das propostas curriculares me fez perceber que ambas apresentam lacunas que interferem na prática docente, ora pela desconsideração teórica a aspectos importantes das práticas discursivas, ora pela pouca relevância metodológica que atribuem à condução dessas práticas na sala de aula. Contudo, são essas as bases que nos sustentam, por isso tentei perscrutar as orientações mais coerentes que oferecem ao ensino.

Relembro aqui que, para desenrolar o trabalho com a turma, selecionei um gênero discursivo conforme opções apresentadas no planejamento anual. Escolhendo o gênero *causo*, iniciei ações, contemplando todas as práticas discursivas. Elaborei então atividades e encaminhamentos na tentativa de atender ao aspecto dialógico da língua e também às orientações apresentadas pelo método sociológico de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). As atividades provocaram inquietações nos alunos e exigiram deles ações voltadas à oralidade, à leitura e à escrita, na maior parte dos momentos, atendendo a uma proposta interativa de ensino.

Retomando o objeto de estudo desta pesquisa, destaco nessas considerações, o trabalho com a produção e a reescrita de textos, associado à AL. Esse era o objeto que me movia e a ele me dediquei incansavelmente. Encaminhei a produção de texto, oportunizando aos alunos a possibilidade de verem seus textos publicados em um material que comporia o acervo da biblioteca do colégio e o próprio acervo familiar de cada aluno envolvido na atividade. O que mais me

surpreendeu nesse fato foi o envolvimento de todos, tarefa não tão fácil de ser executada em se tratando da turma com a qual eu interagira, pois nem sempre se mostravam dispostos a pesquisas e escrita de textos. A produção ultrapassou o mero exercício de redação escolar (GERALDI, 1997), pois atendeu aos pressupostos amplamente divulgados como necessários à elaboração de textos escritos. Além de preocuparem-se com o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do gênero selecionado na produção seus textos, os alunos estavam cientes do que iriam produzir (tema), da razão da produção, da necessidade de pesquisa e escrita da história contada por outrem, e que também deveriam se preocupar com a circulação do *causo*. Esses elementos sempre haviam sido explicados em produções anteriores, por isso foram assimilados com maior facilidade pelos alunos no momento em que fizeram leitura do comando da produção solicitada. Nesse momento, a ação do professor deve ser objetiva e esclarecedora, pois o aluno precisa entender os elementos que contextualizam sua produção. Sabedora dessa premissa, não hesitei, retomei os elementos temáticos, composicionais e linguístico-discursivos dos *causos* e orientei a todos enfatizando também a necessidade de circulação dos textos.

A pesquisa apontou que, mesmo recebendo a ajuda dos contadores de *causos* para a composição do enredo das histórias escritas, muitos alunos revelaram suas fragilidades no processo de produção. Tais aspectos foram os que explorei no momento destinado a primeira reescrita, pautado na lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013) e na etapa da segunda reescrita, organizada a partir de aspectos linguísticos não dominados pelos alunos (COSTA-HÜBES, 2012). Esses momentos foram, realmente, os mais significativos para esta pesquisa, e mostraram-se compatíveis com o processo de ensino da LP. Essa era uma das minhas maiores preocupações ao desenvolver a pesquisa-ação: minha intenção era desenvolver uma pesquisa que pudesse ser utilizada no contexto da escola pública paranaense. Não queria algo distante da realidade da escola, do tipo que se ajusta somente ao momento da pesquisa e depois não é mais possível de ser trabalhado. Meu esforço balizou a realidade, a teoria e os encaminhamentos condizentes com o espaço real da sala de aula.

Diante do percurso apresentado e das respostas que consegui atribuir ao problema gerador da pesquisa, acredito que posso ratificar, com essa investigação, a proposta que associa a AL ao trabalho com a produção e a reescrita textual. Além

das atividades de oralidade e leitura, permeadas pela AL, a produção escrita, que contou com o esforço dos alunos em organizar, linguisticamente, as situações inusitadas que lhes foram relatadas para a composição do *causo* também se caracterizou como um exercício de AL. Seguido a isso, lançaram um olhar analítico para suas próprias produções no primeiro momento destinado à reescrita, utilizando a lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013) que também contemplava aspectos da AL. Isso lhes deu segurança para perceberem as fragilidades de seus trabalhos e acreditarem na possibilidade de revisão e reescrita textual com vistas à organização do discurso. Perceberam que a produção escrita não termina com a entrega do texto ao professor. Aos poucos notaram que é importante avaliar a escrita por meio de critérios definidos e refazê-la sempre que necessário, para a obtenção de resultados aprazíveis.

Além dessas percepções, os alunos também começaram a entender a importância da aprendizagem dos conteúdos linguísticos em favor do texto. Ao iniciar o trabalho com os textos dos alunos José e Alex, percebi certa identificação de todos os alunos da turma com as fragilidades reveladas nos textos desses meninos, o que promoveu mais atenção no momento em que cada aluno, subsidiado por conteúdos trabalhados nas atividades de AL, escreveu a terceira versão de seu próprio texto. Nessa etapa notei que, além de atenderem à correção por mim sugerida, também fizeram intervenções próprias, resultantes dos conhecimentos linguístico-discursivos estudados no decorrer das aulas e de suas percepções como autores. A responsividade, tão aclamada na concepção dialógica de linguagem, se materializava na produção escrita da maioria dos alunos. Dessa forma, a contribuição do instrumento diagnóstico elaborado por Costa-Hübes (2012), adaptado para esta pesquisa, é significativa para verificação dos aspectos não dominados pelos alunos em suas produções escritas, e permite redirecionamentos expressivos à condução dos trabalhos em sala de aula.

Portanto, não há como negar que a AL perpassou todo o processo constitutivo de trabalho com as práticas discursivas, desde os encaminhamentos iniciais com a oralidade, até a leitura dos textos no encontro para divulgação da coletânea “Causos para ler, ouvir e contar”. Atingidos de forma mais contundente, os momentos destinados à produção e, especialmente à reescrita, revelaram as influências do trabalho com a AL relacionado ao texto. Na condição de professora pesquisadora percebi que situar a linguagem na perspectiva dialógica requer

organização e, em certos momentos, uma carga de altruísmo, para atender às demandas que o ensino da LP nos solicita. Também ampliei minha compreensão sobre alguns encaminhamentos da AL na sala de aula e passei a considerar que ao adotar uma perspectiva discursiva e interativa é possível libertar-se do ensino da gramática como um fim em si mesmo (KOCH, 2003), transferindo aos aspectos linguísticos o caráter discursivo que lhes deve ser conferido na produção escrita.

Por fim, acredito que a correção realizada nas produções de Elvis, Rafael e Késia e a intervenção desses alunos em seus textos a partir das orientações que lhes propus e de suas escolhas pessoais, situam a contribuição da AL para a reescrita textual e fazem com que esta atividade deixe de se configurar como artificial, deslocada e organizada apenas na versão resolutiva (SERAFINI, 1989) que geralmente lhe é conferida. A AL é uma prática discursiva que perpassa todas as demais, especialmente a reescrita. Por isso, fazer reescrita é fazer AL.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP, Papyrus, 1995

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Iara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. [1929]. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. [1926]. *Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics". In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

BATISTA, G. A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BAZERMANN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013

BORGES, C. L. C. *A criança e suas reescritas escolares: as estruturas com determinantes*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000427724>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

\_\_\_\_\_. Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas. 2003, p. 125-157.

BRASIL. Lei N°11.274, de 06 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 fevereiro 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 05 out. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. [1996]. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

COSTA-HÜBES, T. da C. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Work. pap. linguíst.*, v.3, n.13, p. 1-20, Florianópolis, out. dez, 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: *Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco*. Caxias do Sul/RS, agosto/2009.

\_\_\_\_\_. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da História cultural francesa*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introdução: A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L. da C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, E. M. F. *A produção escrita e reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2925?mode=full>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio*. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: *Anais do SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Évora. Portugal: Universidade de Évora, 2009.

\_\_\_\_\_; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. et al. (Org.). *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2009.

GEDOZ, S.; BUSSE, S. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, T. da C. et al. *Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 243-262.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Uma análise do gênero discursivo causo na perspectiva bakhtiniana. *Travessias*, Cascavel/PR, v. 5, n.1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view>>. Acesso em: 11 out. 2011.

GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GONÇALVES, A. V. As Listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.) *Interação, gêneros e letramento: A (re)escrita em foco*. Pontes Editores: Campinas, 2013. p. 21-34.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103610>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

HARTMANN, L. *Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento...Tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KLEIMAN, Â. B. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Coerência textual*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000b.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

LEAL, José Carlos. *A natureza do conto popular*. Rio de Janeiro: Conquista, 1985

LOPES, A. L. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES NETO, João Simões. *Casos de Romualdo*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala\\_Escrita\\_Livro.pdf](http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez; 2004. p. 19-36.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.); KLEIMAN, A. B. et al. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENDONÇA, M. E. B. V. *A construção do sentido na escrita de alunos universitários: uma proposta de ensino fundamentada nos princípios cognitivos de adaptação e complexidade*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101409>>. Acesso em: 20 maio 2012.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de texto na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Ciências & Cognição*, v. 4, p. 73- 79, 2005. Disponível em: <[www.cienciaecongnição.org](http://www.cienciaecongnição.org)>. Acesso em: 04 dez. 2011.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado (introdução). In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 101-114.

\_\_\_\_\_. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, I. R. de. *Gênero causo: narratividade e tipologia*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução Normativa nº 008/2011*. Superintendência da Educação. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao 082011sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao%2011sued.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-40.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: *Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-americano de Línguas*, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

PINHEIRO, L. R. *A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual: uma intervenção no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle>>. Acesso em: 22 out. 2012.

PONTES, M. A. R. de. *Intertextualidade e reescrita: uma análise descritiva*. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/100111>>. Acesso em: 27 abr. 2012

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

\_\_\_\_\_. *A Constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. p. 1-8.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto alegre: AMGH, 2010.

SAUSSURE, F. de. [1916]. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SERAFIM, M. S. *A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita*. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6646>>. Acesso em: 16 maio 2012.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: Ensino Plural*. Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. [1985]. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## **ANEXOS**

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Título do Projeto: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

EM FOCO: A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:  
Professora Sueli Gedoz - Fone (45) 32661626

Convidamos seu filho (a), \_\_\_\_\_ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar as contribuições do trabalho com a análise linguística, subsidiado por um instrumento teórico-metodológico - denominado como tabela diagnóstica – para o processo de produção e reescrita de textos, na turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Para que essa pesquisa se efetive será realizada a gravação (em áudio e vídeo) das aulas de Língua Portuguesa na turma do 7º ano B, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, nos meses de agosto e setembro do ano de 2013.

Durante a execução do projeto as aulas acontecerão normalmente, sendo filmadas apenas para os objetivos propostos na pesquisa. Nos primeiros momentos de filmagem, os alunos serão orientados para que não se sintam prejudicados diante da câmera de vídeo. Na condição de professora pesquisadora, temos consciência de que as informações armazenadas nas filmagens podem ser usadas exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos alunos envolvidos na pesquisa. Não haverá citação direta do nome de qualquer aluno na divulgação dos resultados da pesquisa. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, a professora pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o desenvolvimento de estudos sobre as práticas de análise linguística e produção e reescrita de textos na sala de aula. Os participantes do projeto não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas no projeto. A participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que os responsáveis julgarem necessário esse cancelamento. Este termo de consentimento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE) será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com os responsáveis pelo alunos envolvidos na pesquisa e a outra deverá ser devolvida à professora pesquisadora. O telefone do comitê de ética da Unioeste é (45) 3220-3272. Ao término da pesquisa, os alunos envolvidos serão comunicados sobre os resultados verificados no trabalho realizado.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Professora Sueli Gedoz, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Céu Azul, 02 de julho de 2013.

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, autorizando a realização da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: EM FOCO A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL

**Pesquisador:** SUELI GEDOZ

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 18724013.0.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 377.906

**Data da Relatoria:** 09/09/2013

**Apresentação do Projeto:**

Suficiente

**Objetivo da Pesquisa:**

Claro

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Presente

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Relevante

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Presentes

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** UNIVERSITARIA

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**UF:** PR

**Telefone:** (45)3220-3272

**Município:** CASCAVEL

**CEP:** 85.819-110

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
OESTE DO PARANÁ/



Continuação do Parecer: 377.906

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

As solicitações feitas foram atendidas pela pesquisadora.

CASCADEL, 29 de Agosto de 2013

---

**Assinador por:**

**João Fernando Christofolletti**  
(Coordenador)



# Causos para ler, ouvir e contar

Alunos do 7º ano B - 2013  
Colégio Estadual Monteiro Lobato - Céu Azul/PR  
Organização: Profª. Sueli Gedoz

Colégio Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Médio

Diretora: Lilianne Blauth Baú

Diretora Auxiliar: Marinês Rosa Bonifácio

Professora Responsável: Sueli Gedoz

Produção dos causos: Alunos do 7º ano B - 2013

## Causos para ler, ouvir e contar

Céu Azul/PR  
2013

Causos para ler, ouvir e contar

## Causos para ler, ouvir e contar

Os causos são narrativas populares que fazem parte de tradições difundidas oralmente e possuem grande valor cultural. Geralmente são histórias curtas, faladas ou escritas, sobre um acontecimento real, não ficcional, ainda que para o ouvinte, às vezes, pareça evidente a presença de elementos ficcionais. São relatos de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outra pessoa. É uma maneira particular de contar uma história, destacando situações humanas exageradas.

O causo é um gênero de texto cujas fontes de pesquisa são poucas. Quando se trata de causos escritos, o maior suporte de circulação, atualmente, para esse gênero, são os *sites* da internet. Os causos contados oralmente podem ser obtidos, principalmente, com familiares, por meio da tradição oral.

Pensando em resgatar a tradição de “contar causos” e valorizar essas histórias difundidas de geração para geração, desenvolvemos um projeto com os alunos do 7º ano B, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, no ano de 2013.

O resultado desse trabalho encontra-se nesta obra, que apresenta causos contados pelos alunos da turma, a partir do que ouviram de seus familiares, amigos ou pessoas próximas. São 23 causos escritos pelos alunos do 7º ano. Os textos passaram por diversos processos de reescrita, para que possam ser bem compreendidos e apreciados no momento de sua leitura. Você vai gostar muito de tudo o que vai encontrar e vai se admirar com os fatos contados em cada causo.

Boa leitura!!!

Prof.ª Sueli Gedoz

## Sumário

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| O corajoso                              | 07 |
| O medo                                  | 08 |
| O matador de onça                       | 09 |
| O sítio do meu avô                      | 10 |
| O lobisomem                             | 11 |
| A briga com a onça                      | 12 |
| O cabedal                               | 13 |
| O vendedor                              | 14 |
| O Cangaço assombrado                    | 15 |
| O lobisomem na casa                     | 16 |
| Causo "Eu juro que vi"                  | 17 |
| O vizinho lobisomem                     | 18 |
| A casa mal assombrada                   | 19 |
| A casa do medo                          | 20 |
| A casa mal assombrada                   | 21 |
| O nordestino                            | 22 |
| O fazendeiro                            | 23 |
| O gato                                  | 24 |
| Zézão e o peixe monstro                 | 25 |
| A galinha sem pena                      | 26 |
| A ovelha e seus filhotes                | 28 |
| O buquê enfeitado com o bicho encarnado | 29 |
| O menino lobisomem                      | 30 |

## O corajoso

Uma noite, eu já me preparava para dormir quando escutei um barulho. Sem pensar duas vezes peguei minha espingarda e fui ver o que era. Chegando perto da porta, dei meia volta e resolvi esperar um pouco. Não ouvi mais barulho, então voltei a dormir. No dia seguinte, fui falar com o vizinho que morava por perto e perguntei:

— Seu José, o senhor, por acaso não ouviu um barulho ontem à noite? — ele respondeu:

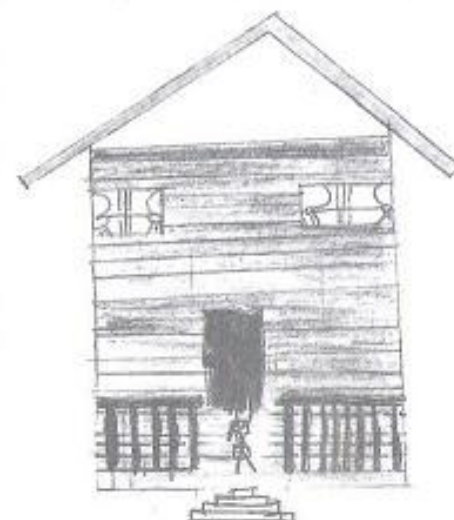
— Não ouvi, mas hoje, quando acordei, minhas ovelhas haviam sumido.

Eu e ele resolvemos ver o que era aquilo. Chegando a noite, nós nos escondemos e por volta das 00h30 o animal veio para comer as ovelhas do vizinho. Mas, quando ele foi para comer as ovelhas, José fez um barulho e o bicho, assustado, saiu correndo. Nós tentamos pegá-lo, mas não conseguimos.

Na outra noite, no mesmo horário, nós fomos de novo. Nos escondemos, mas não conseguimos pegá-lo. Ele percebeu que estávamos lá e fugiu de novo. Mas, dessa vez, vimos o jeito dele: parecia um urso, mas tinha rabo de cachorro e orelhas de porco. Resolvemos ficar esperando o bicho voltar. Só que o sono chegou e eu e o meu José dormimos lá perto das ovelhas.

No outro dia quando acordei, o meu José vinha carregando o tal bicho morto. Ele contou que ao amanhecer acordou e notou que estava em cima das cotas do urso, sendo carregado pelo ele. Logo apanhou a faca que estava em seu bolso e deu um monte de facadas no animal que ficou ferido e foi caindo sem forças no chão.

Assim, o José ficou conhecido como "o corajoso".



*Causo contado pela aluna*

## O medo

Certa vez havia uma casa que ficava no meio de um bosque. Pois diziam que era uma casa assombrada porque um homem chamado José tinha morrido (suicídio) enforcado num dos quartos da casa. Mas também diziam que ele ainda ficava por lá. Será?!

Numa noite, dois homens corajosos estavam saindo de seus trabalhos e isso já era meia-noite. Eles resolveram pegar um caminho pelo bosque porque iam chegar mais rápido as suas casas. Então José falou:

— O Chico, fiquei sabendo que nesse bosque tem uma casa assombrada!

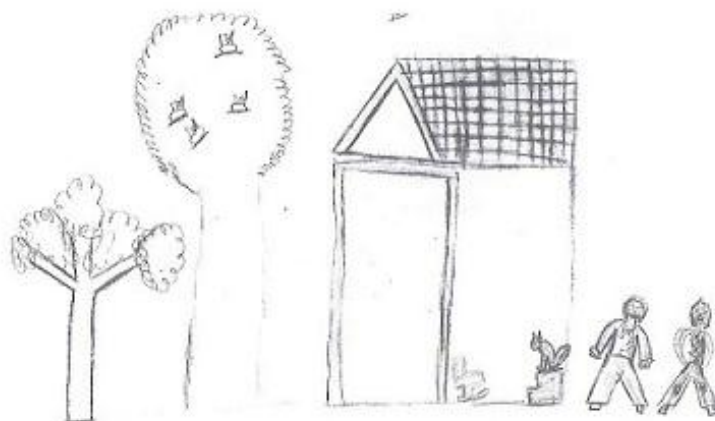
— Ô Zê, para de ser medroso *homi*, vamo simbora!

Então eles estavam passando pela casa e de repente começaram a ouvir barulhos de porta e janelas se abrindo e fechando. Nessa hora saiu de dentro da casa um ser meio estranho. Os homens pararam e ficaram olhando. Aquele ser tinha alguma coisa enrolada no pescoço. E então eles viram: era uma corda, a corda do enforcamento. A criatura estranha saiu pela mata do bosque e de repente sumiu no meio do tronco de uma árvore. Era uma assombrança.

Nisso o Chico e o Zê saíram falando:

— Socorro! Socorro! Socorro!

Eles nunca mais pegaram aquele caminho e juram até hoje que nunca viram uma coisa tão estranha como aquela.



Causo contado pelo aluno

## O matador de onça

Havia nas redondezas, lá para a banda no norte da Bahia, um fazendeiro que tinha um rebanho de ovelhas. Mas ele estava com um problema, todos os dias uma onça aparecia por lá para comer alguma ovelha do rebanho. Como era perto da mata, a onça vinha com frequência.

Certa vez, apareceu lá na fazenda um matador de onça, que tinha ficado sabendo da história da onça danada e então foi falar com o fazendeiro.

— Seu fazendeiro, fiquei sabendo que o senhor tá precisando dum matador de onça.

— Sim, claro, toda noite uma maldita onça vem comer o meu rebanho.

— Eu sou a pessoa certa, *so legitimo* matador de onça, posso *te livrá* dessa *mardita*!

— Do que você precisa? Posso lhe arrumar o que quiser.

— Só preciso de duas coisas bem *simpres*: um reio e um vidro de pimenta.

— Então está bem! Vou providencia isso tudo e você faz logo esse serviço.

Após a conversa, o fazendeiro mandou chamar o capataz e lhe falou para levar o tal matador lá pros fundos da propriedade e também pensou, duvidando da capacidade do matador de onça: "Quero ver esse matador valente matar uma onça com um reio e um vidro de pimenta... ele vai é morrer rapidinho".

O capataz levou o homem e disse:

— Seu matador, aqui é o lugar onde têm mais onças.

— Muito *brigado*, agora pode ir, *vô ficá* aqui *esperano* a danada.

Lá foi o capataz e o matador subiu numa árvore, uma árvore muito fina, muito fina mesmo. Era mais ou menos meia-noite e a onça chegou. Ela começou a subir na árvore e no começo o caçador ficou um pouco desesperado, mas não se apavorou. Ele pegou o vidro de pimenta e jogou nos olhos da onça, que caiu no chão e desnucou.

Já estava amanhecendo e o capataz vinha procurando o matador. Quando o matador viu o outro homem, chicoteou a onda que já estava morta no chão.

Foram até o fazendeiro que ficou muito feliz com a coragem do matador. Nunca mais apareceu uma onça por lá, graças à inteligência e à coragem do grande matador de onça. Depois disso, o fazendeiro passou a acreditar mais nas pessoas.

Causo contado pela aluna

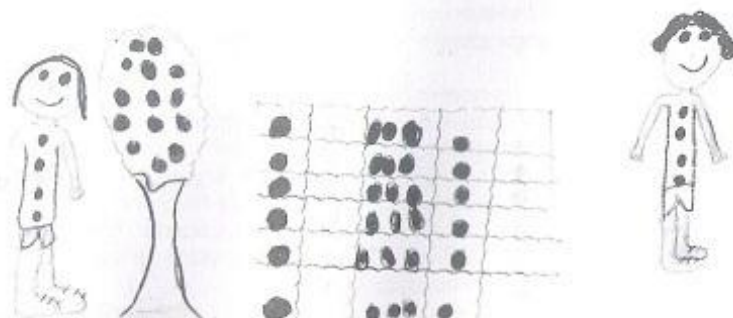
## O sítio do meu avô

O meu avô tinha um sítio. Nesse sítio morava o meu avô e a minha avó. Eles gostavam de plantar verduras.

Só que teve uma época que as lagartas estavam comendo as verduras do meu avô. Ele não gostava de passar veneno para matar as lagartas, mas não teve jeito. Um dia ele resolveu passar um pouco de veneno para ver se conseguia acabar com aqueles bichos que destruíam as plantas.

Quando ele começou a passar o veneno, levou um susto porque começaram a sair lagartas e outros insetos de todos os lados, mas todos foram mortos pelo veneno.

De noite, não deu outra, a casa começou a ficar infestada de ratos. Os ratos ficaram sem insetos para comer e foram atrás de comida e o pior não foi isso. Meu avô conta que a maior tristeza foi ver o seu gato sendo devorado pelos ratos. Isso mesmo, pode até parecer mentira, pois são os gatos que comem os ratos, mas lá no sítio do meu avô, a coisa aconteceu ao contrário. O gato de estimação foi devorado pelos ratos e não teve jeito de se salvar. Com isso meu avô aprendeu que não dava mais para usar o veneno para proteger as verduras e foi uma tristeza só: perdeu o gato e muitas verduras devoradas pelas lagartas.



Causo contado pela aluna

## O lobisomem

Me conta um vizinho que morava no sítio, mas veio morar para a cidade:

— Óia, no sítio é difícil, mas na cidade é mais!

Ele veio embora para a cidade há algum tempo, ouviu uma história e me contou. Eu era pequeno, não sei se posso acreditar. Ele disse que morava no fim da rua um velhote estranho, magro, pálido, com cara de quem comeu e não gostou. Vivia de mal com a vida.

Tinha um boato de que ele era lobisomem, mas sei lá, se fosse iria aterrorizar tudo. O velho não tinha um dos olhos que deveria ter perdido em um confronto com fazendeiros. Já havia algum tempo de desconfiança, Joaquim, o meu vizinho, já estava desconfiado, um dia ele disse:

— Óia, ressorvi me armar para pegar a fera.

Armou-se, esperou até que... viu o homem chegar em um terreno e começar a se transformar em lobo. Fechou a porta e disse:

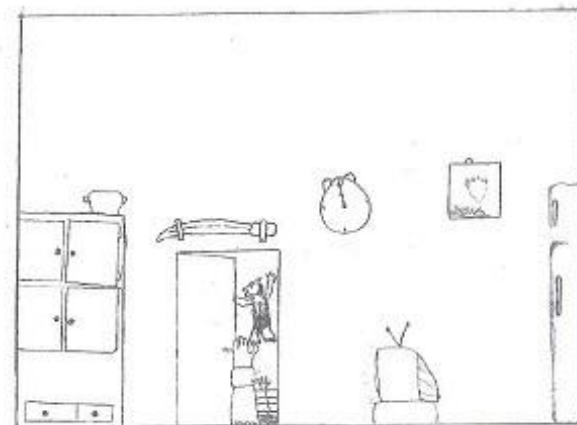
— Minha nossa! Que bicho feio! Que bicho medonho!

Na outra semana, já sabendo o lugar de parada do estranho bicho, se armou e, mais ou menos na mesma hora da sexta-feira anterior, lá estava o velho vizinho. E ela me conta:

— Saquei o faça de prata e fiz o bicho se ajoelhar na minha frente, dei um corte e... acabou o lobisomem!

E o Joaquim também insiste em dizer até hoje:

— Nem no mato eu nunca vi um bicho tão medonho desse, só!!!

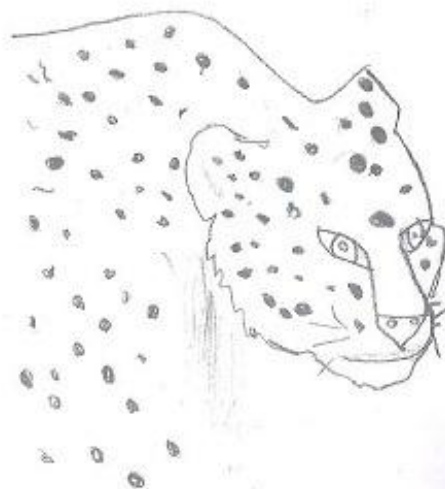


Causo contado pelo aluno

## A briga com a onça

Há muito tempo atrás, no Paraná, eu e meus amigos João, Otávio e Pedro fomos caçar pombas no mato. Já havia passado cinco horas e estávamos brincando.

Percebemos que já estava ficando noite e resolvemos ir embora. Quando estávamos indo para casa, vimos uma onça. Pedro, o mais corajoso, pulou e segurou com força a boca dela. Ela era muito forte e quase nos mordeu, e então eu segurei os pés dela e João e Otávio amarraram essas patas. E assim, apesar de termos apenas sete anos, conseguimos dominar a onça.



Mas ela não desistiu, tentou se soltar e nos atacar de novo. João pulou sobre ela e deu uma paulada. A onça cansada caiu no chão. Otávio pegou uma pequena carroça e conseguimos trazer a onça para casa. Nossos pais estavam muito preocupados.

Algumas pessoas acreditaram no que contamos sobre a onça, e outras não. Mas só sei dizer que isso aconteceu de verdade. Você acredita?

*Causo contado pelo aluno*

## O cabedal

Diz a minha avó sobre o cabedal. O cabedal era um homem ou uma mulher que deixava uma herança para uma pessoa e só essa pessoa poderia pegar a herança. O cabedal ficava guardando a fortuna para a pessoa certa.

Diziam os antigos que se não fosse a pessoa certa pegar a fortuna, a pessoa que não era herdeira ou herdeiro apanhava feito boi na roça, porque o cabedal era invisível e muito forte.

E outra vez minha avó contou que meu avô e meu tio foram tentar pegar a fortuna desse cabedal. Chegando lá meu tio disse.

— Não falei irmão que essa história de cabedal é papo!

Mas foi só ele abrir a boca pra falar isso que começaram a levar socos e chutes de todos os lados e nem sabiam de onde vinham tantas pancadas. Eles apanharam tanto que chegaram em casa mal, nem falando direito.

E no outro dia os dois falaram e falam até hoje que o cabedal parecia um touro de tão forte e disseram que nem o homem mais forte do mundo conseguiria vencer aquele cabedal.

Depois disso, eles nunca mais colocaram os pés naquele mato onde existia o cabedal.

*Causo contado pelo aluno*

## O vendedor

Certa vez, numa cidade do sul, um casal estava com medo de um homem que havia morrido há uma semana. Ele era um vendedor de tapetes e esse casal havia comprado coisas desse vendedor antes de ele morrer. Ninguém sabia nada sobre aquele homem, só sabiam que ele vendia tapetes e tinha sido enterrado em um cemitério ali próximo.

Passaram-se alguns meses e o casal mudou-se para outra cidade. A mulher ganhou bebê, tiveram uma bela filha e começaram a mudar de vida.

Até que um dia apareceu um homem estranho, mal vestido e perguntou para a mulher se o marido dela estava em casa. Ela respondeu que não e pediu para que ele voltasse no outro dia. O homem concordou e foi embora. O marido dela chegou em casa e perguntou se tinha alguma novidade. Ela falou:

— Um homem passou aqui e queria falar com você, eu disse para ele voltar amanhã à noite.

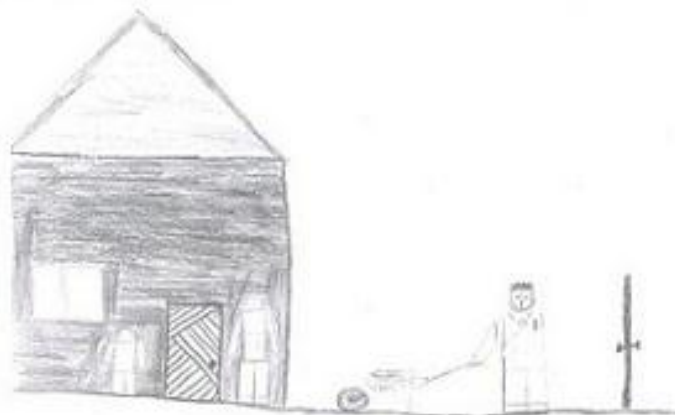
No dia seguinte o rapaz foi na casa dele e o marido convidou-o para tomar um café, mas o rapaz não quis e disse:

— Eu só vim para receber o dinheiro do meu tapete que eu te vendi há um ano, meu nome é João.

— Mas você não morreu?

— Sim, mas eu tô precisando desse dinheiro para arrumar meu túmulo.

A correria foi grande. A família ficou tão assustada que nunca mais quis voltar para aquela casa.



Causo contado pelo aluno

## O Cangaço assombrado

Um chamado Chico vinha pela estrada bruta do sítio de Cangaço. De repente começou a chover, a chuva era forte e assustadora chegava a dar medo em todos.

Mas o Chico tinha que chegar na fazenda de José e disse:

— Que chuva desgraçada, vou pegar uma gripe.

Havia uma cabana logo ali perto, mas estava dentro do sítio do Cangaço. O Cangaço era um homem que morreu de jeito inimaginável, levou tiros e foi decapitado. Ninguém encontrou o corpo.

— Ai! Ai! Não vou entrar, não vou. Ai! Ai! Vamos lá! — falou o Chico.

De repente um arbusto começou a se mexer e Chico ficou com muito medo.

— Quem tá aí? Apareça e lute como homem! — gritou o Chico.

De repente sai o seu compadre, o Zé, todo corajoso. Ele tinha um facão e uma espingarda e assim é fácil ficar corajoso.

— Vim te salvar compadre vou te levar pra casa. — disse o Zé.

Nesse momento, para sorte dos dois, caiu um raio no rochedo da montanha que desabou e fechou a estrada.

E agora corajoso vamos fazer o que, hein?

Zé ficou pensativo olhou para os lados com se fosse procurar algo.

— Ali a cabana! Vamos entrar? — disse o Zé.

— Não!!! Ficou louco? Ai é o Cangaço! — respondeu Chico.

— Medroso! Medroso! Medroso! — falou Zé.

Chico ficou incomodado com Zé e de repente Zé escorregou em cima de algo liso e branco, parecia uma pedra.

— Ah! Ah! Ah! O que é isso Zé? — perguntou Chico.

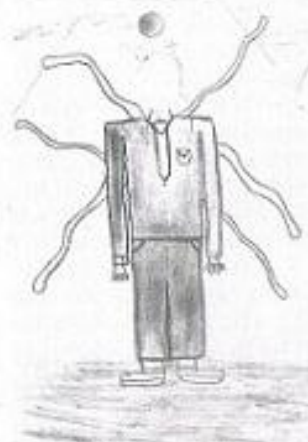
— Não sei, vou ver. — respondeu Zé.

Quando olharam era uma caveira. Correram para a cabana fizeram fogo e rezaram muitas vezes.

Então ouviram um barulho na porta. Zé nem conseguia pegar a arma de tanto medo que tinha. Ai algo apareceu do lado de fora. Quando abriu a porta, viu um homem de terno, sem rosto, gritando!!!

— Arrrrrr! Arrrrrr!

Os dois saíram correndo como doidos, nem viram a cerca elétrica, levaram um choque e nunca mais foram vistos. Dizem que se passar perto da cabana dá para ouvir os berros dos dois homens.



Causo contado pelo aluno

## O lobisomem na casa

Minha avó diz que há muito tempo atrás, quando ela morava no sítio, uma noite ela entrou na cozinha e ouviu um barulho na porta. Minha prima que era adotada abriu a porta e não viu ninguém. Então ela andou em volta da casa e viu um grande lobisomem. A minha prima saiu correndo, pegou um facão e ameaçou o lobisomem. Ela disse:

— Não tenho medo de você! Vá embora!

— E o lobisomem disse:

— Eu vou, mas eu volto.

— E a minha prima, como era muito corajosa, apontou a faca para ele e falou:

— Não ouse aparecer aqui! Se você voltar você vai se arrepender.

O lobisomem, como estava muito velho e muito cansado, resolveu fazer um trato com a minha prima. Ele falou:

— Menina, eu não voltarei aqui, mas só se você fizer um trato comigo.

Minha prima não sabia o que era e logo falou:

— Me diz o que é?

O lobo falou:

— Como eu estou velho e acabado não consigo mais caçar. Quero que você e sua avó me deem um quilo de carne com muito sal todos os finais de semana e, principalmente na lua cheia, mas se isso não acontecer, ah, menina, você não terá paz nunca mais na sua vida.

A minha prima aceitou a proposta. E enquanto minha prima morou naquela vila, para cumprir com o trato, todo final de semana ela preparava uma carne com sal e sabe quem vinha buscar a carne? O morador mais antigo da vila, um velho homem que morava sozinho e minha prima e minha avó descobriram que era o lobisomem.



Causo contado pela aluna

## Causo "Eu juro que vi"

Num certo dia chuvoso, lá pras bandas do Rio Grande, eu juro que vi um bicho feio e peludo, grande igual a um elefante, não tinha patas, mas sim pés, parecendo um Zé Mané. Mas esse tinha um chulé insuportável, enfim. Armei uma arapuca para pegar esse tal bicho e essa história de pegar bicho foi se indo até eu descobrir que o bicho que se dizia bicho, mas não era bicho, era sim uma assombração, penalmente amaldiçoada. Enfim, que eu não consegui pegar.

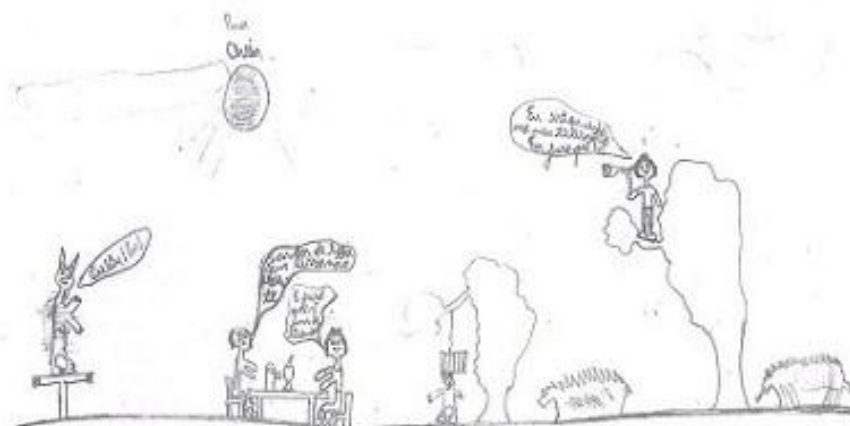
Um dia eu fui pescar e ele estava lá na beira do rio. Quando eu lhe avistei, tomei um susto, mas foi só no começo, depois me acostumei com esse tal de bicho Mané.

Descobri que era um conhecido que havia falecido há três meses e que ele voltava para me atormentar. Pois é, eu não sabia se olhava pra ele e falava que ele era feio demais ou se eu ficava quieto. Ai bateu coragem e enfrentei o bicho falando com palavras na ponta da língua. Gritei bem alto:

— É o trem, só pode, nunca vi algo tão assustador e feio igual a esse bicho Mané!

Nisso ele sumiu e nunca mais apareceu. Voltando do Rio Grande para o Mato Grosso, contei essa história para meus compadres e dos três, nenhum acreditou, mas eu falei e afirmei:

— Eu juro que vi!



Causo contado pelo aluno

## O vizinho lobisomem

Há muito tempo atrás, na quaresma, na cidade de Céu Azul, em uma fazenda, com minha avó, minha tia e minha mãe, toda a meia noite minha avó ouvia barulhos de correntes se arrastando e uivos vindo do lado da casa do seu vizinho e ela ia desconfiando que seu vizinho fosse lobisomem.

Depois de alguns dias desse jeito, o lobisomem tentou arrombar a porta da sala da minha avó, mas ela, como era esperta, colocou os dois sofás escorados na porta. O lobisomem queria pegar minha mãe porque ela não era batizada, mas não conseguiu arrombar. O lobisomem parou de bater na porta e nisso a minha avó foi se dar conta que havia esquecido a janela do banheiro aberta e foi logo correndo para fechá-la. Nesse momento se deparou com o bumbum do lobisomem que estava preso na janela. Minha avó gritou e gritou pedindo socorro para os outros vizinhos, até que ficou sem voz.

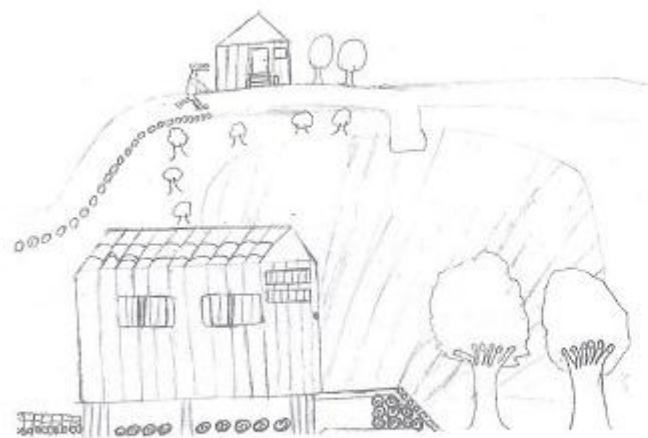
Mas daí ela lembrou que tinha na cozinha, um carimbo de carimbar boi e foi logo esquentar o carimbo. Esquentou tanto até ficar vermelho e "tsiiisss" no bumbum do lobisomem. Ele saiu disparado, se desprendendo da janela e gritando "queinnnnn!". E minha avó falou:

— Venha buscar um pote de sal amanhã!

E no dia seguinte, de tarde, o seu vizinho bateu em sua porta falando:

— Vim buscar o pote de sal que você disse ontem à noite para eu vir pegar.

E assim a minha avó descobriu que seu vizinho era lobisomem e a história continuou em muitas outras quaresmas e é uma história muito longa.



Causo contado pelo aluno

## A casa mal assombrada

Há muito tempo atrás uma mulher morava numa casa muito velha e numa cidade muito pobre. E a mulher era muito pobre também, ela se chamava Sebastiana. Trabalhava de doméstica para uma mulher muito rica que se chamava Sofia. A Sofia era ruim com algumas pessoas, mas com a Sebastiana ele era muito boa.

Um dia dona Sofia resolveu ir até a casa da Sebastiana e achou aquela casa muito velha. Como dona Sofia era boa para Sebastiana, deixou a empregada morar numa casa que era de Serafina, irmã de Sofia, que tinha morrido.

A casa já era comentada pelo povo que era assombrada, todo mundo que morava lá não ficava muito tempo porque falavam que, à noite, algo estranho andava pelo teto.

Mas essa conversa não tinha chegado aos ouvidos da Sebastiana. Ela foi morar na casa da falecida, era uma casa muito bonita, boa, não estava caindo aos pedaços. Então Sebastiana arrumou todas as suas coisas dentro da casa nova. Ela estava muito feliz porque não ia mais passar frio à noite e, quando chovesse, não precisaria usar baldes pela casa toda por causa de goteiras.

Chegou a noite e Sebastiana foi jantar com seus dois filhos. De repente ela olha para a sala e vê um rosto na janela. Ela fica com muito medo e vai se deitar, mas nem apaga a luz.

No outro dia vai trabalhar e explica para dona Sofia que viu um rosto na janela. Dona Sofia fala que era só um guarda que ela tinha mandado para olhar se estava tudo bem. Sebastiana fica tranquila e vai embora. Chegando em sua casa, deita-se para descansar um pouco.

Algo começa a andar no teto e ela fica com medo, com muito medo. O que ela não sabia é que havia um gambá dentro do forro da casa. E dona Sofia também não tinha falado que no forro tinha também uns litros de tinta vermelha e um boneco de plástico do tamanho humano. O gambá passou correndo e bateu no litro e a tinta caiu em cima do boneco. O gambá pisou na tampa do forro, abriu-a e a mão do boneco caiu para fora, cheia de tinta vermelha.

A Sebastiana vê aquilo, pega seus filhos e fica com medo. Mas tudo fica ainda pior. De repente, a mão começa a se movimentar. Os três saem correndo muito. Sebastiana desiste da casa porque acha que lá tem assombração. O que ela nunca ficou sabendo é que havia um rato que balançava a mão cheia de tinta daquele boneco.



Causo contado pela aluna

## A casa do medo

Há muito tempo atrás, no interior de Goiás, havia um homem chamado Martins. Ele era o melhor benzedor que havia na cidade. Até que um dia ele morreu e todos lamentaram sua morte. Mas alguns sentiam medo de Martins.

Passou-se praticamente um ano e a casa de Martins ficou abandonada. Corria tudo bem na cidade, tudo quieto, não se falava mais do velho benzedor.

Até que um dia, uma família de São Paulo mudou-se para aquela cidade no interior de Goiás, com planos de melhorias para o casal e para seus filhos, que eram Chico, o mais velho, o do meio era Mirto e a caçula era chamada de Jacinta, de treze anos.

Os três, querendo conhecer o bairro, deram uma volta no quarteirão e logo avistaram a casa abandonada. Curiosos e mexeriqueiros, logo quiseram entrar na casa.

— Eu não me arrisco a entrar, vai que alguém morreu aí! — disse Jacinta com medo.

— Então nos dê cobertura! — disseram os dois meninos.

Logo que abriram a porta veio um vento querendo dizer “Vocês não deviam estar aqui”.

Teimosos entraram, melidos, achando que ninguém podia com eles. Mas se lascaram, porque logo que entraram só escutaram a batida da porta. Podiam chorar, gritar que ninguém ia escutá-los. Risadas vinham de todos os cantos da casa.

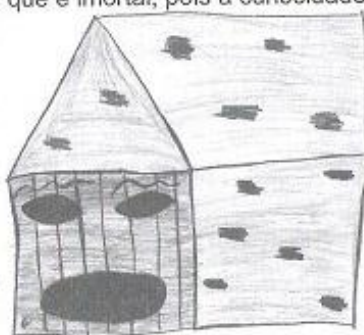
Enquanto isso, lá fora, começava a escurecer. Jacinta já ficava apavorada porque estavam demorando. Foi buscar ajuda e chamou os homens do bairro para que pudessem tirar os meninos de lá. Quase todos se recusaram a ajudar, pois tinham medo até de passar na frente, quem diria entrar na casa. Mas um homem muito corajoso pegou sua espingarda e seu machado e foi. Arrombou a casa e imagine a surpresa deste homem.

Os dois meninos estavam sentados no chão chorando, rezando e com medo e o velho Martins estava sentado na cadeira olhando fixamente para o homem em silêncio. Mas logo disse:

— Nunca seja curioso para aquele que é imortal, pois a curiosidade pro mal pode ser fatal! — e num longo suspiro desapareceu.

Logo deu aquele corre-corre, cada um foi para sua casa, arrumando as mudanças. A família se mudou do bairro. Aquele bairro ficou esquecido por várias décadas, pois diziam que as almas vagavam nas casas e não se importavam se era dia ou noite. Elas sempre estavam lá.

*Causo contado pela aluna*



Causos para ler, ouvir e contar

## A casa mal assombrada

Há muitos anos atrás, perto de Pato Branco, um homem com o apelido de Crocodilo comprou um fuscão. Chegando a sua casa pegou sua esposa com outro homem e foi embora de casa. Ele passou a morar no fuscão e toda a noite o fuscão pegava na partida e saía para uma casa abandonada. Diz o povo que o ex-dono do carro morava naquela casa e ele também tinha morrido dentro daquele carro, por isso o carro pegava na partida e ia direto naquela casa.

Depois de um tempo o homem se cansou de toda a noite o carro parar naquela casa e foi falar com o mecânico.

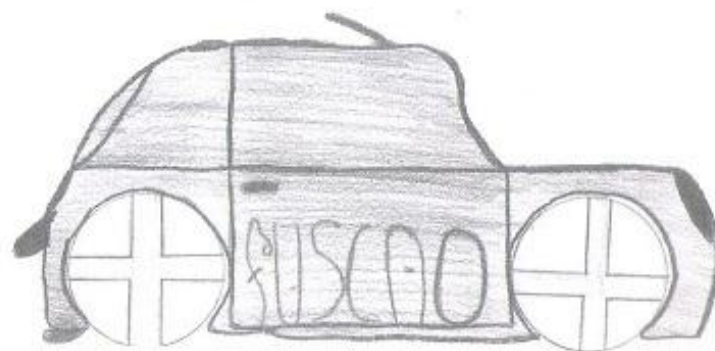
— Você sabe por que o meu carro vai parar numa casa abandonada? — e o mecânico responde:

— Essa casa abandonada era do falecido Tião, dizem que ele foi morto a facadas dentro desse carro e também dizem que o espírito dele conduz o carro, e a lenda conta que quem entrar na casa dele nunca mais será visto.

O Crocodilo pegou o carro e saiu para trabalhar, meio assustado e desconfiado de alguma coisa. Depois do serviço resolveu ir para a casa abandonada. Estava chovendo e ele não queria ficar no carro e, então, entrou na casa.

No outro dia, pela manhã, as pessoas que passaram pela rua só ouviram gritos e o Crocodilo nunca mais foi visto.

Muitos dizem que o dono da casa matou o Crocodilo e a casa o sugou. A vizinhança fala que ele morreu enforcado. Após esse acontecimento a casa do Tião foi demolida e o fuscão foi parar no pátio de demolição, ou seja, no ferro velho, porque ninguém nunca mais quis saber daquele carro.



*Causo contado pelo aluno*

## O nordestino

Lá pras bandas do Nordeste, um senhor chamado Nório tinha um cachorro que se chamava Bidu. O dono do animal tinha muito carinho com o cão e toda tarde levava-o para passear. O cão era um pouco bravo, quem o incomodasse, se dava mal, principalmente os gatos, mas se não incomodassem, nada acontecia.

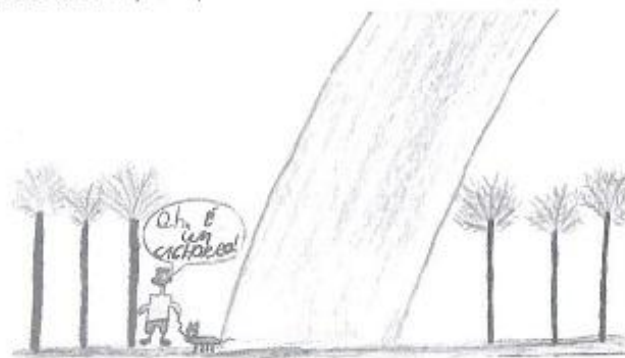
Seu Nório tinha dois netos, o Pedrinho e a Maria, que todas as manhãs iam à casa do avô. Pedrinho ia fazer dez anos e Maria sete. Os dois iam à escola à tarde, cada um em uma escola para não dar briga.

O pai das crianças trabalhava em um restaurante japonês. Ele ia de manhã, bem cedo e voltava no final da tarde. No caminho de volta, pegava as crianças nas escolas e eles iam para casa. A menina era bem educada, mas o menino queria só saber de bagunça.

Lá no Nordeste, a maior parte do ano é bem quente. Um dia, nesse calor, o neto de sei Nório pegou o cachorro e foi com ele tomar banho num rio perto da casa de seu avô. Quando eles estavam voltando, Pedrinho percebeu que estava conduzindo um gato e não mais um cachorro. O menino largou o gato e foi correndo para casa, e o gato, que se transformou em cachorro, foi atrás. Chegando na casa, o cachorro estava na cadeira como se nada tivesse acontecido. O menino contou para todos que estavam lá e todo mundo ficou intrigado com o que tinha acontecido. Mas, muitas pessoas não acreditaram no Pedrinho porque ele era um menino muito metido e bagunceiro.

Algum tempo depois, numa madrugada bem fria, o cachorro Bidu morreu e seu Nório resolveu deixar o dia amanhecer para enterrar o cão. Para a surpresa do dono, pela manhã quando chegou no canil, encontrou um gato morto e nem sinal do cão. Só assim seu Nório entendeu o que Pedrinho tinha contado.

Todos dizem que aquele cachorro tinha uma alma de gato.



Causo contado pelo aluno

## O fazendeiro

Antigamente, nas bandas do Rio Grande do Sul, havia um fazendeiro muito rico, que tinha as melhores plantações. Ele fazia tudo com muito amor.

Ele recebia, quase diariamente, muitos outros fazendeiros querendo comprar a sua fazenda, com as plantações. Os fazendeiros ofereciam muito dinheiro, mas o dono não queria vender sua terra. Era herança de seu falecido pai.

Passado um tempo, um homem ganancioso e estúpido resolver trapaçar o fazendeiro. Chegou na fazenda e disse ao proprietário:

— Sou também um fazendeiro rico de plantações ótimas e quero comprar essas terras!

O homem ganancioso chamou o fazendeiro e deu uma facada nas costas do dono da fazenda que caiu no chão gemendo e dizendo:

— Você irá se arrepender! Nesse momento jogo contra você uma maldição! Você não terá fortuna, nem plantações nesta minha fazenda belíssima! — falando isso, lentamente fechou os olhos e morreu.

Tempos e tempos se passaram e o homem ganancioso conseguiu colocar a fazenda em seu nome. Ele resolveu fazer plantações para se suceder.

Passados meses e meses, nada de plantações e o ganancioso reclama:

— Oh tristeza de fazenda que não chove há meses e não dá nem um terço do que eu plantei!

Dizendo isso escuta uma voz trêmula:

— Você tem uma lagoa.

E o homem ganancioso fala, sem dar muita atenção ao que escutou:

— Vou tentar mais uma vez!

Vai, repetidamente, e faz outra plantação. Passam meses e meses e nada. O homem diz mais uma vez em voz alta:

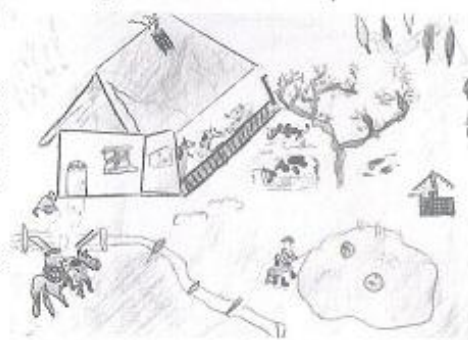
— Que barbaridade! Eu nunca vou ser nada com essa fazenda!

Novamente ele estava perto da lagoa onde escutou aquela voz trêmula. Ele olha em volta e um sapo lhe diz:

— A lagoa está aqui!

O homem cai duro no chão. E dizem que a fazenda se afundou com uma grande cratera, com o homem ganancioso lá dentro.

Causo contado pelo aluno



## O gato

Certa vez, numa época passada, havia um gato abandonado nas ruas de uma cidade. Ninguém sabia por que ele estava assim, pois era um gato muito bonito. As pessoas não sabiam por que ele vivia perdido, até que um homem o adotou.

Esse gato brincava de tudo: de bola, de carrinho, de escalar sofá, andar de bicicleta e muito mais. O seu dono nem sabia que ele tinha essas habilidades. E então, como era um gato que brincava muito, se sujava muito também. E era um bicho que não gostava de tomar banho.

Para resolver isso, o dono levou o gato até o *pet shop*. Quando voltou para pegá-lo, todos estavam correndo assustados. O homem não sabia por que e pensou: "Por que será que saíram correndo e nem deram banho nele?"

Então pegou o gato e foram para o carro. Ele não estava entendendo por que as pessoas estavam correndo e pensou mais uma vez: "Será que foi o gato?"

Chegando em casa colocou a água para esquentar e perguntou para o gato:

— Por que você não entra na água?

E o gato respondeu:

— Porque não gosto de tomar banho!

Ouvindo isso o dono esbugalhou os olhos e saiu correndo deixando todos os seus pertences em casa. O gato sumiu e o homem ficou louco, vagando pela cidade.



*Causo contado pelo aluno*

## Zézão e o peixe monstro

Na capital da Bahia, Salvador, morava um pescador chamado Zézão. Apesar de morar no litoral, esse pescador gostava de pescar em rios.

Numa de suas pescarias, num dia de cheia, havia muitos peixes no seu barco e o barco ficou cheio de peixes de várias espécies. Então Zézão pegou a última isca e jogou na água. Não deu nem um minuto e um peixe pegou a isca. Era um peixe muito forte e grande, então o pescador amarrou a vara com o peixe em uma árvore próxima ao rio e foi chamar o Pedro, seu amigo de infância, que também era pescador.

Quando eles voltaram no rio, não tinha nenhuma árvore com vara amarrada, mas tinha um tronco na água boiando, que começou a se mover. Eles seguiram o tronco, mas o barco estava muito pesado. Então Zézão e Pedro jogaram os peixes do barco para ficar mais leve e o barco ficou rápido. Assim, os pescadores alcançaram o peixe e Zézão pulou no rio com uma faca. Segurou o peixe e deu o bote, cortando a barriga dele.

Estava tudo explicado porque ele era tão grande: o peixe monstro comia as sobras, que caíam no rio, da alimentação dos porcos do sítio ao lado do rio. Zézão e Pedro comeram a carne daquele peixe por mais de uma semana. Cada família se alimentou muito bem, pois o peixe era mesmo um monstro.

*Causo contado pelo aluno*

## A galinha sem pena

Há muito tempo atrás, lá em Rondônia, havia uma fazenda onde morava um casal de velhos. Eles cuidavam da fazenda e dos animais, por isso moravam de graça, não pagavam aluguel.

Em certa manhã, seu Pedro se levantou e foi tratar os animais. Quando chegou no galinheiro, percebeu que estava faltando uma galinha. Procurou em volta do galinheiro, da casa, da fazenda e não encontrou nada. Terminou de tratar os outros animais e voltou para casa. O dia passou e foi ficando noite, e nada dessa galinha aparecer. Seu Pedro já estava ficando preocupado com aquela galinha porque o dono da fazenda ia aparecer na fazenda por aqueles dias e ia perceber que estava faltando uma galinha. Seu Pedro começou a imaginar que o dono poderia pensar que ele, seu Pedro, e sua esposa, tivessem comido a galinha.

E então seu Pedro não perdeu tempo. Logo foi atrás de outra galinha para substituir a que havia sumido. No final da tarde, foi até o sítio de um velho amigo que morava ali perto e muito quieto, pegou uma galinha sem fazer barulho. Veio para casa e colocou a galinha no galinheiro.

Depois disso foi para casa e quando chegou já era quase noite. Seu Pedro não encontrou sua mulher em casa, ela tinha saído sem avisar para onde ia. Logo o dono da fazenda chegou na casa de seu Pedro, pediu dos animais e percebeu que estava tudo bem tranquilo. O dono pegou uma lanterna e foi até o galinheiro. Olhou galinha por galinha e depois foi embora.

Passaram uns quinze minutos e Maria chegou em casa com uma galinha viva, mas toda despenada. Estava uma chuva bem forte e Maria não conseguiu levar a galinha até o galinheiro. Seu Pedro fez, então, um fogo no fogão à lenha e colocou a galinha ali num cantinho, porque ela estava toda roxa de frio.

Feito isso, seu Pedro pediu para Maria onde ela tinha encontrado a galinha e Maria disse que estava voltando para casa quando a galinha pulou na frente dela. Então resolveu trazer para casa. Quando seu Pedro terminou a conversa, foi lá ver como estava a galinha e percebeu que ela estava com todas as penas. Seu Pedro chamou Maria e falou:

— Olha lá, ela tá com todas as penas.

E Maria disse:

— Como poder acontecer isso? Agorinha ela tava sem pena e tremendo muito e agora tá com todas as penas?

A galinha ficou olhando para o casal e de repente falou:

— Realmente eu não sei o que aconteceu isso!

Seu Pedro olhou para a galinha e para a Maria, estalou os olhos e disse:

— Mas o que tá acontecendo?

Maria começou a dizer:

— É por isso que quando peguei essa galinha aquele homem começou a rir da minha cara e começou a falar "Foram vocês que pegaram a minha galinha!".

Seu Pedro ficou quieto porque ele tinha pegado a galinha. Os dois velhos arrumaram suas coisas, colocaram na charrete e saíram em disparada. A galinha, de lá de dentro gritou:

— Vão com Deus porque tem muita galinha que vai dar adeus a vocês!

No meio do caminho, seu Pedro deu uma chicoteada no cavalo, querendo que o animal cavalgasse mais rápido. O cavalo parou e disse:

— Se tá com pressa, vai andando, porque eu não tenho pressa para ir a lugar nenhum.

Seu Pedro pegou suas malas, pulou para fora da charrete junto com Maria e começou a correr em direção à cidade. Mas os dois nunca mais foram vistos. Todo mundo fala que eles devem estar correndo até hoje.

*Causo contado pela aluna*

## A ovelha e seus filhotes

Lá pelas bandas de Ponta Grossa tinha uma fazenda com uma ovelha diferente. Ela era muito educada e parava para ouvir tudo o que as pessoas falavam. Tomava banho todos os dias e o seu dono tinha a ovelha como um animal de estimação.

Mas um dia a ovelha fugiu e ninguém conseguiu encontrá-la. Ficou sumida por vários dias. Quando voltou, parecia mais diferente ainda, mas é porque ela estava prenha, o dono não gostou daquilo, mas mesmo assim levou-a no veterinário que disse:

— Ela vai criar um casal de carneirinho e o senhor precisa arrumar um lugar para ela ficar, lá no seu sítio, com os filhotes. Se quiser, pode deixar aqui até ela criar, mas depois não posso mais cuidar.

O fazendeiro voltou para casa e preparou tudo. Quando ela criou, foi no veterinário, pegou a ovelha e os filhotes e levou para a fazenda. Chegando lá, colocou todos num bom abrigo e no outro dia começaram as visitas. Tinha bastante gente interessada em comprar os filhotes daquela ovelha caprichosa e diferente. Numa dessas visitas, uma coisa estranha aconteceu. O fazendeiro conversava com o dono de um sítio vizinho e falava:

— Então amanhã o senhor pode *vim bucá os carneirinho*. Chega de *estimá* tanto essa ovelha, agora já tá na hora dela *me dá* lucro. Os *carneirinho* são *seu*.

A ovelha que escutava tudo sempre atenta resmungou:

Béééééééé! Pode até *tentá* *pegá*, mas daqui nada vai *levá*!

Os dois homens saíram correndo de perto da ovelha sem acreditar no que tinham escutado. Mais tarde, quando criaram coragem e voltaram para ver a ovelha, não encontraram nada. Nunca mais a ovelha e os filhotes foram vistos naquelas redondezas.

*Causo contado pelo aluno*

## O buquê enfeitado com o bicho encarnado

Há muito tempo atrás, em uma cidade pequena do interior do Paraná, aconteceu um caso muito estranho. O caso ocorreu com um simples velhinho que era vigia de um cemitério, em horário noturno.

O velhinho estava trabalhando quando ouviu vozes em um túmulo. Ele achou que poderiam ser pessoas o assustando e nem ligou. De repente, quando olhou em um túmulo, havia um lindo buquê de flores e uma única vela acesa, quase se apagando.

O velhinho, um pouco antes de ir embora, olhou para aquele enorme cemitério e viu aquela vela que ainda estava acesa e quando colocou os pés para fora do cemitério ouviu um grande grito e a vela se apagou.

O dia passou e na outra noite o velhinho voltou para o serviço. Quando chegou lá, os familiares daquele defunto, naquele túmulo, chamaram o velhinho e entregaram-lhe aquele lindo buquê com flores grandes e cores vivas. O velhinho ficou contente e agradeceu aos familiares. Nessa noite não ouviu vozes e então ficou tranquilo.

Quando chegou em casa, entregou o buquê de flores para sua mulher que se chamava Aparecida. A senhora colocou o buquê em um vaso grande com bastante água. Os dias se passaram e o buquê permanecia sempre intacto, cada vez com mais cores e flores vivas.

O vigia era acostumado a trazer coisas para casa, mas nunca um buquê que durasse tantos dias, até que sua mulher proibiu o marido de trazer, para casa, as coisas que ganhava no cemitério. Isso porque, numa noite de lua cheia, ela ouviu vozes e barulhos na sua casa. No outro dia o vigia não foi trabalhar e jogou o buquê no lixo. Mas as vozes ficaram em sua casa e vinham de um quadro com a imagem de sua mulher.

Como o velhinho queria saber o que estava acontecendo, ficou sentado, esperando, ao lado do quadro, mas acabou pegando no sono. Acordou com um grande barulho e saiu sem medo para fora de casa com um pequeno facão. Olhou para todos os lados, mas não viu nada. De repente a antena da televisão começou a balançar com bastante força e não havia ninguém balançando.

O velhinho tentou ser mais inteligente. Comprou bastante farinha e jogou em volta da casa para ver se tinha rastros ou pegadas. Na noite seguinte, ouviu pessoas mexendo no trinco da porta, quando a abriu não havia rastros e nem pegadas. Quando olhou para trás viu sua mulher desmaiada.

No momento que ela voltou ao normal, estava falando com uma voz grossa:

— Eu vou matar você e sua mulher!

O homem assustado gritou:

— Mate eu e não ela!

Nisso a mulher desmaiou de novo. Quando voltou ao normal, a esposa pegou todos os quadros, amaldiçoados por aquele buquê e colocou-os no fogo. As vozes do cemitério e da casa nunca mais voltaram.

*Causo contado pelo aluno*

## O menino lobisomem

Em uma casa vivia um casal com seis filhos. A mulher estava grávida do seu sétimo filho e na noite em que o menino nasceu, era noite de lua cheia. Depois desse nascimento, o pai das crianças morreu e a mulher vivia sozinha com seus filhos.

O tempo passou, o menino cresceu e toda sexta-feira, à meia-noite em ponto, ele se transformava em lobisomem e ia para o cemitério onde seu pai tinha sido enterrado. Lá ele ficava até voltar ao seu normal.

Sua mãe não sabia que ele se transformava em um lobisomem. Numa certa noite, ela levantou-se para tomar água e viu seu filho muito estranho. Ela ficou muito assustada. O filho resolveu contar o que lhe acontecia e a mãe perguntou para ele:

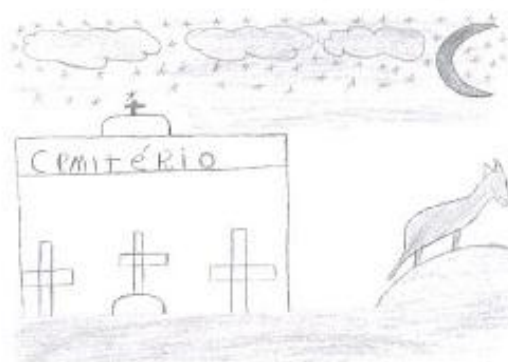
— Por que você não me disse isso antes, meu filho?

E ele respondeu:

— Fiquei com medo, vergonha de mim, não queria assustá-la, desculpe-me, mãe!

Chorando, ela o perdoou e todas as sextas-feiras ela o ajudava para não ser descoberto. Sua mãe dizia que era praga do seu pai, que era muito maldoso. Mas o filho dizia que não, que seu pai era bom.

Um dia a mãe compreendeu porque o filho falava isso. Ela seguiu



seu filho até o cemitério e viu tudo que acontecia lá. Quando ele se transformava em lobisomem, seu pai aparecia ao seu lado para acalmá-lo, para que ele, o filho, não saísse pelas ruas uivando e assustando as pessoas.

Coisa estranha não é mesmo? Mas em casos de lobisomem, muita coisa pode acontecer.

*Causo contado pela aluna*