

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA**

Érica Maio Taveira Grande

**PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITURA EM TEXTOS
NARRATIVOS DE ALUNOS DE QUINTA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara – SP, para a obtenção do título de doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Área de Concentração: Ensino de Língua)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Dinucci Fernandes

Araraquara

2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

Érica Maio Taveira Grande

PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITURA EM TEXTOS NARRATIVOS DE ALUNOS DE QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara – SP, para a obtenção do título de doutor em Linguística (Área de Concentração: Ensino de Língua).

Aprovada em ____ / ____ / 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sílvia Dinucci Fernandes (Orientadora)

Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Prof.^a Dr.^a Renata M. F. Coelho Marchesan

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Prof.^a Dr.^a Maria Augusta de Mattos

Dedico este trabalho ao Fernando e à Gabriela,
dois anjos que iluminam minha vida.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e, de forma particular:

à Professora Sílvia Dinucci Fernandes, que sempre procurou ser fonte de motivação e que, acima de tudo, soube orientar-me com segurança pelos caminhos da pesquisa;

à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, que autorizou a realização da pesquisa em sua rede de ensino;

à Diretora Maria de Fátima Manzini e aos funcionários da Escola Municipal de Educação Básica Carmine Botta, da cidade de São Carlos, pela colaboração na realização do trabalho com as crianças;

às professoras do ensino fundamental Arary Ap. F. Marchesi e Rilmara Rôsy Lima, pelo apoio e incentivo aos alunos das quintas séries que participaram da pesquisa;

às bibliotecárias da Escola do Futuro, que auxiliaram na exposição do mural de redação dos alunos da E.M.E.B Carmine Botta;

aos alunos que nos forneceram os dados desta pesquisa, sem eles não seria possível realizar as reflexões apresentadas nesta Tese;

aos funcionários do Departamento de Pós-graduação, em especial à Rita Torres, que sempre estiveram à disposição para esclarecer todas as nossas dúvidas;

a Ana Cristina, bibliotecária da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP – Campus de Araraquara, pela atenção e orientação quanto às normas de apresentação do trabalho e à bibliografia;

a Maria Aparecida e a Márcia, pelo apoio nas horas em que eu precisei de ajuda para cuidar da Gabriela;

e, por fim, mas não menos importantes, aos meus pais, que dedicaram seus esforços para possibilitar a realização de meus estudos.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como tema a influência do processo de reescritura no desenvolvimento lingüístico-textual dos alunos, assunto que já foi bastante desenvolvido na área de ensino de língua. A atividade de reescritura é defendida como um meio de se potencializar o aprendizado em redação, porém muitas críticas são feitas ao modo como os professores a utilizam, geralmente limitando o trabalho aos aspectos formais do texto. A literatura defende que, para se obter resultados mais significativos e ultrapassar os aspectos formais, a reescritura deve estar inserida em um contexto significativo. Realizamos um estudo empírico, em sala de aula, para acompanhar o trabalho dos alunos na reescritura de textos e analisar a relação entre o desenvolvimento lingüístico-textual (sob uma perspectiva psicolingüística), a reescritura e os aspectos macro e microestruturais do texto. Além disso, procuramos analisar como o tipo de revisão pode direcionar o processo de reescritura. Abordamos, desse modo, um objeto complexo, que envolve diferentes aspectos presentes no contexto do ensino de língua. Para tratar de forma consistente todas essas relações, realizamos uma ampla coleta de dados — durante um ano letivo, três classes de quinta série do ensino fundamental (sendo que uma delas constituiu o grupo de controle, que não reescreveu seus textos) desenvolveram atividades de produção de textos, em um trabalho de parceria, envolvendo a pesquisadora e as professoras. Em duas classes, os textos eram revisados pela pesquisadora, com métodos diferentes, e depois reescritos pelos alunos. No grupo de controle, os alunos produziam apenas uma versão de texto. As atividades foram inseridas em um contexto significativo: desenvolvemos um mural de redação e, no final do ano, organizamos uma antologia contendo os melhores textos dos alunos. Realizamos ainda uma coleta complementar para verificar os processos de reescritura empregados a partir da revisão dos próprios alunos. Para a constituição do *corpus* recorreremos a uma amostragem dos textos

produzidos e selecionamos, para análise dos textos, aspectos micro e macroestruturais. O *corpus* contém as transcrições dos textos dos alunos (escritura e reescritura), as revisões (feitas na primeira versão dos textos) e as correções (feitas na versão reescrita). Nas análises dos dados, apresentamos reflexões sobre o trabalho metalingüístico decorrente do processo de reescritura como uma atitude responsiva ativa à revisão realizada pelo professor; discutimos aspectos referentes à socialização dos textos e consideramos também como as operações de reformulação foram empregadas no tratamento de diferentes problemas encontrados nos textos pelos próprios alunos. Verificamos que o diálogo estabelecido a partir da heterorevisão e da reescritura mostrou-se significativo para o desenvolvimento lingüístico-textual, uma vez que propicia a reflexão sobre diferentes aspectos textuais que precisam ser reformulados na versão final; o mural de redação e a antologia contribuíram para a motivação dos alunos e para a construção da textualidade; constatamos ainda que o grau de desenvolvimento lingüístico-textual dos alunos tem relação com a complexidade das reformulações realizadas.

Palavras-chave: Ensino. Narração. Reescritura. Revisão. Desenvolvimento Lingüístico-Textual.

ABSTRACT

The theme of the present research is the influence of the rewriting process in the linguistic-textual development of students, subject that has already been much developed in the area of the language teaching. The rewriting activity is defined as a mean of strengthening the learning in writing, although many critics are made regarding the way how the teachers use it, generally limiting the work within the formal aspects of the text. The literature defends that, in order to obtain more effective results and surpass the formal aspects, the rewriting have to be inserted in a significative context. We carried out an empirical study within the classroom to follow the work of students on the rewriting of texts and to analyze the relationship between the linguistic-textual development (under a psycholinguistic perspective) and the rewriting of macro and micro structural aspects of the text. Furthermore, we looked for to analyze how the revision type can lead the rewriting process. In this way, we approached a complex object that involves different aspects that are present in the context of the language teaching. In order to treat in a consistent form all these relationships, it was carried out a wide data collecting – during one school year, three classrooms of the fifth year of the fundamental level (being that one of them constitute the control group which has not made rewriting) developed activities of text production, in a partnership work, involving the researcher and the teachers. In two classrooms the texts were revised by the researcher using different methods and afterwards rewritten by the students. In the control group the students produced only one version of the text. The activities were inserted in a significative context, we developed a writing board and in the end of the school year we organized an anthology containing the students best texts. We also carried out a complementary collect to verify the rewriting processes that were used from the revision made by the students themselves. For the

constitution of the *corpus*, we made use of a sample of texts that were produced and we treated, within text analyses, the micro and macro structural aspects. In the discussions we considered the writing process and the rewriting of the students, the revisions (made in the first version of the texts) and the corrections (made in the rewriting version). We presented reflections about the metal-linguistic work, resulting from the rewriting process as an active responsive attitude towards the revision made by the teacher; we discussed aspects that are referred to the socialization of the texts and we considered also how the operations of reformulation were used at the treatment of different problems found on texts by the students themselves. We verify that the dialog established by the heterorevision and the rewriting was significant to the linguistic-textual development, because it brings reflection about different textual aspects that need to be reformulated in final version; the writing board and the anthology contributed for the students motivation and for the textuality construction; we even remarked that the degree of the linguistic-textual development of the students has relation between the complexity of the reformulations made.

Key-words: Rewriting. Revision. Linguistic-textual development. Narration. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 CONCEITUAÇÃO DE TEXTO	18
1.1.1 O texto como um objeto complexo: diferentes abordagens	18
1.1.2 O texto como um objeto cognitivo-lingüístico: uma perspectiva convergente	27
1.1.3 O texto narrativo escrito	31
1.1.3.1 Diferentes abordagens para o estudo do texto narrativo	33
1.1.3.2 A abordagem enunciativa segundo Adam	36
1.1.3.3 A estrutura narrativa	39
1.1.4 As macroestruturas textuais	48
1.1.5 As microestruturas textuais	57
1.2 OS PROCESSOS DE ESCRITURA E REESCRITURA	59
1.2.1 A abordagem discursiva	60
1.2.2 A abordagem cognitivo-lingüística	67
1.2.2.1 Processos de escritura	74
1.2.2.2 Processos de reescritura	77
1.2.3 Atividade parafrástica e reescritura	82
1.2.4 Os tipos de revisão e as implicações no processo de reescritura	102
1.2.4.1 A avaliação dos textos e seus impactos sobre o DLT	110
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	116
2.1 O TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA	119
2.1.1 Os sujeitos envolvidos	121
2.1.2 As propostas de redação	122
2.1.3 Os critérios de revisão	133
2.1.4 As atividades de reescritura	136
2.1.5 Os critérios de avaliação	136
2.1.6 A socialização dos textos	138
2.1.7 A atividade complementar	140
2.2 A TRANSCRIÇÃO DO CORPUS E A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA	141
2.2.1 Justificativa e critérios da transcrição	142
2.2.2 A transcrição dos textos da amostra	143

2.3	ASPECTOS PARA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	145
3.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	147
3.1	REVISÃO E REESCRITURA: UM DIÁLOGO METALINGÜÍSTICO	147
3.1.1	Diálogo metalingüístico e DLT: algumas considerações	166
3.2	A SOCIALIZAÇÃO DOS TEXTOS	170
3.3	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> COMPLEMENTAR: PROCESSOS DE REESCRITURA	173
3.3.1	Auto-revisão e reescritura: algumas considerações	200
	CONCLUSÃO	203
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICE	216
	ANEXOS	222

INTRODUÇÃO

Nos estudos mais recentes sobre produção de textos no Brasil, é nítida a tendência de abordar o texto enquanto um processo de interação intersubjetivo e inserido em um contexto social e histórico de comunicação. Devido a sua amplitude, uma abordagem como essa extrapola os limites do lingüístico e passa a dialogar com outras disciplinas como a sociologia, a história, a teoria da comunicação, a antropologia, a psicologia etc.

Segundo essa tendência, o papel da escola quanto ao trabalho com a modalidade escrita não deve se restringir ao ensino de estruturas lingüísticas de superfície, nem se basear em uma postura prescritivista, que dite as normas do bem falar e escrever através de uma gramática estabilizada. O ensino deve, ao contrário, promover a inclusão do aluno no universo da escrita, possibilitando a sua experiência com os diferentes gêneros discursivos a partir de situações significativas, ou seja, que estejam inseridas em um contexto enunciativo do qual o aluno — um sujeito psicológico, social e histórico — participa ativamente e interage com outros sujeitos.

Nesse contexto, a noção de “erro” passa por uma ressignificação. Os modos de expressão que ocorrem durante o aprendizado são considerados como partes do processo de construção do conhecimento. A expressão do aluno é concebida como resultado de sua história enquanto sujeito falante de uma variedade lingüística e, por isso, não deve ser desprezada ou estigmatizada. A variedade padrão, em conseqüência, deve ser apresentada como uma opção diferente de expressão a ser empregada em novos contextos enunciativos, sem a intenção de substituir a variedade do aluno.

Para pôr em prática essa nova concepção de ensino da língua, o trabalho de revisão dos textos escritos deve ultrapassar os limites da dicotomia certo/errado e ter uma motivação

mais próxima das situações de emprego da escrita, ou seja, o texto do aluno não deve ser corrigido com a finalidade única de ensinar-lhe a variedade padrão. A própria revisão e a reescritura do texto devem estar também inseridas em uma situação significativa, isto é, socializada.

Realmente essa nova tendência de abranger toda a complexidade inerente ao texto revela-se necessária e efetivamente importante, mas à Lingüística cabe, nesse domínio interdisciplinar referente ao trabalho com a linguagem e o texto, o papel de desenvolver os instrumentos de análise capazes de dar suporte ao professor de língua materna no aspecto propriamente lingüístico, presente no processo de escritura e reescritura de textos, pois não basta ter conhecimento sobre esse vasto universo da escrita, é preciso compreender como o aprendiz desenvolve habilidades e competências para ter o domínio da modalidade escrita, além de saber como integrar e avaliar, na prática pedagógica, o lingüístico, o cognitivo e o extra-lingüístico.

A partir do objeto desta pesquisa — o estudo das relações entre a atividade de reescritura e o Desenvolvimento Lingüístico-Textual (DLT) dos alunos — destacamos alguns problemas e hipóteses que pudessem ser verificados empiricamente e que propiciassem análises pertinentes, ou seja, oferecessem contribuições significativas para o tema em questão.

Problema 1: Quais aspectos textuais são mais influenciados pela atividade de reescritura?

Hipótese 1: A atividade de reescritura influencia mais aspectos microestruturais que aspectos macroestruturais.

Essa hipótese é interessante, principalmente porque nos propusemos a trabalhar com a teoria psicolingüística que trata do custo das operações mentais no processamento da escrita. Mas é preciso observar se a atividade de reescritura dos textos foi desenvolvida após a revisão realizada pelo investigador, já que seus comentários e marcações podem direcionar a reflexão

do sujeito sobre o seu próprio texto, ou se os alunos realizaram a reescritura com base em uma auto-revisão.

Problema 2: O tipo de revisão (com ou sem códigos) determina os aspectos que serão mais trabalhados na reescritura?

Hipótese 2: A revisão utilizando códigos, por exigir uma maior concentração, restringe o trabalho de reescritura em relação aos aspectos macroestruturais e apresenta-se mais efetiva em relação aos aspectos microestruturais, mas tal restrição é atenuada em função de um nível de DLT mais avançado. Por outro lado, a revisão sem a utilização de códigos, por ser mais explícita, tem um custo de processamento mental menor e possibilita ao sujeito trabalhar melhor os aspectos macroestruturais.

A segunda hipótese é interessante e pode trazer contribuições significativas tanto para a teoria do custo de processamento mental, quanto para as atividades de reescritura relacionadas aos aspectos macro e microestruturais utilizando ou não códigos de revisão do texto. Nessa hipótese também é necessário considerar como o tipo de revisão do texto interfere na relação entre reescritura e DLT.

Problema 3: Como se processa o DLT de alunos que reescrevem seus textos e de alunos que não os reescrevem?

Hipótese 3: O DLT de alunos que reescrevem seus textos é maior que o de alunos que não os reescrevem, principalmente quando se observam os aspectos macroestruturais.

Para que essa hipótese seja considerada relevante, é importante observar, na análise dos dados, os aspectos micro e macroestruturais, procurando mostrar a influência da reescritura nos aspectos macroestruturais.

Diante de tais hipóteses, o objetivo geral desta pesquisa é oferecer análises sobre dados obtidos a partir de atividades de escritura e reescritura desenvolvidas por alunos de três

classes de quinta série do ensino fundamental, procurando explicitar qual o papel da reescritura para o DLT, considerando, no texto, os níveis micro e macroestruturais.

Para atingir nosso objetivo, nos orientamos pelos seguintes objetivos específicos:

- acompanhar, ao longo de um ano letivo, o trabalho dos alunos nas atividades de escrita e reescritura;
- verificar a evolução alcançada em relação aos diversos aspectos textuais nos níveis macro e microestruturais;
- analisar o papel da reescritura do texto como um meio de melhorar o DLT, levando em consideração o tipo de revisão utilizado (com e sem código) e a sua relação com as macro e microestruturas textuais;
- apresentar dados e reflexões que sirvam como base para uma proposta pedagógica no ensino de redação.

Ao propormos o estudo da reescritura e da produção de textos, temos conhecimento de várias pesquisas que verificaram, na prática docente, que o ensino da gramática tem mais importância que o ensino da escrita, uma vez que este demanda do professor muito mais tempo e esforço — desde o momento de elaborar um tema, até a correção dos textos —, além disso, quando se realizam atividades de redação, a correção, em geral, concentra-se nos aspectos gramaticais. Considerando esses fatos, podemos entender porque os alunos chegam no final do ensino médio com as dificuldades em leitura e escrita constatadas pelo Enem¹.

Diante desses problemas, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas interessadas em conhecer mais profundamente os processos de escrita e reescritura e verificar como o DLT se relaciona com determinados fatores como o tipo de revisão dos textos, a realização ou não

¹ De acordo com dados obtidos no site do INEP referentes ao ENEM de 2001, apenas 26,3% dos alunos da terceira série do ensino médio são capazes de ler e interpretar textos curtos de certa complexidade; dos 352 mil alunos que fizeram o Enem, na prova de conhecimentos gerais, só 18,3% obtiveram notas entre 70 e 100, entre bom e excelente; na prova de redação, 21% registraram esse desempenho, sendo que, dos alunos com notas entre bom e excelente, a maioria absoluta vem de escolas privadas.

de atividades de reescritura, as micro e macroestruturas textuais, a inserção das atividades de escrita e reescritura em contextos significativos, entre outros.

Ao enfocarmos o DLT estamos definindo, em consequência, um ponto de vista para a realização de nossas análises e reflexões, que podemos chamar de lingüístico-cognitivo, a partir do qual consideramos tanto as contribuições da Psicolingüística (para o estudo dos processos de aquisição da linguagem) como as contribuições da Lingüística Textual (para o estudo do texto, sua estrutura e seu funcionamento).

Embora comumente os estudos em Psicolingüística se voltem para os momentos iniciais da aquisição da linguagem, ou seja, para o aprendizado da fala, é possível abordar outros momentos de desenvolvimento lingüístico como o da alfabetização (aquisição da escrita), quando se observa a evolução da consciência metalingüística e a compreensão do princípio alfabético, ou até mesmo, por que não, o momento em que as estruturas textuais próprias da escrita estão sendo apreendidas e utilizadas no lugar de outros recursos expressivos comuns à fala.

A contribuição da Lingüística Textual para a esta pesquisa está ligada à teoria desenvolvida para a descrição e análise da estrutura e funcionamento do texto.

Em nosso trabalho com os alunos, nos preocupamos também com os aspectos discursivos presentes no contexto do ensino e procuramos estabelecer o diálogo por meio das atividades de escrita, revisão, reescritura e avaliação. Além disso, promovemos a socialização dos textos, utilizando recursos como o mural e a antologia.

Assim, com base na convergência dessas perspectivas teóricas, pretendemos verificar como se processa o DLT e como a reescritura, o tipo de revisão e a inclusão do texto em práticas significativas podem ter influência sobre ele.

Apresentamos, na seqüência, como os capítulos desta tese foram estruturados para tratarmos das questões teóricas relevantes a esta pesquisa, do trabalho de coleta de dados e da análise e interpretação de dados.

No primeiro capítulo tratamos do conceito de texto, apresentando diferentes abordagens sobre esse objeto; definimos mais especificamente o texto narrativo escrito e sua macroestrutura semântica, já que a narração foi o gênero trabalhado nas atividades de escritura e reescritura. Abordamos também os processos de escritura (como planejamento, antecipação, pressupostos, inferências) e de reescritura (como apagamento, substituição, acréscimo, deslocamento, paráfrase); refletimos sobre os tipos de revisão e suas implicações no processo de reescritura; tratamos das diferentes formas de avaliação; e discutimos a necessidade de inserir a escritura e a reescritura em situações significativas no contexto escolar.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa para a coleta dos dados e para a análise do *corpus*.

No terceiro capítulo, os dados são analisados e interpretados, considerando as duas etapas da pesquisa (as atividades desenvolvidas em 2003 e a atividade complementar de 2004). Desenvolvemos reflexões sobre o DLT dos alunos com base nas reescrituras realizadas; discutimos as reformulações com base na revisão feita pela pesquisadora; analisamos os meios de circulação dos textos e suas implicações no trabalho dos alunos; e, a partir dos dados da coleta complementar, tratamos da auto-revisão e dos diferentes processos de reformulação encontrados na reescritura.

Os critérios e códigos de revisão e os questionários empregados para a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa são apresentados no apêndice. A transcrição dos textos dos alunos (escritura e reescritura) utilizados nas análises da coleta complementar encontram-se nos anexos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 CONCEITUAÇÃO DE TEXTO

A definição de texto enquanto objeto de estudo requer certos cuidados uma vez que, diante de sua complexidade, desenvolvem-se diferentes perspectivas de análise. Assim, num primeiro momento, apresentamos algumas abordagens de estudo do texto enfatizando a diversidade existente nessa área de pesquisa. Em seguida, passamos a tratar o texto sob uma perspectiva cognitivo-lingüística, enfatizando como o sujeito desenvolve as competências e habilidades textuais.

1.1.1 O texto como um objeto complexo: diferentes abordagens

Antes de se eleger um enfoque de pesquisa de um objeto multifacetado como o texto, passível de ser abordado sob pontos de vista diversos, e muitas vezes divergentes, pode ser útil e esclarecedor refletir sobre as diferentes abordagens existentes, oferecendo ao leitor uma concepção mais abrangente sobre a complexidade desse objeto e possibilitando uma justificativa mais consistente para o enfoque que norteou este trabalho.

Atualmente, após anos de estudos sobre o texto, a partir de diferentes áreas de pesquisa — como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Lingüística Aplicada, para citar apenas algumas —, esse objeto não pode mais ser concebido sob um ponto de vista restrito. Por essa razão, multiplicam-se na literatura críticas ao trabalho pedagógico centrado no ensino da gramática normativa. Denuncia-se o uso do texto como pretexto para ensinar a gramática. Condena-se o uso da redação escolar

como um meio de verificar o domínio das regras de acentuação, pontuação, concordância, ortografia etc. O texto deve ser concebido, portanto, sob uma perspectiva que o considere em sua complexidade.

Na verdade, essa constatação não é recente, como se pode observar em Ilari (1992)² ou em Luft (1985)³ e, ao longo dos anos, conquistou defensores no meio acadêmico e foi incorporada ao texto dos PCNs de Língua Portuguesa em 1997, mas seus reflexos nas práticas em sala de aula ainda são muito tímidos⁴.

Sem a intenção de ser exaustiva, nem cronológica, a apresentação das definições a seguir visa à discussão de alguns conceitos de texto, com o objetivo de explicitar a complexidade e a amplitude desse objeto.

Sob uma perspectiva pragmática, Schmidt (1978) desenvolve um conceito de texto que se refere a um conjunto de enunciados em função, isto é, à ocorrência da textualidade realizada sob o ponto de vista sociocomunicativo. Em 1973, quando Schmidt publica em alemão *Texttheorie: Probleme einer Linguistik der Sprachlichen Kommunikation*, o sentido tradicionalmente usual do termo texto era o de **conjunto coerente de sinais lingüísticos ou frases ordenado de acordo com uma estrutura-profunda temática**. Em oposição a esse sentido mais restrito, o autor apresenta uma nova definição, entendendo por texto,

(...) todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma

² A primeira edição da obra *A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa*, de Rodolfo Ilari, completa, em 2006, seus vinte e dois anos. Datando com mais precisão, os artigos reunidos foram escritos pelo autor entre 1974 e 1983. Apesar das quase três décadas que nos separam do momento histórico em que os artigos foram escritos, muitas das reflexões do autor sobre a aplicação dos conhecimentos da Linguística ao ensino de Língua Portuguesa ainda estão presentes no discurso atual sobre o ensino da língua materna.

³ O autor afirma ser contra o método gramaticalista, e defende um ensino prático, crítico e criativo, pois o fundamental para ele é saber a língua e não saber regras. O autor acredita que o ensino de teoria gramatical é inútil e nocivo. Inútil porque a gramática explícita nunca será completa e tão bem estruturada quanto a gramática implícita que o aluno já domina. E nocivo porque cria preconceitos que bloqueiam a livre expressão, o aluno se sente incapaz de “escrever certo”, conforme as regras da gramática normativa.

⁴ Não nos deteremos para refletir aqui sobre os motivos que distanciam a teoria e a prática. Em uma comunicação apresentada no GEL – 2003, sob o título *Análise do Discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: o apagamento da polifonia*, abordamos essa questão com mais destaque.

orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial elocutório determinado. (SCHMIDT, 1978, p. 170).

Segundo tal concepção de texto, somente na medida em que o locutor realiza intencionalmente uma função elocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, o conjunto de enunciados lingüísticos constrói um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas e é, portanto, uma manifestação da textualidade.

O autor considera ainda que os textos existem em dependência dos locutores, mesmo quando o conjunto de enunciados é entremeado por enunciados proferidos por outros parceiros, na medida em que são concebidos pelos locutores como pertinentes a um ato elocutório, trata-se de um texto único.

Na concepção de Schmidt, o texto (unidade de interação verbal) é situado no contexto das interações sociais. Além disso, o autor refere-se a textos nas modalidades oral e escrita, mas é sobretudo a comunicação oral que lhe interessa, pois em sua concepção de linguagem, compreende a língua como um instrumento sociocomunicativo em uso, ou seja, é a partir do uso (entendido como a comunicação entre parceiros em um contexto social) que a língua pode ser apreendida. E, com base nesse ponto de vista, o autor acredita ser impraticável uma definição de texto (e sua distinção de frase) por meios exclusivamente lingüísticos; sua definição “[...] só é viável com a intervenção de critérios de ordem sociocomunicativa (como a textualidade e o potencial elocutório).” (SCHMIDT, 1978, p. 165).

Marcuschi (2001) também defende que são os **usos** que fundam a língua e não o contrário. Esse autor afirma que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido em uma dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia e a gramática. “Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo

emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.” (MARCUSCHI, 2001, p.9).

As duas concepções de texto se aproximam em muitos aspectos, mas Marcuschi acrescenta algumas noções interessantes. Fala e escrita são apresentadas como duas modalidades de uso da língua que não devem ser tomadas sob um ponto de vista dicotômico, pois situações de uso diferentes associam-se a diferentes tipos e gêneros textuais orais e escritos constituindo um contínuo de variações, gradações, mesclas, sobreposições e interconexões. Ao descartar as concepções dicotômicas, o autor nega paralelamente o preconceito da supremacia social e cognitiva da escrita em relação à fala. O autor concentra-se na análise do fato que “[...] diariamente operamos com a língua em condições e contextos variados e, **quando devidamente letrados**⁵, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade.” (MARCUSCHI, 2001, p. 10).

A noção de letramento é importante, nessa concepção, para verificar a habilidade de um sujeito na realização de tais atividades, frisando que esse sujeito, na visão do autor (visão com a qual o presente trabalho dialoga), é um ser humano social, com “[...] crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, idéias e ideais diversos e respeitáveis.” (MARCUSCHI, 2001, p. 11). Tal perspectiva inviabiliza o tratamento das relações entre fala e escrita, centrando-se exclusivamente no código.

Marcuschi defende também uma distinção entre a **apropriação/distribuição** da escrita e leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os **usos/papéis** da escrita e leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas. Desse modo, em uma sociedade letrada, mesmo pessoas analfabetas não deixam de estar sob a influência de estratégias da escrita em seu desempenho lingüístico, podendo ser consideradas

⁵ Essa restrição do autor deve ser destacada e observada com atenção quando se aborda a questão da produção de textos escritos durante o período escolar (principalmente nos primeiros anos da escolarização). Pois quando não se tem domínio dessas modalidades, a passagem de uma para outra apresenta-se como uma tarefa difícil e é comum se encontrar na escrita o emprego inadequado de características do oral.

letradas mesmo que analfabetas — essa perspectiva é defendida por TFOUNI (1988) e SOARES (1998). Nessa concepção, o texto escrito passa a ser um objeto manipulável até mesmo por pessoas que não dominam o código da modalidade escrita, inserindo-se, portanto, em uma perspectiva mais ampla e complexa⁶.

Além disso, o autor critica (e rejeita) o ponto de vista que isola fala e escrita realizando estudos imanentes supervalorizando o fato lingüístico escrito (tido como o lugar da norma e do bom uso da língua) e desprezando a língua falada (tida como o lugar do erro e do caos gramatical). Para ele, enquanto modalidades da língua, não existem critérios objetivos que permitam eleger quer a fala, quer a escrita, como uma modalidade superior a outra, pois “[...] são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.” (MARCUSCHI, 2001, p.35). O prestígio social que a escrita ou a fala possam ter em uma sociedade é fruto de uma postura ideológica sem qualquer critério ou parâmetro lingüístico.

Do ponto de vista dos usos quotidianos da língua, a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Segundo o autor,

[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear. (MARCUSCHI, 2001, p.37).

Para o autor, um dos principais aspectos desse *continuum* tipológico é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas lingüísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Além disso, acrescenta que os textos orais têm uma realização multissêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os

⁶ Não é sob essa perspectiva mais ampla que as reflexões contidas nesta tese sobre os processos de escritura e reescritura devem ser entendidas, pois a noção de letramento trata, conforme denominação do autor, de questões ligadas à apropriação/distribuição da escrita do ponto de vista informal e não-institucional.

textos escritos também não se limitam apenas ao alfabeto (abrangem, por exemplo, fotos, ideogramas, ícones de computador e grafismos variados). Com essas afirmações, o autor não postula uma simetria de representação e sim, no aspecto das articulações, uma simetria estritamente lingüística.

Resumindo, em uma perspectiva textual-discursiva, o autor defende que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E, nesse caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, nesse caso, é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar a partir da qual Marcuschi diferencia atividades ou etapas de retextualização, quer do oral para o escrito, quer do escrito para o oral, defendendo o estudo de textos em ambas modalidades.

Baseando-se em uma abordagem sócio-interacional da linguagem, Koch (1997) considera o processo de produção textual como uma atividade interacional de sujeitos — entendendo sujeito como uma entidade psico-físico-social —, tendo em vista a realização de determinados fins. Com base em tal perspectiva, a autora conceitua o texto como

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22).

Para a autora, a propriedade definidora do texto assenta-se no postulado de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.

Uma vez construído um — e não o — sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. E é a coerência assim estabelecida que, em uma situação concreta da atividade verbal — ou, se assim quisermos, em um “jogo de linguagem” — vai levar os

parceiros da comunicação a identificar um texto como texto. (KOCH, 1997, p. 25).

Conforme defendem Koch e Travaglia (1996), nesse “jogo de linguagem” a construção do sentido pelos sujeitos da comunicação não depende apenas do modo como se combinam elementos lingüísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto. Desse modo, são inseridos no processo de construção do sentido, tanto elementos de ordem cognitiva, como conhecimentos de mundo.

Considerando a perspectiva Semiótica, Barros (1988) defende que texto e discurso são objetos de estudo distintos. O texto resulta da junção do plano do conteúdo, construído no percurso gerativo, com o plano da expressão e pode ser considerado a instância profunda lingüística, a partir da qual são geradas as estruturas lingüísticas de superfície. Há, portanto, níveis diferentes de abordagem do texto e problemas diversos como a linearização, a organização sintática das frases, a coesão, a programação textual, a explicitação do programa do sujeito em detrimento do anti-sujeito, apresentado de forma fragmentária. Esses elementos situam-se em diferentes patamares de análise lingüística do texto.

A textualização é também tarefa do sujeito da enunciação e, por conseguinte, a explicação de seus procedimentos contribui para a reconstrução da instância enunciadora.

Segundo a autora,

[...] as marcas mais propriamente individuais de produção textual, se é que existem, encontram-se no texto e não no discurso. Se o texto parece marcar certas preferências e vícios “subjetivo-psicológicos”, torna-se, porém, muito complicado estabelecer o que nele é idioletal e o que é socioletal. A contextualização propicia algumas delimitações, porém ainda vagas e incertas, devido aos recortes impostos à intertextualidade. (BARROS, 1988, p. 152).

A partir das considerações da autora, a análise propriamente lingüística do texto concentrar-se-ia nos aspectos relativos ao plano da expressão, apesar de ser possível, segundo

ela, a análise do plano do conteúdo materializada no texto, porém, tal enfoque seria problemático, uma vez que a geração de sentido não constitui um ato exclusivamente subjetivo e individual, pois é atravessado por diferentes vozes discursivas (polifonia do discurso). Discute ainda a dificuldade de se estabelecer certos recortes, pois defende a indissociabilidade entre os planos da expressão e do conteúdo⁷.

Quanto ao plano da expressão, chamado a jungir ao do conteúdo, no texto, é bem conhecido o seu papel saussureano de suporte do significado, de elemento que tem a possibilidade de se tornar sensível, em qualquer ordem sensorial e que, por esse motivo, expressa o conteúdo ausente [...] o plano da expressão compõe também “organizações secundárias da expressão”. (BARROS, 1988, p 152-153)

Essa idéia permite observar que, até mesmo no nível fonêmico, o plano da expressão gera significação, por exemplo, em uma poesia, a nasalidade pode concretizar sonoramente um conteúdo abstrato.

Essa dificuldade destacada pela autora, na verdade, apresenta dois aspectos, ou seja, o estudo do plano do conteúdo não pode desconsiderar o plano da expressão, assim como o estudo do plano da expressão não pode desconsiderar o plano do conteúdo. Ao se propor, portanto, um enfoque do texto, não há como desprezar o discurso. Talvez essa indissociabilidade explique satisfatoriamente a opção de certos autores em não isolar as definições de texto e discurso⁸.

Ao discorrermos sobre as diversas definições de texto, não procuramos classificar nem julgar a importância dos diferentes pontos de vista, pois partimos do princípio de que todos podem ser considerados para a compreensão de um objeto complexo como o texto. A validade, como a verdade, é interna a cada teoria. Para tratarmos de um objeto empírico

⁷ Na perspectiva empregada por Barros (1988), alguns pontos podem ser apontados como problemáticos, pois, ao defender a indissociabilidade entre plano de expressão e plano de conteúdo, não parece lógico afirmar que as marcas individuais encontram-se no texto e não no discurso. Também parece estranho considerar o plano de expressão como suporte do plano de conteúdo, já que ambos seriam indissociáveis.

⁸ Acreditamos nessa perspectiva que procura integrar o estudo do texto e do discurso.

complexo como os textos dos alunos, sentimos a necessidade de transitar por diferentes teorias. O trabalho científico constrói o objeto conforme o modelo ou idealização do cientista para descrever e explicar um fenômeno, assim, como defende Saussure (1972, p.15), “é o ponto de vista que cria o objeto.” Desse modo, ao adotar um ponto de vista para estudar um fenômeno, o pesquisador constrói seu objeto, mas essa construção da ciência raramente goza de estabilidade e consenso.

Geraldi (1993, p.77) chama atenção para o fato de haver, na definição do que é próprio e do que é exterior ao texto, flutuações que “jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, que é próprio do fazer científico.”

A causa de tal indefinição, conforme o autor observa, consiste no fato de que “a ciência não se identifica com a realidade que pretende descrever e explicar [...] o interesse guia a construção do conhecimento e este produz, por seu turno, outros interesses que levam a novos conhecimentos.” (GERALDI, 1993, p.77).

Certamente, o que foi apresentado até este ponto deve ser suficiente para caracterizar a complexidade que envolve o texto sob um ponto de vista mais abrangente. São muitas as perspectivas possíveis para se definir esse objeto, mas, diante do objetivo de pesquisar e compreender como ocorre “o aprendizado da escritura”⁹, circunscrito a uma fase da composição de textos — o retorno do escritor-aprendiz ao seu texto no processo de reescritura — surge a preocupação de delimitar a abordagem para possibilitar o enfoque da questão apontada.

Segundo David e Plane (1996, p. 3, tradução nossa), “a escritura é, entre todos os atos de linguagem, aquele que se revela o mais complexo; é igualmente aquele que necessita do

⁹ *L'apprentissage de l'écriture*, conforme David e Plane (1996).

mais longo tempo de aprendizagem."¹⁰ Certamente essa complexidade do processo de escritura está diretamente ligada àquela esboçada mais acima em relação ao texto. Diante desse vasto quadro teórico, a opção por um aspecto específico justifica-se metodologicamente, sem negar, no entanto, todas as características relacionadas ao texto (as que foram apresentadas e outras não mencionadas).

Assim justificada, essa delimitação não deve ser confundida com um reducionismo da noção de texto, nem com a afirmação da supremacia da escrita em relação ao oral (rejeitada por Marcuschi, 2001), mas reconhecida como o enfoque de um aspecto específico que integra um objeto mais amplo, pois trata-se, na verdade, de uma necessidade relacionada à questão proposta: o estudo dos processos de revisão e reescritura.

1.1.2 O texto como um objeto cognitivo-lingüístico: uma perspectiva convergente

A definição de tal perspectiva segue os princípios dos estudos divulgados por David e Plane (1996), que constataram a necessidade de pesquisas voltadas ao mesmo tempo para os processos de escritura do ponto de vista do sujeito que escreve e das operações de reescritura reveladas pela gênese dos textos, considerando principalmente as operações mentais relacionadas a esses processos.

Interessa observar, nessa perspectiva, o trabalho de reflexão sobre a linguagem a partir dos processos de escritura e reescritura, pois:

[...] a contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

¹⁰ *L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage.* (DAVID e PLANE, 1996, p. 3).

E, mais que um espaço de manifestação da singularidade dos sujeitos, a manipulação consciente da escrita tem papel determinante no desenvolvimento lingüístico na medida em que a materialidade gráfica¹¹ permite que a expressão seja retomada, analisada, re-interpretada (na leitura), refeita (na produção). Portanto, as conseqüências da manipulação da escrita para o desenvolvimento cognitivo e lingüístico são inegáveis.

A perspectiva defendida neste trabalho é análoga àquela definida por Plane (1996), que, com o objetivo de determinar competências e habilidades (*savoirs et savoir-faire*) ensináveis, parte de trabalhos desenvolvidos em disciplinas que contribuem para definir como se opera a produção de textos escritos e que permitem conseqüentemente compreender melhor as dificuldades. Segundo a autora,

[...] os modelos explicativos aos quais nos referimos são provenientes principalmente da Lingüística — e mais precisamente da genética textual e dos trabalhos sobre enunciação — ou da Psicologia Cognitiva¹² e da Psicolingüística. Esses trabalhos fornecem tanto instrumentos destinados a dar conta da dinâmica discursiva do produto que é o texto, como instrumentos de análise da produção enquanto processo¹³. (PLANE, 1996, p 40, tradução nossa).

A autora defende que a convergência desses estudos é possível devido à concepção, comum a todos, de que a escritura é um conjunto complexo de operações, resultando de diversas escolhas interativas, e inscritas no tempo. Desse modo, a escritura é um eixo que perpassa essas teorias e análises de modo heurístico e capaz de fundar uma teoria da escritura, ou seja, uma teoria “para identificar as competências em jogo na produção escrita, dar conta

¹¹ O texto escrito tem destaque neste trabalho devido ao interesse pelos processos de escritura e reescritura, mas também o texto oral pode ser analisado sob essa perspectiva. Apesar de ser descritivo, o trabalho de Hilgert (1989) sobre as paráfrases de textos conversacionais (orais) evidencia o trabalho lingüístico do falante de reformular o enunciado com a intenção (consciente) de garantir a comunicação com o interlocutor. Portanto, não se defende aqui a superioridade da escrita em relação a fala, mas apenas que aquela pode ser objeto de reflexões específicas.

¹² Ver Fayol (1996) que analisa as dificuldades da produção de textos escritos.

¹³ [...] *les modeles explicatifs auxquelles nous sommes amenés à nous référer sont issus principalement de la linguistique — et plus précisément de la génétique textuelle et des travaux sur l'énonciation — ou de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Ces travaux fournissent soit des instruments destinés à rendre compte de la dynamique discursive du produit qu'est le texte, soit des instruments d'analyse de la production en tant que processus.* (PLANE, 1996, p 40).

das disfunções do produto ou da produção e determinar situações de aprendizagem.”¹⁴
(PLANE, 1996, p. 42, tradução nossa).

Na verdade, o que interessa a esse tipo de postura é a possibilidade de promover o diálogo entre diferentes perspectivas de estudo e analisar como os resultados de pesquisas podem influenciar positivamente o trabalho pedagógico da escrita. Nesse sentido, a autora procura demonstrar a importância da convergência de diferentes teorias resumindo suas principais contribuições sobre a escrita.

A genética textual, a partir de marcas gráficas como as confusões, os traços de hesitação, os retornos a segmentos do texto, os projetos inacabados, atesta que a escrita é um ato dialógico no qual o leitor virtual é um parceiro interiorizado.

[...] o manuscrito é o lugar em que se exprime, através das rasuras e das rupturas enunciativas, um conflito discursivo opondo o autor e seu duplo, e podendo assumir formas variadas. A escrita aparece pois como uma seqüência de tomadas de decisão, hierarquizadas entre elas, interdependentes e recursivas, e, sobretudo, compreensíveis mas imprevisíveis em razão da complexidade de parâmetros que as determinam¹⁵. (PLANE, 1996, p. 43, tradução nossa).

A psicologia, através de situações experimentais, focaliza a complexidade da escrita a partir da análise de procedimentos ou de intenções do escritor. Essas pesquisas apresentam modelos da atividade de escrita, concebida em termos de processos recursivos, evidenciando operações cognitivas interdependentes. A autora observa que, no modelo de Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey (1987) três processos são analisados: a) **o planejamento** (que consiste em convocar as idéias e os saberes sobre a situação de comunicação, o destinatário, o

¹⁴ [...] *pour identifier les compétences en jeu dans la production d'écrits, rendre compte des dysfonctionnements du produit ou de la production et déterminer des situations d'apprentissage.* (PLANE, 1996, p. 42).

¹⁵ [...] *le manuscrit est le lieu où s'exprime, à travers les ratures et les ruptures énonciatives, un conflit discursif opposant l'auteur et son double, et pouvant prendre des formes variées. L'écriture apparaît donc comme une suite de prises de décisions, hiérarchisées entre elles, interdépendantes et récursives, et, somme toute, compréhensibles mais imprévisibles en raison de la complexité des paramètres qui les ont déterminées.* (PLANE, 1996, p. 43).

tema a tratar, os esquemas textuais), b) **a produção do texto** (no decorrer da qual o escritor escolhe e gerencia as formas lingüísticas do enunciado) e c) **a revisão** (que compreende as operações de finalização e reajustamento do enunciado, a qual intervém em todos os momentos da produção).

A partir de tais análises, verifica-se a importância e a freqüência das tomadas de decisão pelo escritor: a produção escrita é uma situação de resolução de problemas que exige constantemente operações complexas destinadas a avaliar a pertinência das formas e estruturas empregadas ou a empregar. O escritor é levado a fazer escolhas entre as necessidades pragmáticas, semânticas, morfossintáticas, as quais ele deve hierarquizar e combinar. Conforme afirma a autora, “contrariamente a outras atividades humanas correntes, a produção da escrita repousa pois sobre operações que dificilmente podem ser automatizadas e que são, por essa razão, muito custosas no plano cognitivo”.¹⁶ (PLANE, 1996, p. 44, tradução nossa).

Mais à frente, no item 1.2.2, são apresentados, conforme Fayol (1997), postulados da Lingüística Cognitiva que consideram os processos de escritura e reescritura sob o aspecto dos custos cognitivos. A importância desses estudos está relacionada às contribuições que eles oferecem no sentido de esclarecer, a partir da análise das pausas durante a produção de um texto, quais atividades são mais complexas e relacioná-las com os diferentes níveis de domínio dos processos de escritura.

Os estudos que focalizam a escritura a partir da produção de discurso têm como prioridade a consideração, ao mesmo tempo, das características do contexto de produção/recepção — que compreende os sujeitos, o momento histórico-social, as formações ideológicas, as formações discursivas, enfim, elementos extra-lingüísticos que interferem na

¹⁶ [...] *contrairement à d'autres activités humaines courantes, la production d'écrits repose donc sur opérations qui peuvent difficilement être automatisées et qui sont, pour cette raison, fort coûteuses sur le plan cognitif.* (PLANE, 1996, p. 44).

construção/compreensão do discurso —, da organização do sentido semântico (macroestruturas) e das estruturas lexicais e sintáticas da língua (microestruturas).

Portanto, com base em uma perspectiva que considera o texto em sua complexidade e, ao mesmo tempo, elege os processos de escritura, revisão e reescritura como um ponto de convergência teórica, é possível avançar na apresentação das considerações teóricas a respeito de nosso objeto de estudo.

1.1.3 O texto escrito narrativo

Nas atividades de escritura e reescritura realizadas durante o levantamento de dados, elegeu-se o texto narrativo escrito — sob seus variados gêneros como fábulas, contos de fada, crônicas, contos policiais etc. — por razões teóricas e metodológicas¹⁷.

Pesquisas verificaram que a estrutura de gênero narrativo é apreendida pela criança desde cedo. Segundo Adam (1999), as narrações mais precoces (contos de fadas, histórias para crianças) acionam estruturas cognitivas relacionadas à produção, compreensão e memorização de narrativas. Entre nove e onze anos, a criança consegue lembrar dos acontecimentos e da informação global de modo semelhante ao dos adultos: conforme a ordem da superestrutura textual.

Adam (2001) defende a classificação dos textos conforme uma tipologia, pois acredita que, além do nível sintático, é possível verificar outras regras de organização. Para ele existe um pequeno número de tipos de seqüências de base (tipos monogerados: narrativo, descritivo, argumentativo e explicativo; e tipo poligerado: dialogal), que se aproxima da categorização relativamente intuitiva dos sujeitos que, desde muito cedo, são capazes de estabelecer uma oposição entre textos narrativos e não narrativos, uma vez que a categorização faz parte das

¹⁷ Mais adiante, na apresentação da metodologia da pesquisa, tratamos da motivação metodológica para o trabalho com o texto narrativo.

atividades cognitivas espontâneas dos usuários de uma língua. Segundo o autor, “toda atividade intelectual conduz aquele que a pratica a criar distinções e construir tipos no interior do objeto de análise.”¹⁸ (ADAM, 2001, p. 6, tradução nossa).

Adam (2001) defende o estudo das tipologias textuais à luz de reflexões desenvolvidas em psicologia cognitiva e observa que as pesquisas sobre o tratamento cognitivo de textos relacionam os processos de compreensão e produção com os diferentes esquemas textuais prototípicos. Segundo o autor, o domínio dessas representações esquemáticas prototípicas — que são progressivamente elaboradas pelos sujeitos ao longo de seu desenvolvimento — parece ter conseqüências sobre a estocagem de informações, tratadas durante o processo de compreensão, e sobre a busca de blocos de informação através de estratégias de antecipação. A falta de domínio sobre esses esquemas textuais prototípicos explicaria, ao menos em parte, as dificuldades de compreensão e produção de textos (orais e escritos) dos sujeitos iniciantes ou não *experts*. Por outro lado, o conhecimento de tais esquemas confere a produtores e interpretantes um conjunto de estratégias para resolução de problemas específicos.

Para Adam (1991), os sujeitos não *experts*, tanto em leitura quanto em produção, não apresentam deficiências apenas no nível local (ortográfico, morfossintático, semântico), mas também no nível da estruturação seqüencial dos textos. Suas dificuldades são provenientes do desconhecimento de esquemas prototípicos de composição das seqüências de base e da falta de organização das seqüências em textos mais ou menos complexos.

A escolha do gênero narrativo para a realização das atividades de escrita e reescrita justifica-se, portanto, de um ponto de vista teórico, que, por sua vez, encontra sintonia com o conteúdo comumente trabalhado na quinta série do ensino fundamental. A seguir apresentamos definições e características específicas desse tipo de texto.

¹⁸ *Toute activité intellectuelle conduit celui qui la pratique à créer des distinctions et à construire des types à l'intérieur de l'objet d'analyse.* (ADAM, 2001, p. 6). Esses esquemas básicos estariam disponíveis para infinitas combinações e transformações em textos mais complexos.

1.1.3.1 Diferentes abordagens para o estudo do texto narrativo

Adam (1999) define o texto narrativo, sob uma perspectiva comunicativa, procurando integrar duas perspectivas de análise: uma interna, que focaliza o funcionamento do texto, sua estrutura, seu fechamento (são estudos imanentes, as “gramáticas” da narrativa, observadas nos trabalhos de Propp, Bremond, Todorov e Greimas), e outra externa, que privilegia as funções do texto, sua inscrição em situações de interação verbal (conforme os estudos de Labov e Waltzky). Adam (1999) propõe a conciliação entre essas abordagens, aproximando a dimensão cronológico-sequencial (de perspectiva interna) da dimensão semântico-configuracional (de perspectiva externa)¹⁹.

A dimensão cronológico-sequencial procura definir uma ordem de seqüências narrativas como as 31 funções de personagens (ou esferas de ação) que Propp (1970) definiu cronologicamente em suas análises sobre os contos maravilhosos de Afanassiev; ou da lógica da narrativa desenvolvida por Bremond (1973), que reformula a seqüência fixa das funções de Propp e trata a narrativa a partir das possibilidades de escolha das seqüências de ação, o que gera um encadeamento de funções entrelaçadas²⁰. Ainda nessa dimensão cronológico-sequencial, Adam (1999) considera as idéias de Genette (1972) sobre a distinção de dois níveis de organização dos eventos narrados: nível da história (sucessão cronológica e causal dos fatos) e nível da narrativa (ordem textual na qual esses fatos aparecem). Essa separação possibilita analisar as distorções do tempo entre história e narrativa (analepses, prolepses) e a velocidade em que os fatos são contados (elipses, acréscimo de detalhes, repetições). Adam apresenta também as contribuições de Greimas às idéias de Propp, tais como o modelo

¹⁹ Para um estudo da narratologia, de Propp até as teorias contemporâneas, recomendamos a consulta à obra referenciada ADAM (1999). Também Adam e Revaz (1996) fazem uma apresentação metódica de noções-chave da narratologia a partir de diferentes modelos de análise com o propósito de construir uma definição da narrativa e a apropriação racional dos diversos conceitos.

²⁰ Segundo Adam (1999), Bremond define a seqüência de ações da narrativa com base na alternância de fases de melhoria e degradação, equilíbrio e desequilíbrio sucessivos. Ao contrário de Propp, Bremond acredita que o herói não é um simples instrumento a serviço das funções narrativas, de modo que a seqüência pode se reorganizar para manifestar a evolução psicológica ou moral de um personagem.

actancial²¹, os níveis semióticos (estrutura profunda, estrutura de superfície, nível da manifestação), a estrutura narrativa elementar²² (manipulação, competência, performance, sanção), o quadrado semiótico (que corresponde a uma representação narrativa para a estrutura profunda lógico-semântica) e um aprofundamento da relação complexa²³ entre o sujeito do discurso (que pode ser um sujeito de estado e um sujeito de ação) e o objeto da ação (que pode ter valores mais ou menos desejáveis, o que repercute sobre o sujeito de estado)

A dimensão semântico-configuracional vai além da seqüência de eventos afetando os personagens e trata de narrativas orais (Labov e Waltzky, 1967), gramáticas de texto, problemas de compreensão e memorização, e enunciação narrativa, ou seja, o texto narrativo inserido em situações de interação verbal. Uma narrativa é composta, para esses autores, de seis proposições: Resumo, Orientação (ou Indicação), Complicação (ou Desenvolvimento-Ação), Avaliação, Resolução (ou Resultado) e Coda, sendo que a Complicação e a Resolução constituem proposições puramente narrativas, descrevem sua organização lógica, enquanto que as demais proposições são livres, facultativas, e têm uma dimensão enunciativa²⁴.

Para Adam (1999), a narratologia contemporânea recoloca o discurso narrativo em uma estratégia de comunicação. O produtor da narração estrutura seu texto em função dos efeitos que ele visa produzir no leitor (interpretante). E a interpretação refere-se não somente ao que está escrito no texto, mas igualmente à identificação da intenção comunicativa do produtor-enunciador.

Outro autor que chama a atenção para a necessidade de compreender as (macro)estruturas textuais à luz do contexto de comunicação verbal é Van Dijk (1977).

²¹ A partir de tal modelo narrativo um *actante* se define sintaticamente por sua posição no encadeamento lógico da narração (seu percurso narrativo) e morfologicamente pelo conteúdo modal particular (saber, querer, poder, dever) que ele carrega.

²² Tal estrutura corresponde a uma simplificação das funções de Propp.

²³ Essa relação complexa permite o cálculo da competência modal (saber, poder) de dois sujeitos frente a um objeto de valor.

²⁴ Segundo Adam (1999), essa distinção permite destacar a tensão permanente entre as dimensões de todo discurso narrativo: a dimensão seqüencial, ligada às questões estilístico-temáticas do gênero e, sobretudo, a um esquema formal e convencional imposto desde a aprendizagem da língua e adquirido por volta dos oito ou nove anos; a dimensão configuracional, ligada ao aspecto enunciativo e interativo, ou ainda pragmático, do ato de discurso narrativo. Para Adam, Labov e Waletzky deixaram um pouco de lado essa dimensão estrutural.

Segundo ele, no estudo das categorias do discurso, o importante é que uma teoria deve também incluir regras de um tipo mais pragmático, pertencentes a funções específicas dos tipos de discurso em certos contextos e situações sociais. “Intenções, conhecimento, crenças e preferências dos falantes e ouvintes são diferentes quando eles contam histórias, ou quando eles tentam convencer um ao outro com argumentos.”²⁵ (VAN DIJK, 1977, p.155, tradução nossa).

Na escrita, as regras de paragrafação se relacionam à mudança de tópico lingüístico. Em um mesmo parágrafo devem ser agrupadas as proposições que se relacionam a um mesmo assunto (tópico). Na fala, as pausas, a entonação e certas expressões indicam a mudança de tópicos conversacionais. Essas são evidências pragmáticas da existência de macroestruturas textuais.

1.1.3.2 A abordagem enunciativa segundo Adam

A narração é definida por Adam (1999) a partir de suas macroproposições mais amplas e do desenvolvimento dos acontecimentos, uma vez que a significação não está ligada unicamente às frases.

O modelo da seqüência narrativa de base que eu proponho tem por objetivo teorizar essa observação e definir o que assegura o elo entre as proposições, seu empacotamento sob forma de “macroproposições” elas mesmas ligadas entre si para formar uma seqüência.²⁶ (ADAM, 1999, p. 86, tradução nossa).

²⁵ *The intentions, knowledge, beliefs and preferences of speakers and hearers are different when they tell stories from when they try to convince each other with an argument.* (VAN DIJK, 1977, p.155).

²⁶ *Le moèle de la séquence narrative de base que je viens de proposer a pour but de théoriser cette observation et de définir ce qui assure le lien des propositions, leur empacotement sous forme de “macropropositions” elles-mêmes liées entre elles pour former une séquence.* (ADAM, 1999, p. 86).

O autor observa que os níveis seqüencial (abordagem interna) e configuracional (abordagem externa) são complementares. No final da história, o leitor deve ser capaz de lembrar do começo, ou seja, a estrutura da narrativa deve garantir a compreensão dos diversos elementos. Dessa forma, assegurando a coesão, a estrutura permite a memorização e a legibilidade dos enunciados. Ou ainda “[...] a interpretação é guiada pelo conhecimento de mundo do texto, pelo efeito das macroestruturas semânticas construídas e pela estrutura seqüencial identificada.”²⁷ (ADAM, 1999, p.96, tradução nossa). Para o autor, esses três elementos são necessários tanto para a compreensão como para a memorização do texto. Mais adiante, no item 1.1.4, desenvolvemos mais detalhadamente as noções referentes às macroestruturas textuais.

O conhecimento de mundo permite restabelecer uma ligação não explícita entre fatos e proposições, ou seja, torna possível o estabelecimento de conexões e a construção de blocos coerentes de proposições. Segundo Adam, entre interlocutores que se conhecem e partilham os mesmos conhecimentos (as mesmas lembranças, os mesmos referentes) as narrativas podem apresentar muitas lacunas sem prejudicar sua compreensão.

As macroestruturas semânticas permitem ao usuário da língua saber, de um modo geral, do que trata determinado texto. O título (na escrita) e o resumo (na fala) permitem construir tais macroestruturas semânticas que auxiliam a memória e a produção de inferências corretas, que serão confirmadas ou não na seqüência textual.

A estrutura seqüencial permite ao usuário da língua identificar e classificar os diferentes tipos de texto e permite também organizar e hierarquizar as informações de textos diversos. “Memorizamos apenas o que compreendemos, e compreendemos, sobretudo, aquilo

²⁷ *L'interprétation est guidée par la connaissance du monde du texte, par l'effet des macrostructures sémantiques construites et par la structure séquentielle identifiée.* (ADAM, 1999, p.96).

que reconhecemos. [...] Todo leitor/ouvinte aborda uma narrativa com um esquema global pré-construído à mente.”²⁸ (ADAM, 1999, p. 98 e 99, tradução nossa).

A significação é construída em ciclos sobre a base de microproposições agrupadas com a finalidade de assegurar a ligação com as proposições tratadas no nível seguinte das macroproposições (Pn).²⁹

O autor também trata da abertura dialógica da narrativa: quem conta uma história tem uma intenção que deve ser reconhecida pelo leitor/ouvinte. Esse reconhecimento depende da capacidade de acompanhar a história, ou seja, compreender um conteúdo (atos, falas, pensamentos, sentimentos de personagens) como sucessivo e regido por uma seqüencialidade. No entanto, a estrutura narrativa não torna a moral previsível, mas sim aceitável³⁰ segundo uma ordem de contigüidade lógica.

Nessa perspectiva, a compreensão da intenção se baseia em três elementos: a) a lógica seqüencial (a dimensão episódica pode ser suficiente em si mesma), b) a moral explícita (orientando a interpretação e guiando a passagem da ordem cronológico-seqüencial à ordem configuracional), c) as avaliações (inseridas ao longo do texto podem minimizar os erros interpretativos, focalizando a dimensão global, configuracional). “Reconstruir a força e a intenção de uma narrativa é passar do sentido literal para o sentido em situação de interação (e/ou em contexto).”³¹ (ADAM, 1999, p. 104, tradução nossa).

O autor situa as macroproposições³² em uma concepção enunciativa das unidades lingüísticas, pois cada uma delas constitui resposta do enunciador-narrador a questões implícitas de seu interlocutor. A **Orientação (Indicação)** tem o papel de fixar a ancoragem

²⁸ *On ne mémorise guère que ce que l'on comprend et l'on comprend surtout ce que l'on reconnaît. [...] Tout lecteur-auditeur aborde un récit avec, à l'esprit, un schéma global préconstruit.* (ADAM, 1999, p. 98 e 99)

²⁹ Quando as proposições não permitem reconstruir uma representação/compreensão do texto, é necessário um retorno (à memória ou ao texto) para o sujeito construir novas relações entre as proposições. Segundo o autor, os critérios de julgamento da importância da informação se desenvolvem com a idade.

³⁰ Adam observa que, além de aceitável, o encadeamento das proposições deve ser surpreendente, edificante, interessante de modo a se evitar o fatídico *e daí?* (*et alors?*) ao final da história.

³¹ *Reconstruire la force et la visée d'un récit, c'est passer du sens littéral au sens en situation d'interaction (et/ou en contexte).* (ADAM, 1999, p. 104).

³² Ver esquema da seqüência narrativa na página 45.

interacional da narrativa e responde a perguntas como: **quem? quando? o quê? onde?**; o **Resumo** responde à questão **de que se trata?**; o **Desenvolvimento** responde a uma indagação relacionada à expectativa: **e depois, o que aconteceu?**; o **Resultado Final** corresponde a uma interrogação do tipo: **como isso acaba?**; a **Avaliação** é uma resposta a um possível **e daí?**; a **Coda** tem a particularidade de descartar novas questões a respeito da narrativa indicando um fechamento que reintroduz o diálogo. Ao dividir o discurso em macroproposições, estabelece-se um ajustamento entre as informações apresentadas pelo enunciador e as reações previstas do interlocutor.

Tratando o texto inserido em um contexto de interação, o autor destaca também o caráter cooperativo da enunciação, ou seja, ao produzir um texto, o enunciador-narrador conta com a colaboração do interlocutor para a construção do sentido, considerando o discurso narrativo como comunicação³³.

Defendendo uma abordagem que integra a textualidade de superfície (o que é narrado) com as atividades de leitura e compreensão, afirma que:

[...] nunca se pode dizer tudo efetivamente. As macroproposições resultam tanto de uma redução de informação (resumo) quanto de uma expansão (inferências) a partir do texto. A textualidade não se define por seu fechamento estrutural, mas por sua abertura em direção ao leitor/ouvinte definido como interpretante³⁴. (ADAM, 1999, p. 118, tradução nossa).

1.1.3.3 A estrutura narrativa

³³ Para compreender essa comunicação, é necessário passar das considerações lineares de uma seqüência de eventos a uma significação global (macroestrutura semântica) do texto.

³⁴ [...] *on ne peut effectivement jamais tout dire. Les macropropositions résultent autant d'un tassement de l'information (résumé) que d'une expansion (inférences) à partir du texte. La textualité ne se définit pas par sa clôture structurale, mais par son ouverture en direction du lecteur/auditeur défini comme interprétant.* (ADAM, 1999, p. 118).

Dada a importância das seqüências prototípicas para nortear as estratégias de produção e interpretação, Adam (2001) defende a pertinência de compreender a estrutura textual e distingue, de um lado, o texto — objeto abstrato construído por uma definição, que deve ser inserido em um quadro teórico que explica sua estrutura composicional — e, de outro lado, o enunciado — objeto concreto, fruto de uma produção lingüística, situado em um contexto e que, devido ao seu caráter empírico, pode ser observado e descrito. Assim, o texto (T) é definido pelo autor a partir do seguinte esquema:

$$\{ \# T \# [Seqüência(s) [macroproposições [proposição(ções)]]] \}$$

O autor apresenta, como prototípicas, as seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal e considera que é o esquema ou imagem mental do objeto prototípico abstrato, construído a partir de propriedades típicas da categoria, que permite o reconhecimento posterior de determinado exemplo como mais ou menos prototípico.

Essas seqüências básicas estariam disponíveis para infinitas combinações e transformações em textos mais complexos. Segundo Adam (2001), a estrutura elementar da seqüência narrativa estaria, portanto, na base da epopéia, da fábula, da maioria dos romances, das notícias de jornal, da narração oral, da anedota cotidiana.

Considerando a estrutura (T) apresentada, podemos indagar se a diferenciação tipológica reside no nível microestrutural das proposições, ou no nível superior que reagrupa as proposições em pacotes (macroproposições). Nesse enfoque, apesar de certas caracterizações gramaticais permitirem classificar uma proposição como narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou dialogal, tal classificação não permite definir tipologicamente a proposição de maneira absoluta. Certamente existem relações constantes entre a dimensão

local — microestrutural — e a dimensão global — seqüencial — dos fatos lingüísticos. “Uma proposição dada só é definida como narrativa, ou descritiva, ou outra, pela dupla luz de suas características gramaticais e de sua inserção em um cotexto, em um conjunto de proposições que o interpretante une entre si.”³⁵ (ADAM, 2001, p. 39, tradução nossa).

O ponto de vista apresentado dialoga com as idéias de Van Dijk (1977). Este autor também relaciona o conceito de macroestruturas com os diferentes tipos de discurso e reforça que cada discurso tem regras e restrições específicas no nível macroestrutural. Em uma narrativa, cada proposição deve ter uma função dentro do discurso como um todo, ou seja, o discurso deve se constituir principalmente por estruturas narrativas. Portanto, em uma narrativa deve haver uma categoria com elementos que indicam tempo, lugar ou outras circunstâncias de um certo episódio. Tal categoria, chamada pelo autor de cenário, tem a função de introduzir as características da história. Tempo, lugar e personagens também constituem propriedades específicas que são condição para certos eventos e ações apresentadas posteriormente no discurso.

Nessa perspectiva, os princípios semânticos para a formação de macroestruturas não são os mesmos para cada tipo de discurso, de modo que, no discurso narrativo, por exemplo, descrições de eventos e ações são mais importantes (em relação às macroestruturas) que descrições de estado. Isto significa que “[...] a macroestrutura de uma narrativa deve conter principalmente descrições de ação/evento e não simplesmente uma descrição do estado inicial e/ou final de um episódio.”³⁶ (VAN DIJK, 1977, p. 147, tradução nossa).

Esse autor observa ainda que, individualmente, as sentenças ou proposições não têm essa função narrativa, que é própria da proposição macroestrutural vinculada por uma seqüência de proposições, e cita outras categorias ou funções narrativas como complicação e

³⁵ *Une proposition donnée n'est définissable comme narrative ou descriptive ou autre qu'à la double lumière de ses caractéristiques grammaticales et de son insertion dans un cotexte, dans une suite de propositions que l'interprétant relie entre elles.* (ADAM, 2001, p. 39).

³⁶ (...) *the macro-structure of a narrative should also contain several action/event descriptions and not merely a description of the initial and/or final state of an episode.* (VAN DIJK, 1977, p. 147).

resolução (definindo a ação da história), que são seguidas por uma avaliação e uma moral. Essas regras e categorias narrativas são definidas de modo abstrato e devem ser recursivas (narrativas devem ser encaixadas dentro de várias categorias de um nível narrativo mais elevado). Além disso, essas categorias narrativas se baseiam nas macroestruturas e determinam a estrutura completa do discurso. Sem elas não se produziria discurso interpretável, ou seja, lingüisticamente aceitável, conforme determinadas regras. Além de determinar a organização geral do discurso, essas categorias identificam o tipo de discurso (uma história, um artigo político de jornal, uma conversa cotidiana), ou seja, elas não são apenas estruturais (não determinam somente a ordem linear e hierárquica das macroestruturas do discurso), mas também conceptuais (semânticas), pois identificam de que se trata o discurso.

Adam (2001) define proposição como a unidade textual identificada sob três aspectos complementares: a) aspecto referencial (nesse primeiro nível, a proposição corresponde à predicação, ou seja, ao enunciar ou ler uma proposição, o sujeito constrói uma representação discursiva, de modo que o sentido de um texto pode ser descrito como a imagem mental que o ouvinte/leitor cria da realidade tal como ela é apresentada pelo texto); b) aspecto enunciativo (a construção da referência é inseparável do ponto de vista de um sujeito enunciator; trata-se de preencher o espaço vazio entre o conteúdo descritivo da proposição e a aplicação de uma força elocutória sobre o conteúdo proposicional, ou seja, aproximar o *dictum* objetivo do *modus* subjetivo); c) aspecto textual (corresponde à relação, à ligação de uma proposição com outras proposições, explícitas ou não), textualmente a proposição corresponde à unidade ligada pelo movimento complementar da coesão (sucessão linear de proposições) e da seqüenciação (estrutura hierárquica de proposições).

Adam (1991) propõe a descrição de um quadro que situe a tipologia de seqüências em um conjunto mais vasto dos planos de organização da textualidade, que inclui aspectos

pragmáticos — com suas dimensões argumentativa, enunciativa e semântico-referencial — e aspectos estruturais — com suas dimensões gramaticais (organização sintática e organização textual) e a organização das proposições em seqüências prototípicas.

O autor define a noção de seqüência como sendo uma estrutura, ou ainda como:

- um conjunto relacional hierarquizado - um todo decomponível em partes ligadas entre elas e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual ela faz parte.

Defende que, enquanto estrutura seqüencial, um texto comporta um número ilimitado de seqüências completas ou elípticas e permite abordar a heterogeneidade de composição em termos hierarquizados bastante genéricos. A seqüência, unidade constituinte do texto, é formada por conjuntos de proposições (macroproposições), as quais são constituídas de n (micro)proposições.

A combinação de seqüências prototípicas é bastante complexa devido à criatividade e à heterogeneidade³⁷ e pode se basear em dois processos: inserção de seqüências heterogêneas (a presença de descrições em um romance, de uma narrativa em um diálogo, de explicações em uma argumentação etc.) e relação dominante, que mistura seqüências de diferentes tipos e compreende a existência de uma seqüência dominante e uma seqüência dominada (a presença de conectivos argumentativos ligando macroproposições de uma seqüência narrativa, por exemplo).

Para se ter uma narrativa, seis constituintes devem ser reunidos:

³⁷ Segundo Adam (1991), é possível falar de uma (quase) homogeneidade quando o texto é composto de apenas uma seqüência (mesmo assim as proposições que a compõem podem ser diferentes, pois raramente há seqüências puras), ou o texto se constitui de n seqüências de um mesmo tipo (todas narrativas, por exemplo).

- a) sucessão de acontecimentos no decorrer do tempo - essa temporalidade deve ser ainda baseada em uma tensão que move a narrativa em direção ao seu final;
- b) unidade temática - a presença de pelo menos um ator (personagem) situado no tempo, agente de uma transformação ao longo da narrativa;
- c) transformação de predicados - implica que o sujeito tenha determinadas características no início da narrativa e características diferentes no final;
- d) unidade de ação - a narrativa deve representar uma ação única, que forme um todo, de modo que, omitindo-se uma parte dos acontecimentos, o todo fique comprometido; a ação deve conter um começo (situação inicial), um desenvolvimento (um processo, uma transformação) e um fim (situação final);
- e) causalidade narrativa - a narrativa coordena e explica ao mesmo tempo a história que ela conta, fundindo a ordem lógico-causal e o encadeamento cronológico através de uma lógica macroproposicional organizada pelo esquema seqüencial, que é responsável por hierarquizar as relações cronológicas e lineares entre os momentos do processo narrativo;
- f) avaliação final (moral)³⁸**- corresponde a uma macroproposição que avalia (de maneira explícita ou não, de acordo com o gênero narrativo) o sentido configuracional da seqüência a partir de índices a serem decifrados pelo leitor. É essa avaliação que encerra e confere especificidade à narrativa.

Adam e Revaz (1996) distinguem textos narrativos de textos de relação. Segundo os autores, a simples sucessão de fatos relacionados não é suficiente para constituir uma narrativa, pois, na verdade, trata-se de uma descrição de ações consecutivas. Para ser considerado uma narrativa, o texto deve apresentar uma intriga, deve operar uma

³⁸ Para Adam (1999), a moral corresponde a uma tese que é desenvolvida (explicada) pela narrativa. O processo de produção de uma narrativa inicia-se, portanto, pela máxima que o autor quer demonstrar a partir de sua história, assim, na verdade, a narrativa é “tirada” da moral.

transformação, que pode ser constituída de um nó e um desenlace. Segundo esses autores, a estrutura dramática da narrativa pode se apresentar sob dois esquemas diferentes:

SITUAÇÃO INICIAL	TRANSFORMAÇÃO	SITUAÇÃO FINAL
Problemática (TENSÃO)	Apagamento da tensão => Manutenção da tensão =>	Não problemática Problemática (TENSÃO)

Fig.1 – Estrutura dramática da narrativa (esquema 1)

SITUAÇÃO INICIAL	TRANSFORMAÇÃO		SITUAÇÃO FINAL
	Nó	Desenlace	
Não problemática	TENSÃO introduzida	Apagamento da tensão => Manutenção da tensão =>	Não problemática Problemática (TENSÃO)

Fig.2 – Estrutura dramática da narrativa (esquema 2)

Adam e Revaz (1996) apresentam a estrutura canônica do texto narrativo, analisando um texto de Félix Fénéon, de 1906, no jornal *Le Matin*:

(1) No lago de Annecy, três garotos nadavam. Um deles, Janinetti, desapareceu. Os outros mergulharam. Eles o resgataram, mas morto.³⁹

A estrutura dessa notícia seria, então, a seguinte:

1 – Situação inicial: *No lago de Annecy, três garotos nadavam.*

2 – Nó (= desencadeador): Um, Janinetti, desapareceu.

3 – Ação (= reação): Os outros mergulharam.

4 – Desenlace: Eles o resgataram,

5 – Situação final: mas morto.

A decomposição desse texto permite observar uma estrutura de cinco proposições que constituem a seqüência narrativa mínima:

³⁹ Dans le lac d'Annecy, trois jeunes gens nageaient. L'un, Janinetti, disparut. Plongeon des autres. Ils le ramenèrent, mais mort.

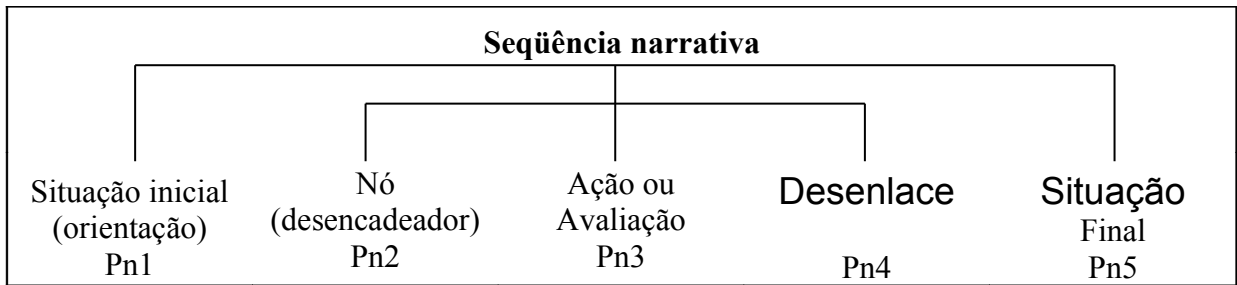


Fig. 3 - Esquema narrativo canônico⁴⁰

Na notícia analisada, cada proposição corresponde a um elemento diferente da estrutura narrativa. Em um texto mais longo, é necessário operar com agrupamentos de proposições em macroproposições narrativas (Pn, no esquema).

O esquema desses autores destaca a hierarquização das proposições e suas relações de correspondência: a Situação final (Pn5) remete à Situação inicial (Pn1) e o Desenlace (Pn4) é simétrico ao Nó (Pn2). A Ação (ou Avaliação, se em vez de agir o narrador ou a personagem apenas avalia a situação) (Pn3) está no centro do esquema e resulta diretamente do Nó (Pn2). Segundo os autores, se o Desenlace é explícito, a Situação final não precisa obrigatoriamente ser expressa, a menos que o Desenlace gere um impasse. O Nó, no entanto, é o desencadeador da ação e tem um caráter obrigatório. Concluindo, “[...] não se falará em estruturação narrativa a menos que uma ou várias proposições sejam interpretáveis como Nó (Pn2) e como Desenlace (Pn4).”⁴¹ (ADAM e REVAZ, 1996, p. 67, tradução nossa). A Situação inicial (Pn1) e a Situação final (Pn2) não são obrigatórias e podem ser elípticas e/ou resgatadas por inferência.

O texto narrativo é definido como uma composição que combina *n* vezes e de formas variadas a seqüência narrativa. Assim uma seqüência, completa ou elíptica, pode corresponder a uma macroproposição (Pn) de uma seqüência hierarquicamente superior, como no esquema a seguir:

⁴⁰ Adaptada da tabela de Adam e Revaz (1996, p.67).

⁴¹ *On ne parlera de MISE EN FORME NARRATIVE que lorsque une ou plusieurs propositions seront interprétables comme NOEUD (Pn2) et comme DÉNOUEMENT (Pn4).* (ADAM e REVAZ, 1996, p. 67).

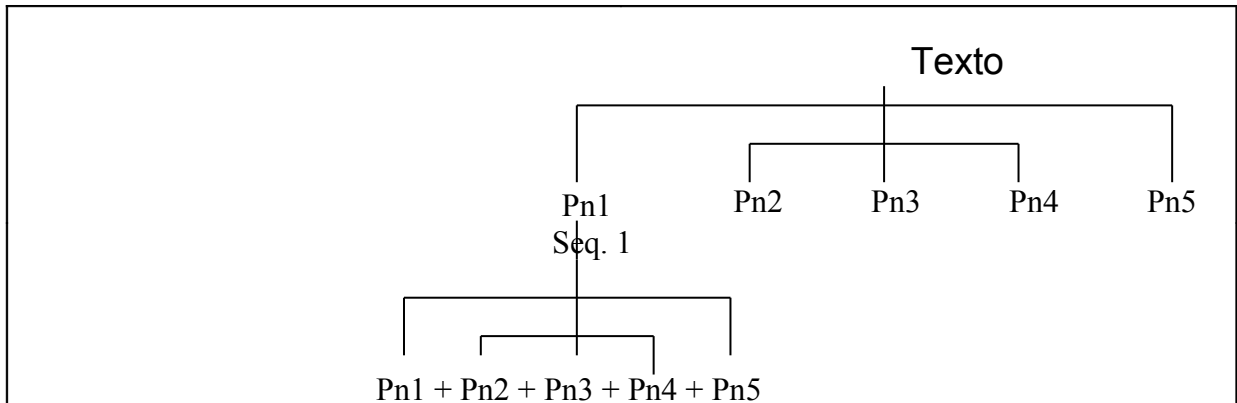


Fig.4 – Esquema da hierarquia das seqüências narrativas

As seqüências podem se combinar ainda por alternância-entrelaçamento (duas seqüências ou mais se desenvolvem paralelamente para se unirem ou não em um dado ponto), por encadeamento-intercalagem (uma seqüência episódica se desenvolve antes que a seqüência precedente esteja terminada — ao fim desse episódio, retoma-se a seqüência interrompida), por encadeamento-adição (uma seqüência sucede imediatamente a outra de modo que o fim (Pn5) de uma constitui o início (Pn1) da seguinte) e por uma mesclagem desses tipos de combinação.

Defendendo uma abordagem enunciativa da narrativa, os autores identificam outros dois tipos de proposições responsáveis por delimitar uma narrativa entre outros tipos de seqüências (explicativa, argumentativa, dialogal). São proposições que marcam o início e o fim do discurso narrativo, estabelecendo uma transição entre o universo da conversação e o universo da narrativa, que são representadas da seguinte maneira:

Resumo ou
 Prefácio
 Pn0

Seqüência(s)
 narrativa(s)

Encerramento ou
 Avaliação final
 (Moral) Pn Ω

A seqüência narrativa é considerada, portanto, em um contexto de comunicação, empregada pelos sujeitos para alcançar determinados objetivos, que correspondem basicamente a três tipos de intenção: intenção recreativa (conta-se uma história para passar o tempo, para preencher um vazio na conversação), intenção explicativa (organiza a estrutura,

os personagens, os motivos e as circunstâncias da narrativa de modo coerente e orientado para explicar os fatos do mundo; os mitos e as lendas são exemplos explícitos de intenção explicativa) e intenção argumentativa (ocorre quando a narrativa é utilizada com papel de argumento que reforça uma conclusão, é o exemplo de uma idéia que se quer provar; a fábula é um tipo específico de narrativa com intenção argumentativa, ela permite estabelecer ou reforçar leis sociais ou morais do mundo).

1.1.4 As macroestruturas textuais

Diante do relevante papel das macroestruturas nas atividades de interpretação e compreensão de textos, seleção e memorização de informações e também para o processo de produção de textos, julgamos necessário apresentar definições mais detalhadas sobre esse conceito. Destacamos, portanto, algumas considerações de Van Dijk (1977), autor que produziu obras significativas dedicadas a esse assunto.

Para caracterizar semanticamente as estruturas do discurso, esse autor destaca a necessidade de considerar um nível de organização mais global, que corresponde ao das macroestruturas. As condições da coerência semântica são formuladas de acordo com certas noções como tópico de conversação e tópico de discurso. Considerando aspectos lingüísticos e, mais especificamente, semânticos sobre a natureza das macroestruturas, o autor destaca a evidência cognitiva de que as macroestruturas constituem um nível distinto de análise lingüística.

Através da noção de macroestruturas, procura explicar como nós determinamos um sumário, um resumo, uma paráfrase para um discurso, e como nós podemos dizer que uma dada sentença ou discurso está vinculado a outro discurso, o que pressupõe que nós podemos aplicar significativamente a noção de verdade para o discurso. Além disso, assim como

sentenças se combinam com sentenças para formar um discurso, discursos se combinam com discursos para formar diálogos e conversações.

Expressões como “tópico”, “tema”, “é sobre” são usadas intuitivamente para trechos longos de discurso e conversação. Os tópicos frasais determinam a distribuição da informação em uma cadeia de sentenças, enquanto os tópicos de discurso parecem reduzir, organizar e categorizar a informação semântica de passagens inteiras.

Para o autor, um conceito ou uma estrutura conceptual (uma proposição) corresponde a um tópico de discurso quando organiza hierarquicamente a estrutura conceptual (proposicional) da seqüência. Isso se traduz na prática quando nosso conhecimento semântico (conceptual) e nosso conhecimento de mundo nos levam, por exemplo, a relacionar em um texto o conceito de prosperidade econômica de uma cidade com a existência de empresas lucrativas nessa cidade. Para o autor, essa noção abstrata de tópico de discurso deve ser explicitada em termos de estruturas proposicionais (ou estruturas formalmente equivalentes).

O conceito de *frame* (subsistema de conhecimento sobre fenômenos do mundo) também é utilizado para a compreensão do funcionamento das macroestruturas. O *frame* contém informação sobre **componentes** (estados, ações ou eventos), **condições** necessárias ou prováveis e **conseqüências**. O *frame* competição traz, por exemplo, a expectativa de transferência de negócios de uma cidade menos competitiva para outra mais competitiva e a preferência de empregados por trabalhar para o competidor de maior sucesso.

O autor apresenta a noção de tópico de discurso como uma proposição vinculada pelo conjunto de proposições expressas pela seqüência. De acordo com sua definição, o tópico deve ser vinculado à seqüência como um todo. Isso acontece inclusive com as partes menores de uma proposição tópica se esta for complexa. Essas partes menores são chamadas de subtópicos e não podem constituir o tópico inteiro, pois outros conjuntos de sentenças da seqüência vinculam outras proposições menores. Isto significa que somente as proposições

vinculadas pelo discurso (ou parte dele) são tópicos que dominam toda a informação semântica da seqüência.

Segundo o autor, sentenças que expressam proposições (sub)tópicas são chamadas de sentenças tópicas. Tais sentenças não precisam ocorrer, mas freqüentemente dão ênfase ao tópico do discurso. Elas têm uma função específica no processamento do discurso: anunciam o tópico de uma seqüência, ou, depois da seqüência, confirmam o tópico hipotético estabelecido pelo leitor. Nesse sentido, as outras sentenças da seqüência podem ser vistas como explicações ou especificações da informação das sentenças tópicas.

Especificando melhor o conceito de tópico, o autor observa que as proposições vinculadas não são muito genéricas. Para manter o tópico de um discurso o mais específico possível, é necessário que as relações vinculadas sejam diretas ou imediatas, ou seja, definam o menor arranjo (*superset*) de um conjunto (*set*). O conceito que define esse menor arranjo é chamado de arranjo imediato de um dado conceito. Assim, o arranjo imediato de “casa” é “construção”. O mesmo ocorre para os conceitos de *frame*: a descrição de estado, ação, evento etc. será integrada no menor *frame* possível. Assim, a ocorrência de casas, lojas e ruas será considerada como *frame* cidade e não como *frame* país.

A noção de tópico de discurso corresponde, segundo Van Dijk, à noção de macroestruturas, ou seja, uma macroestrutura de um conjunto de sentenças é uma representação semântica de algum tipo, uma proposição ligada à cadeia de proposições destacando o discurso (ou parte dele). Isso implica que a macroestrutura de sentenças simples pode ser idêntica à estrutura proposicional do discurso.

O autor também observa que as macroestruturas podem ter níveis diferentes em um discurso. Assim, toda proposição vinculada por um subconjunto de uma seqüência é uma macroestrutura dessa subseqüência. Em um nível superior, essas proposições macroestruturais podem ainda ser objeto de integração em um *frame* maior, isto é, vincular juntamente uma

macroestrutura mais genérica. Entretanto, quando se fala propriamente da macroestrutura de uma seqüência, refere-se à macroestrutura mais genérica (vinculada por outras macroestruturas), que domina a seqüência toda (como no esquema da página 46).

Nessa perspectiva teórica, os usuários da língua não apenas têm habilidade para produzir ou interpretar discursos (ou partes de discursos) com relação a um tópico (macroestrutura), como também são capazes de mudar de tópico e perceber cada mudança em um discurso ou conversação.

O autor observa que conectivos como *mas (but)* podem estabelecer relações que vão além do nível da sentença, ou seja, são capazes de introduzir novos tópicos de discurso, estabelecendo relações semânticas em nível macroestrutural. Esse fato constitui uma evidência de que as macroestruturas são analisáveis do ponto de vista lingüístico.

Considerando que os usuários da língua não podem e não precisam armazenar toda a informação proposicional de um dado discurso, Van Dijk define que a função cognitiva das macroestruturas é organizar o processamento e a memorização de informações semânticas complexas, que devem ser reduzidas, mas completas. Entretanto, as macroestruturas não são resultado do processamento cognitivo da informação, mas constituem parte integral do significado do discurso e são explicadas em uma representação semântica.

O autor considera que o significado de uma seqüência não é a soma de suas proposições. Portanto, em um outro nível, deve-se falar do significado da seqüência como um todo, ordenando hierarquicamente os significados respectivos de suas proposições. Isto indica que o significado de unidades compostas e complexas deve ser definido considerando os significados das unidades componentes. Tanto o significado seqüencial como o significado global do discurso são representados por um conjunto ordenado de proposições. Assim, as macroestruturas são relativas às microestruturas — estrutura semântica de um conjunto de sentenças — como resultados de mapeamentos semânticos. Em outras palavras, para obter

macroestruturas de uma seqüência é preciso aplicar operações de redução. Tais operações consistem, segundo o autor, em redução da informação semântica, durante as quais se perde certa quantidade de informações mais detalhadas que são integradas por uma macroproposição em um nível mais global de representação.

A primeira regra de redução é o apagamento (*deletion*), que deixa de lado certas informações menos importantes. Devem ser apagadas, portanto, as proposições de caráter atributivo que se referem a propriedades acidentais — estas podem ser deixadas de lado sem alterar o significado ou influenciar na interpretação das sentenças seguintes —, enquanto as proposições de caráter “identificador” ou “conceptual” devem permanecer, pois identificam o objeto do discurso e o classificam em uma categoria definida por um certo número de propriedades essenciais⁴². A informação apagada, no entanto, é irrecuperável.

A segunda regra de redução é o apagamento de informações constitutivas de um certo conceito de *frame*. São informações que especificam causas e conseqüências de eventos; razões e conseqüências de ações; ações preparatórias ou auxiliares; elementos comuns em eventos, ações ou objetos; e a organização (tempo, lugar, mundo) de objetos, ações ou eventos.⁴³ Tais informações são recuperáveis por indução, o que tem conseqüências sobre o processamento cognitivo.

A terceira regra de redução é a simples generalização, que apaga informações essenciais. Nessa operação utiliza-se um hiperônimo para se referir, globalmente, aos diferentes elementos de uma classe⁴⁴. Nesse caso a informação apagada também é irrecuperável.

A quarta regra de redução é também um tipo de generalização e também envolve informação essencial, mas tal informação denota propriedades intrínsecas de um fato em um

⁴² A seqüência - “Fairview é uma cidade pequena” - é reduzida para - “Fairview é uma cidade” (pequena é uma informação acidental).

⁴³ A seqüência - “Fairview tem fábricas fechadas, casas abandonadas. A cidade está em declínio.” - Pode ser reduzida para - “Fairview está em declínio”.

⁴⁴ A seqüência - “Ele comprou uma bola, uma boneca, um carrinho, um robô...” - pode ser generalizada pela proposição - “Ele comprou brinquedos”.

nível mais elevado como causa, componentes, conseqüências etc. A informação não é simplesmente apagada, mas combinada e integrada na macroproposição⁴⁵. Nesse caso, a informação essencial é recuperável porque faz parte de um *frame* ou conceito mais geral.

Todas essas regras de redução⁴⁶ respeitam a relação de ligação, isto é, depois de uma operação de redução as macroproposições que resultam estão vinculadas à microestrutura (a cadeia de proposições-sentenças). Além disso, a informação é reduzida às macroproposições através de diferentes formas de abstração: detalhes irrelevantes, propriedades normais ou constituintes, especificações de uma classe, ou propriedades intrínsecas.

Van Dijk (1977) defende que as macro regras são recursivas: sempre há um conjunto de proposições que satisfaz as condições para se formar uma nova macroestrutura em um nível mais genérico. Isso significa que um texto pode apresentar diversos níveis macroestruturais até alcançar a macroestrutura geral que sintetiza o texto como um todo.

Segundo o autor, as operações de redução têm uma natureza indutiva, ou seja, possibilitam realizar inferências (conclusões hipotéticas) com base em evidências parciais. Assim, na interpretação de um discurso, não são necessários todos os componentes essenciais de um conceito ou *frame* para se inferir o conceito geral.

As macroestruturas também explicam a coesão e a coerência de seqüências do discurso. Para duas proposições serem ligadas por um conectivo, os fatos denotados por essas proposições precisam ter relação, mas essa relação entre os fatos pode não ser suficiente para estabelecer a conexão, nesse caso, a coerência se localiza no nível das macroestruturas.

(2) Na cidade as casas estavam degradadas e muitos desempregados estavam vagando pelas esquinas.

⁴⁵ A seqüência - “Eu comprei madeira, pedras e concreto. Eu fiz as fundações. Edifiquei as paredes. Fiz o telhado...” - pode ser generalizada por uma proposição como - “Eu construí (uma casa)”.

⁴⁶ O autor observa que a primeira e a segunda regras são seletivas e operam a partir de apagamentos, enquanto a terceira e a quarta regras são constitutivas e operam a partir de substituições.

As duas sentenças são aceitáveis apesar de não haver relação direta entre os fatos (casas degradadas e desemprego). Isso ocorre porque as sentenças são ligadas pela macro proposição “A cidade estava em declínio”. Assim, as duas proposições são consequência do declínio da cidade e pertencem ao mesmo *frame*: declínio econômico (da cidade).

Por outro lado, a seqüência - “John nasceu em Manchester e nós iremos à praia.” -, apesar de ter as sentenças ligadas gramaticalmente pelo conectivo *e*, não tem coerência, pois não há uma macroproposição que torna aceitável a relação entre os fatos denotados.

Além das evidências cognitivas, Van Dijk apresenta evidências lingüísticas das macroestruturas. A primeira evidência refere-se ao conhecimento lingüístico intuitivo dos falantes que é usado nos processos de produção e interpretação da linguagem. Esse tipo de evidência corresponde a reações específicas em relação às macroestruturas: “Do que você está falando?”, “Você está misturando tudo!”, “Isso não faz sentido” etc. Esse tipo de reação se relaciona às deficiências semânticas da enunciação e ocorre nos julgamentos em que as seqüências são menos aceitáveis/interpretáveis. O autor verificou empiricamente que o conjunto de seqüências que não tem macroestruturas é normalmente inaceitável em contextos comunicativos.

Outras evidências encontram-se na estrutura sintática, nos conectivos de nível macroestrutural, nos anafóricos que se referem a macroproposições e nas unidades lexicais.

As macroproposições são ligadas por meio de macroconexões, expressas pelos conectivos comuns como: *entretanto*, *mas*, *portanto*, *pois* etc. Quando se inicia um parágrafo usando um conectivo, a conexão não é estabelecida entre sentenças, mas entre macroestruturas, ou seja, entre o que foi dito em um segmento anterior e o que vai ser expresso no segmento seguinte.

A macroestrutura aparece na estrutura lingüística também através da referenciação, pois são utilizados demonstrativos e elementos anafóricos para denotar fatos expressos anteriormente no nível macroestrutural. Esse tipo de referente não pode ser recuperado sem a macroestrutura.⁴⁷

O léxico também evidencia a existência de macroestruturas, pois a expressão de um conceito contém termos relacionados ao longo de uma seqüência, construindo uma estrutura de relações que determina o tipo de conceito a ser usado, e restringindo globalmente o léxico que pode ser inserido. O *frame* assalto, por exemplo, usualmente não contém o termo “flor”, pois convencionalmente espera-se nesse *frame* termos como dinheiro, arma, tiro, vítima, ladrão, polícia etc.

A identidade de noções como tempo, lugar ou modalidade também é determinada pelas macroestruturas. Uma passagem narrativa normalmente é expressa no passado. Através de operadores modais se especificam predicados (nomes, verbos), determinando o mundo possível em que toda a seqüência deve ser interpretada, por exemplo quando se fala de um sonho (mundo irreal).

O autor também trata da base cognitiva das macroestruturas (lingüísticas e não lingüísticas), ou seja, o papel das macroestruturas na produção e na compreensão do discurso e, de um modo geral, de informações complexas. Trata-se de compreender quais informações do discurso são armazenadas, como a informação é organizada na memória e como ela é recuperada por diferentes procedimentos como reconhecimento, retomada, solução de problemas, inferência e ação.

Segundo o autor, as estruturas de superfície (morfofossintáticas) são usadas para organizar a informação semântica e são esquecidas em pouco tempo (com exceção das

⁴⁷ Exemplo: Ele apenas estendeu suas mãos e ela, carinhosamente, colocou as mãos dela sobre as dele. Ela sabia que aquele momento do encontro provocou algo nos dois... **Isso** nunca acontecera a ela antes. Ela já se apaixonara outras vezes (...). Segundo Van Dijk (1977), o pronome **isso** refere-se ao fato da personagem se apaixonar, que se expressa pela macroestrutura vinculada indutivamente pela passagem anterior; as sentenças dessa passagem expressam claramente a informação convencional do *frame* ficar apaixonado, mas não há nenhuma palavra, proposição ou sentença com a qual o pronome possa ser co-referencial na passagem anterior.

estruturas de superfície de valor estilístico), pois ficam armazenadas na memória de curto prazo. Apenas a informação semântica é estocada na memória de longo prazo. Porém, para essa memorização, existem limites de tempo (quanto mais tempo se passa, menos informações são recuperadas) e de quantidade (quanto mais informações tem o discurso, menos detalhadas serão as informações estocadas).

Mesmo tendo interpretado o discurso inteiro, o usuário da língua não é capaz de armazenar toda a informação seguindo a ordem e a seqüência de proposições. Entretanto, ele sabe do que trata o discurso e é capaz de estabelecer relações de coerência entre suas partes. Essas relações não ocorrem entre todas as proposições individualmente, mas baseiam-se nas informações que podem ser facilmente estocadas e que devem ser suficientes para a interpretação do discurso. Nesse processo de redução, as macroestruturas têm papel relevante, pois representam a informação mais importante de uma passagem. Assim, o que é estocado na memória são as macroestruturas de níveis mais elevados do discurso.

Os tipos de discurso também auxiliam no processo de memorização, uma vez que as estruturas e as categorias discursivas determinam a compreensão e a organização na memória. Segundo o autor, essa formação macroestrutural em discursos complexos é uma propriedade necessária para o processamento cognitivo da informação. Grande quantidade de informação detalhada deve ser reduzida e organizada a fim de permanecer analisável para ser restaurada.

O autor destaca também que suas observações sobre compreensão e interpretação são válidas para produção de discurso:

[...] para ser capaz de realizar a formidável tarefa de tornar um discurso coerente, para produzir sentenças expressando proposições que contribuem para uma macroestrutura e satisfaça certas regras narrativas, o falante já deve ter um primeiro “esboço” ou “esquema” ou “plano” analisável pela organização semântica global de seu discurso. Isto é, ele começará com a construção de uma (primeira) macroestrutura, pelo menos para o início do texto. Em estágios seguintes da produção essa macroestrutura deve ser

corrigida ou rearranjada por outra macroestrutura.⁴⁸ (VAN DIJK, 1977, p.158-159, tradução nossa).

Procurando comparar os conceitos de *frame* e macroestrutura, o autor observa que o *frame* também é um princípio organizacional, mas se relaciona a conceitos que formam, por convenção e experiência, uma unidade que pode ser atualizada por várias tarefas cognitivas: produção e compreensão de linguagem, percepção, solução de problemas. O conhecimento proposicional de *frames* é necessário para estabelecer coerência explícita entre sentenças de um discurso. Além disso, os *frames* também têm uma macroestrutura que define o nível e a importância da informação contida, sendo que a mais essencial é a informação conceptual associada aos conceitos expressos lexicalmente. Diferenciando os dois conceitos, o autor observa que os *frames* são gerais e convencionais (relativos ao conhecimento de mundo), enquanto que as macroestruturas são particulares e relativas a discursos ou conversações específicos.

Para o autor, o objetivo de introduzir *frames* entre estruturas modelo é que a interpretação de sentenças não deve ser relativa apenas à série de sentenças anteriores de um discurso, mas relativa também ao conjunto de proposições de um *frame* particular. “As sentenças anteriores podem denotar qual era o assunto, a informação do *frame* pode denotar qual será normalmente ou possivelmente o assunto.”⁴⁹ (VAN DIJK, 1977, p.161, tradução nossa). Ou seja, os *frames* permitem inferir e antecipar informações, auxiliando no processo de interpretação.

⁴⁸ *In order to be able to execute the formidable task of keeping a discourse coherent, to produce sentences expressing propositions contributing to a macro-proposition and satisfying certain narratives rules, the speaker must already have a first 'sketch' or 'schema' or 'plan' available for the global semantic organization of his discourse. That is, he will begin with the construction of a (first) macro-structure, at least for the beginning of the text. At later stages of production this macro-structure may be corrected or replaced by another macro-structure.* (VAN DIJK, 1977, p.158-159).

⁴⁹ *The previous sentences, then, would denote what actually was the case, the frame information would denote what will normally or could possibly be the case.* (VAN DIJK, 1977, p.161).

1.1.5 As microestruturas textuais

Nas páginas anteriores, dedicadas às macroestruturas, apresentamos algumas considerações a respeito das microestruturas textuais. Reafirmamos a importância destas para a organização, no nível mais superficial, da informação semântica processada em nível mais abstrato.

Não consideramos necessário explicitar os vastos estudos dedicados à Fonologia, à Morfologia, à Sintaxe, à Semântica (tanto lexical como frasal), pois a Linguística apresenta nessas áreas noções teóricas já bastante consolidadas.

Destacamos, de um modo geral, a importância das microestruturas e, conseqüentemente, de sua materialidade (tanto sonora, como gráfica) enquanto suporte para a construção da significação em um nível mais global (macroestrutural). Ou seja, as microestruturas encontram-se na base da interação verbal. O sujeito precisa edificar seu texto (macroestrutura que expressa uma informação complexa) a partir de unidades menores que se manifestam na superfície lingüística. E é a partir das microestruturas que o leitor/ouvinte interpreta ou reconstrói o significado conforme a intenção do enunciador.

Assim, na produção, tem-se um processo de composição que se inicia no nível macroestrutural (“o que eu quero dizer”), que corresponde à atividade de planejamento — da qual trataremos mais adiante nos processos de escritura — e se encerra no nível microestrutural, com a materialização verbal de uma intenção/idéia/pensamento; enquanto, na interpretação, tem-se um processo de apreensão de significado que se inicia no nível microestrutural (tanto na fala como na escrita) e termina no nível macroestrutural com a reconstrução dessa intenção/idéia/pensamento.

Com isso, além de conhecer as macroestruturas discursivas das seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal para estruturar a informação semântica em

seqüências discursivas, afirmamos a importância do sujeito ter também o domínio das microestruturas como requisito tanto para expressar quanto para interpretar adequadamente um pensamento.

Considerando o que foi apresentado até aqui, esperamos ter organizado uma base teórica para analisar, enquanto objeto, os textos produzidos pelos alunos. A seguir, serão abordados os processos de escritura, revisão e reescritura, procurando apresentar reflexões teóricas a respeito de como os textos são escritos, revisados e reescritos; e quais processos (discursivos, lingüísticos e cognitivos) estão envolvidos nessas atividades. Acreditamos que a compreensão dessas questões é muito importante para a análise dos dados mais adiante e, também, para estabelecermos relações com o desenvolvimento lingüístico-textual. Além disso, consideramos que os conceitos discutidos nas páginas seguintes são enriquecedores para o trabalho pedagógico de produção de textos.

1.2 PROCESSOS DE ESCRITURA E REESCRITURA

Encontramos na literatura sobre os processos de escritura e reescritura duas perspectivas bem definidas, uma voltada para os aspectos discursivos, mais ligada às questões de autoria, intencionalidade, intertextualidade, conhecimento de mundo, relações entre texto e contexto etc. e outra voltada para os aspectos cognitivo-lingüísticos, mais dedicada aos processos de desenvolvimento de habilidades e competências lingüístico-textuais.

Os processos de escritura e reescritura de textos serão apresentados a seguir a partir de um **ponto de vista discursivo** (muito interessante para refletir sobre a necessidade de certas propostas pedagógicas) e também de um **ponto de vista cognitivo-lingüístico** (importante para instrumentalizar o profissional de ensino no trabalho com as questões ligadas ao processo de aprendizagem da escrita). O primeiro pretende destacar que as situações de

produção, revisão e reescritura de textos precisam ser significativas. O segundo tem a função de focar as operações mentais envolvidas nesses processos.

1.2.1 A abordagem discursiva

A abordagem discursiva dos processos de escritura e reescritura tem como foco o contexto em que as atividades textuais são desenvolvidas. Desse modo, no contexto pedagógico, trata de questões referentes à *motivação* e à necessidade de definir **critérios objetivos** de revisão e de avaliação dos textos.

Em relação à **motivação**, as atividades devem estar inseridas em um contexto significativo para o aluno, assim, ele deve ter o que dizer, para quem dizer, e saber por que dizer o que vai dizer. As atividades de produção e de reescritura não devem servir de pretexto para o ensino da gramática, pois a escrita é definida, antes de tudo, como um meio de comunicação inserido em um contexto sócio-interacional. Em consequência, para que as atividades de escritura e reescritura sejam estimulantes para os estudantes, elas devem ter circulação, ou seja, o professor deve utilizar recursos pedagógicos como o mural, o jornal da escola, a leitura para a classe, a edição de livros com textos dos alunos etc. Desse modo, o autor tem definido o leitor (ou os leitores) do seu texto e tem condições de planejar melhor o que e como vai dizer, e também tem condições de reescrevê-lo de modo mais efetivo, não se limitando aos aspectos superficiais e formais.

Quanto à necessidade de empregar **critérios objetivos** de revisão e de avaliação, defende-se que o professor deve defini-los e apresentá-los antes de propor uma atividade de produção de texto. Esses critérios não devem se concentrar em aspectos gramaticais, mas sim considerar questões discursivas mais amplas e bem definidas, para não perderem a objetividade. Assim, esses critérios podem se referir ao gênero textual (ou discursivo),

verificando se o texto utiliza de modo eficiente a estrutura e os recursos próprios do gênero empregado; ao tema proposto (tanto quando o tema é sugerido pelo professor, como quando é escolhido pelo aluno), verificando se o texto apresenta unidade temática, argumentos ou fatos pertinentes ao assunto tratado; à coerência, tanto interna quanto externa; ao conteúdo, analisando se a quantidade e a qualidade de informações é adequada às intenções do texto; para citar alguns exemplos. Tendo consciência desses critérios, o aluno tem condições de planejar melhor seu texto e de realizar uma reescritura mais completa, não restrita à superfície textual.

Vários trabalhos desenvolvidos sob essa perspectiva podem ser citados como os de Fabre e Cappeau (1996), Serafini (2001), Viehweger (1990), Quirino (2001), Geraldi (1991a, 1991b, 1993) e Jesus (1996).

O estudo da reescritura com base em uma abordagem discursiva vem se realizando há algum tempo e as conclusões baseiam-se sobretudo em observações sobre o trabalho realizado por professores em sala de aula, apontando problemas e propondo soluções para tornar a reescritura um instrumento pedagógico eficiente.

Conforme acreditam Condemarín, Galdames e Medina (1997), as atividades de escritura e reescritura não podem ficar restritas à correção/avaliação do professor, ou seja, o texto do aluno precisa ter uma finalidade, pois uma das funções mais importantes da linguagem escrita é o escrever para interagir com os outros. Segundo as autoras,

[...] a escrita interativa abrange a redação de cartas, felicitações, agradecimentos, comunicações, desculpas, recados, telegramas etc. Essas experiências de comunicação servem de pretexto não só para que a criança aprenda a redigir, mas também para desenvolver as habilidades sociais e fortalecer os laços afetivos entre as pessoas. (CONDEMARÍN; GALDAMES; MEDINA, 1997, p. 111).

Os processos de escritura e reescritura, trabalhados dessa forma, estariam inseridos em um contexto de interação e comunicação. Também Jesus (1995) defende essa postura e afirma

que a reescritura, para ser significativa e contribuir realmente para o desenvolvimento lingüístico-textual, deve “ir além da higienização”, ou seja, não pode se limitar à eliminação de problemas ortográficos, sintáticos, de pontuação, concordância e outras questões formais.

Tanto Jesus (1995) como Geraldi (1991a) defendem que a autocorreção e/ou reelaboração de textos, ao supor um sujeito em ação reflexiva sobre a linguagem, redireciona o eixo do ensino da língua materna, que passa do plano metalingüístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si mesmo) para o plano do uso da língua, que compreende sujeitos em interação, participando do processo constitutivo da linguagem. Essas idéias relacionam-se diretamente com as afirmações a seguir.

[...] a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimento sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 1991a, p. 217).

De acordo com tal concepção, o trabalho com reescritura de textos deve basear-se em uma proposta que implique em um planejamento norteado por objetivos e críticas contextualizadas, ou seja, para que haja circulação dos textos produzidos, é preciso organizar e ativar recursos didáticos como jornal, livro, mural, teatro e outros pensados e elaborados pelo coletivo da classe e/ou escola com a finalidade de conferir significado à produção de textos.

Geraldi (1991b) e Jesus (1995) defendem que o texto do aluno, durante a reescritura, deve ser abordado com uma projeção positiva e não positivista, isso significa considerar a relevância dos problemas lingüísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto de interlocutores. A partir de tal perspectiva, o autor/leitor passa a ser considerado um agente mobilizador, capaz de interferir

na história através de suas palavras, que não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas por uma imposição do ensino gramatical.

Para evitar que a normatização gramatical tenha efeitos negativos na atividade de criação textual, Condemarín, Galdames e Medina (1997) propõem trabalhar os processos de escritura e reescritura em três fases diferentes: 1) os alunos podem se expressar livremente sem interrupções do professor que possam desprestigiar o compromisso emocional do sujeito com seu texto; 2) o professor orienta os alunos para que eles mesmos façam a correção de aspectos gráficos, ortográficos ou sintáticos; 3) os alunos reescrevem seus textos com um nível de maior competência e o professor estimula-os a tomar consciência do que já aprenderam. As autoras destacam que esta última etapa ganha sentido quando os alunos sabem que seus textos serão socializados, ou seja, serão lidos por outros.

Essas autoras acreditam que essa seria uma forma menos traumática para a correção gramatical do texto, pois é realizada pelo próprio aluno, que é motivado pelo fato de que seu texto terá circulação. No entanto, tratam somente da sistematização dos aspectos gráficos, ortográficos e sintáticos, ou seja, os alunos devem revisar a forma apenas, deixando de lado o conteúdo. Na verdade, o professor pode e deve orientar seus alunos para analisarem o texto, considerando aspectos macroestruturais e discursivos, verificando a coerência das idéias, por exemplo. Conforme defende Jesus (1995), a higienização do texto deve ser realizada após a revisão dos aspectos discursivos e textuais. Além disso, a separação em produção, revisão e reescritura é interessante, mas incompleta, porque não considera um momento cognitivo importante do processo de escritura: o planejamento, que será tratado mais detalhadamente no item 1.2.2.1.

Com base no que foi exposto até aqui, os processos de escritura e reescritura, do ponto de vista discursivo, devem ser socializados e postos em circulação, ou seja, devem ser criadas, na escola, situações de interação a partir de textos escritos. Considerando as idéias de Bakhtin

(1992 e 1999), destacamos que, além de proporcionar a socialização dos textos (como uma **relação dialógica** entre os alunos e entre os textos dos alunos das classes envolvidas), o trabalho desenvolvido com redação escolar pode estabelecer um outro **dialogismo** importante para o DLT dos sujeitos, pois a própria atividade de revisão feita pelo professor na versão inicial do texto e a reescritura do aluno podem ser concebidas como um **diálogo**, de modo que a reescritura corresponde a uma **atitude responsiva ativa** às sugestões e comentários escritos nas margens e no rodapé da página.

O dialogismo é um termo central nas idéias desse autor. Para ele, a linguagem e todo discurso são constituídos a partir de um **princípio dialógico**; é através do diálogo (entre sujeitos e entre discursos) que o homem e os discursos se formam.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um 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.

Desse modo, o aluno pode reformular seu texto baseando-se na interpretação de seu leitor (no caso deste trabalho, a pesquisadora no papel de professora). Tal interpretação pode ser aceita pelo aluno, quando coincide com suas intenções iniciais, nesse caso a reformulação vai procurar atender às sugestões anotadas na revisão; ou pode ser refutada, quando há discordância, nesse caso a reformulação ou pode ser uma paráfrase da versão inicial (procurando reafirmar com uma nova expressão, o que quis dizer anteriormente⁵⁰), ou pode

⁵⁰ Mais adiante, no item 1.2.3, são apresentadas mais considerações a respeito de paráfrase e reescritura.

não haver reformulação. Acreditamos que a reescritura do aluno constitui sempre uma **atitude responsiva ativa**⁵¹, mesmo quando demonstra intenção de seguir as orientações do professor; sua reescritura reflete sua compreensão sobre a interpretação do professor ao seu texto.

[...] cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de **diálogo**; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra**. [...] [a significação] é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (BAKHTIN, 1999, p. 132)

No **contexto** dessa interação, podemos situar diferentes elementos que interferem nesse diálogo como: 1) a sala de aula, por ser um ambiente coletivo, proporciona diferentes interações que podem ser simultâneas: entre colegas, entre o professor e a classe, entre o professor e um aluno (ou grupo de alunos); 2) a proposta de redação, além de fornecer o tema e certos parâmetros para o desenvolvimento da narração (como o foco narrativo, por exemplo), constitui um texto com o qual as redações dos alunos e a revisão do professor devem dialogar; 3) os objetivos da redação escolar, de um modo mais amplo, são: desenvolver no aluno habilidades lingüísticas e textuais, levá-lo a conhecer diferentes gêneros discursivos (na quinta série, por exemplo, geralmente são trabalhados o conto, a carta, a fábula, os contos de fada, a crônica, entre outros), promover a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem por meio da criação etc. No entanto, tais objetivos muitas vezes não são percebidos pelos alunos, que se preocupam mais com a avaliação e a nota; 4) o espaço de comunicação entre professor e aluno é o papel, pois o professor não tem tempo para fazer comentários individuais na presença do aluno, apontando o que precisa ser reformulado, portanto, utiliza as margens e o rodapé da página para fazê-lo. Para quem não tem bom

⁵¹ Cf. Bakhtin (1992, p. 290): “o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude **responsiva ativa**: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”

domínio da escrita, o papel revela-se como um suporte difícil para trabalhar a linguagem e estabelecer uma comunicação eficiente; 5) a circulação e a socialização das redações, conforme foi discutido anteriormente, são importantes para inserir os textos em uma situação significativa para os alunos, mas também interferem na interação entre professor-aluno: a revisão pode ter um grau maior de exigência, pois é feita considerando-se um público leitor que não conhece a proposta de redação, ou seja, o texto precisa ter unidade.

Dada a complexidade desse contexto de interação, se apresentam outras possibilidades de reformulação do texto: 1) o aluno pode considerar, em sua reescritura, as sugestões feitas pelo professor para um colega de classe, ou para a classe de um modo geral, ou ainda, pode inserir em seu texto idéias desenvolvidas por um ou mais colegas; 2) como a interpretação do professor se baseia na proposta de redação trabalhada, pode haver casos de incoerência ou inadequação ao tema que demandam reformulações em nível textual, não lingüístico, nesse caso o diálogo se constrói sobre a compreensão da proposta e, ao reformular seu texto, o aluno pode conseguir uma melhor adequação ou não, pois isso depende tanto de sua competência lingüística e textual como de sua motivação para fazê-lo; 3) considerando que os objetivos do trabalho com a redação escolar são ofuscados pela nota, para garantir uma avaliação positiva, a reescritura realizada pelo aluno pode ficar presa aos aspectos apontados pela revisão do professor, revelando certa insegurança do aluno, ou pode ir além dos comentários e sugestões anotados, demonstrando autonomia e iniciativa; 4) considerando o fato da interação se realizar a partir da escrita (texto do aluno / revisão do professor), a reformulação pode não atender às sugestões anotadas devido a falhas na comunicação (o professor não foi compreendido, ou não soube se fazer entender pelo aluno); 5) a circulação e a socialização dos textos constituem instrumentos importantes de motivação e empenho que podem levar o aluno a reformular aspectos além daqueles apontados pela revisão do professor; 6) pode ainda haver casos em que nem a nota, nem a circulação dos textos têm

importância e o aluno ignora a revisão e simplesmente copia a primeira versão para atender à pressão do contexto escolar.

É interessante notar que essas diferentes possibilidades de reescritura estão relacionadas à complexidade dos elementos envolvidos no contexto de interação professor-aluno, entretanto, vale ressaltar que são decorrentes de diferenças individuais. O mesmo professor estabelece interações singulares com a classe e cada aluno oferece respostas particulares nesse **diálogo polifônico** que acontece na sala de aula. █

1.2.2 A abordagem cognitivo-lingüística

A abordagem cognitivo-lingüística dos processos de escritura e reescritura focaliza a compreensão dos recursos cognitivos utilizados para produção, revisão e reescritura de textos, além de procurar verificar como esses recursos são desenvolvidos ao longo das experiências lingüísticas dos sujeitos. Os estudos enfatizam os processos de (re)elaboração textual e não os produtos (textos) acabados.

Para tratar das implicações cognitivas desencadeadas pelos processos de escritura e reescritura, convém tratar de algumas distinções pertinentes entre o oral e o escrito. Apesar das considerações consistentes defendidas por Marcuschi (2001) sobre a existência de um contínuo entre as modalidades da fala e da escrita, não há como negar que, em relação ao tempo, a produção de textos escritos difere da produção oral, principalmente quanto ao fluxo da produção e à sedimentação do texto, e a consciência de tais diferenças tem conseqüências no modo de conceber a produção escrita.

No oral, o fluxo de produção é irreversível e todo retorno na emissão verbal, que modificaria o discurso produzido, é impossível. Não estamos negando a possibilidade de negociação do sentido, que pode ser reformulado, parafraseado. Na verdade, a

impossibilidade está em apagar o discurso oral, que é, ao mesmo tempo, definitivo e fugidio⁵², só existe no instante em que é emitido.

Na escrita, o fluxo da produção não é linear e há uma separação entre o momento da produção e o momento da recepção. A atividade cognitiva do escritor se desenvolve linearmente no tempo, mas o objeto sobre o qual ela trata — o texto em formação — evolui de modo não linear. Além disso, o texto escrito é permanente, ou seja, ele se fixa graficamente em um suporte (papel, madeira, tela do computador etc.) e pode ser revisado e reescrito.

Com base nessa distinção, Plane (1996) apresenta, entre outros, um obstáculo importante que necessita ser superado para se alcançar o domínio dos processos de escritura e reescritura. Trata-se de um obstáculo epistemológico e refere-se à representação que os jovens escritores têm sobre a produção de textos escritos como um fenômeno linear e irreversível. Segundo hipóteses da autora, essa concepção equivocada do texto escrito pode ser ligada a uma analogia com a produção de textos orais, ou ainda, ao processo de leitura de textos escritos — tidos como imutáveis — e com uma ordem linear de apreensão. Para a autora, a não linearidade do processo de escritura e a mutabilidade permanente do texto em processo de produção são propriedades difíceis de serem compreendidas pelos jovens escritores.

Nesse sentido, as atividades de reescritura dos textos são muito importantes, pois podem contribuir diretamente na superação desses obstáculos, levando os alunos a rever suas concepções sobre a escrita.

No entanto, para que essa mutabilidade do texto seja compreendida pelo aluno em sua totalidade e não se restrinja à higienização (JESUS, 1995), é preciso empregar um modelo de

⁵² Esta consideração refere-se ao texto oral tomado em um contexto sociocomunicativo de interação face a face. Apesar de ser possível seu registro em suportes magneto-fônico ou áudio-visual, este procedimento ocorre em determinados contextos e com objetivos específicos.

análise da produção textual (não apenas do produto/texto) que contemple as micro e as macroestruturas textuais (FAYOL, 1997).

Entre as microestruturas, o autor considera os níveis fonêmico/grafêmico (questões de pronúncia e ortografia), o nível lexical (morfologia e semântica) e o nível sintático (coesão local). Entre as macroestruturas, o autor apresenta as relações interfrásicas (estruturas de tema-remática/tópico-comentário), a coerência global (concepção e organização das idéias no texto, que garantem a unidade temática), a hierarquização de conhecimentos (crenças, valores, conhecimento de mundo etc.) e os gêneros discursivos (estruturas globais de organização do texto segundo práticas socioculturais).

Do ponto de vista psicolinguístico, Fayol (1997) acredita que toda tarefa de produção verbal trata de uma informação focalizada — definida como um conjunto de informações que, numa situação dada, são ativadas na memória de trabalho: objetivo perseguido, convenções socioculturais, conhecimento do domínio, modelo do destinatário — além disso, defende que se opõem dois modos de controle sobre as informações focalizadas: um modo global (consistindo em uma manutenção estratégica dos objetivos e dos procedimentos associados à intenção inicial da produção) e um modo local (que fornece, aos mecanismos de codificação, as informações proposicionais relativas ao conteúdo).

De acordo com tal modelo, a gestão da informação verbal (oral ou escrita) é mais ou menos possível e fácil segundo o custo de operacionalização e coordenação de cada um de seus componentes. Ou seja, os sujeitos dispõem de uma capacidade limitada de tratamento, a qual deve se distribuir entre estocagem de informações e realização das operações.

Nesse sentido, o autor apresenta postulados sobre o custo das atividades mentais relacionados ao modelo acima, alguns dos quais são apresentados a seguir:

Considerando que, de uma parte, os seres humanos têm uma capacidade limitada de tratamento e que, de outra parte, para a sua realização, todas as

atividades mobilizam parte dessa capacidade, concebemos que o cruzamento do custo de gestão de uma ou várias dessas atividades se faz na dependência das capacidades mobilizáveis pelas outras atividades⁵³. (FAYOL, 1997, p. 8, tradução nossa).

A implicação desse postulado sobre o aprendizado da dimensão gráfica de produção verbal é a seguinte:

A criança deve aprender a traçar as letras e as encadear. Essa aprendizagem e automatização dos traços são relativamente longas. Segue-se que, durante um período considerável, a realização gráfica em si mesma mobiliza a atenção. O custo desse controle soma-se ao custo das outras atividades requeridas para a composição em si (elaboração das idéias, recuperação de palavras etc.)⁵⁴ (FAYOL, 1997, p. 8, tradução nossa).

Ou seja, enquanto a criança não atinge um certo domínio (automatização) da realização gráfica da escrita, a realização de outras atividades do processo de escritura pode ser prejudicada. Segundo essa idéia, os desempenhos no nível das microestruturas e no nível das macroestruturas são interdependentes, de modo que o avanço em um contribui para o avanço do outro.

Devemos nos perguntar quais processos são desacelerados na escrita em relação ao oral (apenas os processos motores ou igualmente os processos de recuperação de palavras ou de elaboração de frases?) e em seguida, em função da resposta a essa primeira questão, nos indagarmos sobre o efeito de tal desaceleração sobre os processos não diretamente afetados. Se postulamos que a modalidade escrita altera, em primeiro lugar, a rapidez de articulação (e portanto a fase terminal da produção), devemos prever duas conseqüências potenciais dessa diferença em relação ao oral: Primeiro, ela obriga os sujeitos a manter por mais tempo as informações (palavras, frases) que eles elaboram com a mesma velocidade que no oral? Nesse caso, os riscos de esquecimentos e/ou interferências devem se encontrar aumentados. Segundo, ela permite um

⁵³ *Si on postule que, d'une part, les êtres humains ont une capacité limitée de traitement et, que, d'autre part, toutes les activités puisent pour leur réalisation dans cette même capacité, on conçoit que l'accroissement du coût de gestion d'une ou plusieurs de ces activités se fait aux dépens des capacités mobilisables pour les autres activités.* (FAYOL, 1997, p. 8).

⁵⁴ *L'enfant doit apprendre à tracer les lettres et à les enchaîner. Cet apprentissage et l'automatisation des tracés sont relativement longs à atteindre. Il s'ensuit que, pendant une assez longue période, la réalisation graphique elle-même mobilise de l'attention. Le coût de ce contrôle s'ajoute au coût des autres activités requises par la composition elle-même (élaboration des idées, récupération des mots, etc.).* (FAYOL, 1997, p. 8).

retorno mais freqüente e um controle maior em relação ao oral?⁵⁵ (FAYOL, 1997, p. 11, tradução nossa).

Segundo o autor, a primeira questão, sobre os riscos de esquecimentos/interferências, merece investigações, mas a hipótese por ele colocada é bastante pertinente, pois se a articulação da linguagem escrita (o “colocar no papel”) demanda mais tempo que a articulação do oral, conseqüentemente esse descompasso deve ter implicações como o esquecimento (por exemplo, perder a linha de raciocínio) e os erros na produção escrita (por exemplo, deixar de escrever uma palavra/letra).

Sobre o retorno ao texto, foi constatado pelo autor que “a relativa facilidade de retorno/controlado não implica que ele seja utilizado e que, se o for, seja de maneira eficaz.”⁵⁶ (FAYOL, 1997, p.13, tradução nossa). O autor considera a possibilidade de existir uma correlação entre o desenvolvimento lingüístico-textual e o tipo de revisão que o escritor faz em seu texto. De modo que, por serem mais superficiais, as reformulações nas microestruturas são mais facilmente realizadas.

A ausência de retorno ao texto pode ser relacionada às considerações de Plane (1996), citadas anteriormente, sobre o fluxo da produção e a imutabilidade da escrita. Afirma-se, com essa constatação, a necessidade de desenvolver no jovem escritor a consciência de que a escrita permite ser revisada e alterada em todos os níveis de produção.

Outra observação importante de Fayol (1997) refere-se aos custos cognitivos dos diferentes momentos do processo de escritura. O autor distingue três grandes categorias de atividades (cognitivas): **planejamento, produção do texto e revisão**. Segundo ele, os estudos

⁵⁵ *on doit d'abord se demander quels processus sont ralentis à l'écrit par rapport à l'oral (les seuls processus moteurs ou également les processus de récupération des mots ou d'élaboration des phrases?) et ensuite, en fonction de la réponse à cette première question, s'inquiéter de l'effet d'un tel ralentissement sur les processus non directement affectés. Ainsi, si on postule que la modalité écrite ne change en premier lieu que la vitesse d'articulation (et donc la phase terminale de la production) on doit ensuite envisager deux conséquences potentielles de cette différence par rapport à l'oral. Premièrement, oblige-t-elle les sujets à maintenir plus longtemps actives les informations (mots, phrases) qu'ils élaborent à la même vitesse qu'à l'oral? Dans ce cas les risques d'oublis et/ou d'interférences devraient se trouver accrus. Deuxièmement, permet-elle un retour plus fréquent et un contrôle par rapport à l'oral?* (FAYOL, 1997, p. 11).

⁵⁶ *Le problème est que la relative facilité du retour/contrôle n'implique pas qu'il soit utilisé et que, s'il l'est, ce soit de manière efficace.* (FAYOL, 1997, p.13).

mostram que o custo cognitivo de cada uma dessas atividades é diferente: o tempo de reação (TR) a uma **tarefa secundária**⁵⁷ é mais elevado nas fases de planejamento e de revisão do que na de produção.

Esses dados são muito interessantes, mas referem-se a sujeitos adultos *experts*. Com as crianças, dependendo de seu domínio quanto à realização gráfica da escrita, os dados podem ser diferentes. Além disso, o autor afirma que os adultos tendem a planejar o conjunto do conteúdo a ser evocado antes de iniciar a produção, sobretudo se se trata de fatos pouco previsíveis e de textos breves. As crianças, principalmente as mais jovens (7-8 anos), parecem não planejar de início o conjunto do conteúdo, mas efetuar uma recuperação/elaboração passo-a-passo (*on line*) das informações. Por isso, o autor considera que é mais fácil determinar o TR de uma tarefa secundária de um escritor adulto.

Quanto à atividade de reescritura, existem questões relevantes que merecem ser consideradas quando se analisam textos reescritos. Fayol (1997) constatou, por exemplo, que as supressões e as substituições são mais freqüentes que os acréscimos e os deslocamentos, tanto entre os adultos quanto entre as crianças, tanto nas produções espontâneas, quanto nas pesquisas experimentais. No entanto, o autor afirma a necessidade de mais pesquisas para verificar essas constatações e explicar porque existem essas diferenças.

Quanto à competência para revisão, Fayol verificou que o autor de um texto, por si mesmo, detecta com mais dificuldade seus próprios erros, ou seja, durante a revisão de seu próprio texto, o autor reativa em sua memória os referentes tal qual foram concebidos no momento do planejamento e da produção, assim, o texto faz sentido para o próprio autor. Além disso, notou que “a melhora das composições textuais não depende apenas da tomada

⁵⁷A introdução de uma tarefa secundária enquanto o sujeito realiza uma tarefa (apresentada como) principal é destinada a impor um novo obstáculo ao sistema de tratamento da informação e a estudar sua reação, que varia em função dos tipos de tarefas acrescentados.

de consciência dos problemas e das possibilidades. Ela necessita do cruzamento das bases de conhecimento lingüístico.”⁵⁸ (FAYOL, 1997, p. 136, tradução nossa).

Isso significa que o autor precisa ter **domínio** (não apenas consciência) das possibilidades de combinação para solucionar os problemas. Desse modo, o DLT tem influência sobre o tipo de reformulação realizada no texto e o trabalho de reescritura pode contribuir para exercitar e desenvolver as habilidades de escrita e o domínio das possibilidades de combinação.

A necessidade de introduzir as atividades de escritura em contextos e situações significativas também se relaciona com o ponto de vista cognitivo. Para o autor do texto, em princípio, as informações em relação à base de conhecimentos seriam prioridade, em contrapartida, a evocação do destinatário colocaria em destaque os problemas de articulação em relação aos dados provenientes da base de conhecimentos. Ou seja, recebendo um *feed back* (avaliação do leitor fornecida sobre o texto produzido), os sujeitos encontrariam por eles mesmos os meios necessários a uma melhor adaptação de seu texto ao destinatário.

Essa observação sobre o *feed back* constitui-se em um argumento altamente favorável a uma revisão feita pelo professor para orientar o aluno na atividade de reescritura. O que não impede que se solicite ao aluno uma revisão prévia do próprio texto para que ele desenvolva habilidades necessárias a essa tarefa. Além disso, acrescenta uma explicação do ponto de vista cognitivo para justificar a interação dialógica proporcionada pelo trabalho de escritura (do aluno), revisão (do professor), reescritura (do aluno) e avaliação (do professor).⁵

Com essa observação, pretendemos frisar que as perspectivas discursiva e cognitivo-lingüística podem ser aproximadas para responder a necessidades pedagógicas nos processos de escritura e reescritura de textos, de modo que uma complemente a outra, dado que,

⁵⁸ *L'amélioration des compositions ne dépend pas de la seule prise de conscience des problèmes et des possibilités. Elle nécessite l'accroissement des bases de connaissances linguistiques.* (FAYOL, 1997, p. 136).

conforme se afirmou no início do capítulo, esses processos são complexos e envolvem uma série de variáveis correlacionadas.

1.2.2.1 Processos de escritura

Neste item, pretendemos apresentar algumas operações cognitivas envolvidas no processo de escritura de textos, consideradas como as mais relevantes para o DLT. São elas:

- **planejamento** – é uma atividade que deve preceder a fase da escritura, mas também pode se desenvolver durante essa fase (planejamento *on line*). Conforme foi apresentado anteriormente, Fayol (1997) verificou que os adultos planejam o conjunto do conteúdo antes de começarem a escrever, enquanto as crianças realizam um planejamento *on line*⁵⁹. O conteúdo do texto deve ser planejado considerando-se o interlocutor/leitor e o contexto de produção/recepção. Enquanto o texto oral pode utilizar recursos dêiticos para referenciar o contexto, o texto escrito tem a necessidade de criar referentes textuais, trazendo o contexto para dentro do texto, uma vez que o momento da recepção (leitura) geralmente não coincide com o momento da produção⁶⁰. O planejamento refere-se não apenas ao conteúdo do texto, mas também a sua estrutura, que deve ser adequada ao leitor, à situação, ao gênero etc. No contexto escolar, quando é trabalhada uma proposta de produção de texto, o planejamento deve se relacionar com a mesma, levando em consideração o tema, o foco narrativo (quando se trata de um texto narrativo) etc.

⁵⁹ Conforme foi destacado em uma passagem anterior, devido ao descompasso de tempo que existe entre a produção oral e a escrita, o planejamento *on line*, próprio da comunicação oral, apresenta alguns inconvenientes para ser utilizado na produção escrita. A necessidade de manter na memória um conteúdo por mais tempo pode levar a esquecimentos e a erros como ausência de palavras e letras.

⁶⁰ Ao saber que o leitor de seu texto será o professor, que conhece o tema e o contexto de produção, é comum o aluno deixar de textualizar certos referentes que podem ser resgatados pelo professor durante a leitura. Desse ponto de vista, o planejamento é eficiente, pois o autor produziu um texto adequado ao seu leitor. Porém, o professor procura ter um nível de exigência maior em relação a essa questão, de modo que o texto deva ter coerência para leitores que não conheçam o contexto de produção. Daí a importância de se socializar os textos dos alunos.

- **antecipação** – na interação verbal é muito comum o falante realizar autoparáfrases auto-iniciadas — segundo Hilgert (1989), cerca de 78% das paráfrases são desse tipo — solucionando problemas de formulação/compreensão antes mesmo que o interlocutor manifeste uma reação de dúvida ou incompreensão. Essa antecipação na reformulação do enunciado visa à manutenção do turno conversacional e à intercompreensão — e conseqüentemente assegurar a comunicação. No texto escrito, a antecipação tem a mesma função de prever incompreensões do leitor e reformular o texto para assegurar a compreensão. Porém, durante o processo de escritura, o leitor não está presente, o que pode dificultar a operação de antecipação, principalmente para escritores pouco experientes. Também nesse aspecto, a socialização dos textos tem um papel importante.
- **pressuposição** – essa operação, assim como as anteriores, relaciona-se com o contexto de produção e leva em consideração o conhecimento de mundo do interlocutor/leitor bem como as informações compartilhadas. Dessa forma, quanto maior for o conhecimento compartilhado entre os sujeitos da interação verbal, maior poderá ser a quantidade de pressupostos no texto, uma vez que, garantida a compreensão, o texto tende a ser sintético, eliminando as informações redundantes. Entretanto, quanto menor for esse conhecimento compartilhado, menor deve ser a quantidade de pressupostos, caso contrário a compreensão pode ficar comprometida. Também em relação a essa operação, a produção de textos escritos torna-se mais complexa, uma vez que o autor precisa prever o conhecimento compartilhado com seus leitores.
- **inferência** – essa operação permite ao produtor do texto considerá-lo como acabado, ou seja, que suas intenções serão identificadas pelo interlocutor/leitor. Desse modo, o autor, para inferir as reações do interlocutor/leitor diante de seu texto, precisa verificar se a sua produção alcançará os objetivos pretendidos, realizando uma revisão do texto.

As operações cognitivas destacadas acima estão presentes no modelo de Hayes e Flower (1980, 1987) e Flowers e Hayes (1980) descrito por Fayol (1996) que apresenta o processo de escritura a partir de três conjuntos mais amplos de operações:

- **a planificação:** que consiste em convocar as idéias e os saberes sobre a situação de comunicação, o destinatário, o assunto a tratar, os esquemas textuais;
- **a textualização** (*la mise en texte*): ao curso da qual o escritor escolhe e gerencia as formas lingüísticas do enunciado;
- **a revisão:** compreende as operações de finalização e de reajustamento do enunciado, e ocorre em todos os momentos da produção.

Segundo Plane (1996), o que é inovador e importante nessa abordagem do processo de escritura em relação aos estudos tradicionais, é que, a partir das análises de situações de produção escrita, os pesquisadores puderam evidenciar a importância das tomadas de decisão do escritor: a produção escrita é uma situação de resolução de problemas que exige constantemente operações complexas destinadas a avaliar a pertinência das formas e estruturas empregadas ou a serem usadas. O escritor é levado a realizar escolhas entre questões pragmáticas, semânticas e morfossintáticas que ele deve hierarquizar e combinar. Devido a sua complexidade, essas operações são consideradas de grande custo cognitivo e, conseqüentemente, necessitam de um tempo maior para serem aprendidas e dominadas.

1.2.2.2 Processos de reescritura

David (1994) chama a atenção para a diversidade de conceitos de reescritura: a) prolongamento do trabalho de escritura; b) trabalho que recobre completamente a escritura; c) conjunto de operações lingüísticas ou tarefas cognitivas envolvendo desde a simples releitura à reformulação completa do texto.

As acepções do termo também revelam origens diferentes. David (1994) sobrepõe termos como *revision* (do inglês *reviewing*, e não *rewriting*), *retour de l'auteur sur son texte*, *genèse du texte*, *ratures*, *modifications*, *variantes*, *brouillons*, *manuscrits* e *avant-textes*. O termo *réécriture* é empregado de modo simples e relativamente restritivo, ou seja, referindo-se a toda modificação de um texto escrito dado. Segundo ele, existem abordagens que consideram a possibilidade de analisar a intenção ou a virtualidade do ato de reescritura, mas tais aspectos encontram-se em níveis diferentes.

David (1994) questiona a analogia proposta por Fabre (1990 e 1994) que aproxima os estudos lingüísticos e literários sobre a gênese dos textos e defende a hipótese de que se os rascunhos dos escritores nos esclarecem sobre a gênese de seus textos, os rascunhos dos alunos podem igualmente nos esclarecer sobre a ontogênese da escritura. Para David (1994), não é possível relacionar tão diretamente a “gênese do texto” e a “gênese de uma competência para a escritura”. A aproximação teórica deve ser estabelecida em outro nível:

De uma parte, nós podemos evocar a evolução da escritura e do estilo de um autor estudando em diacronia os diferentes rascunhos de suas obras (A. Grésillon); de outra parte, nós devemos analisar as características de uma competência escritural a se desenvolver, considerando o estilo de cada um dos alunos. Nós poderemos considerar as aquisições comuns a uma mesma faixa etária, e observar os estilos de escritura específicos, os tipos de escritores-aprendizes singulares, que as rasuras revelam.⁶¹ (DAVID, 1994, p.4, tradução nossa).

A importância de tal questionamento é fundamental para delimitarmos o alcance dos estudos sobre reescritura. Os resultados de análises de casos particulares não devem ser diretamente transpostos para se tentar descrever o desenvolvimento de competências

⁶¹ *D'une part, nous pouvons évoquer l'évolution de l'écriture, ou du style d'un auteur en étudiant en diachronie les différents brouillons de ses oeuvres (A. Grésillon); d'autre part, nous devons analyser les caractéristiques d'une compétence scripturale en devenir, voire le style de chacun des élèves. Nous pourrions dès lors considérer, qu'au-delà des acquisitions communes à une même classe d'âge, nous avons également à faire à des styles d'écriture spécifiques, voire à des types d'apprentis-scripteurs singuliers, que les ratures révèlent.* (DAVID, 1994, p.4).

escriturais, uma vez que cada escritor-aprendiz desenvolve, paralelamente a essas competências, seu estilo de escritura e reescritura. Esse questionamento reforça ainda a necessidade de existirem estudos continuados sobre esse assunto que para se possa delimitar o que é próprio do indivíduo e o que é próprio do processo de desenvolvimento lingüístico-textual, de modo geral.

O autor cita alguns estudos que revelam que os estudantes têm uma representação mítica da escritura, pela qual as rasuras são consideradas negativas e evitadas. Para dessacralizar a reescritura e seu processo, propõe o estudo de manuscritos de diferentes escritores (Zola, Victor Hugo, Pongue) como forma de evidenciar aos alunos os procedimentos utilizados para a composição do texto (desde o planejamento até o texto final, passando pelas diversas modificações efetuadas) e a lenta maturação dos rascunhos até tomarem a forma definitiva.

Outra forma de apresentar a reescritura como parte do processo de composição do texto é realizar atividades de reescritura em conjunto, nas quais professor e alunos participam utilizando procedimentos diversos de reformulação textual.

O importante, segundo ele, é o aluno realizar o trabalho de reescritura diretamente a partir da primeira versão de seu texto (inserindo marcas, rasuras, comentários etc.) e não sobre uma segunda versão, de forma a evitar a cópia fiel da versão inicial, com seus problemas e defeitos não corrigidos.⁶² O autor defende ainda que a reescritura deve ser ensinada apresentando aos alunos diferentes reformulações possíveis sobre um problema, utilizando-se as operações básicas de reescritura: **acréscimo, substituição, supressão e inversão ou deslocamento**, além de distinguir as rasuras imediatas, as introduzidas durante a escritura

⁶² Cabe lembrar que na primeira fase de coleta de dados, os alunos trabalharam com a primeira versão de seus textos, porém as marcas de revisão foram feitas pela pesquisadora, não pelos próprios alunos. Na coleta complementar foram os alunos que revisaram seus próprios textos antes de trabalharem em uma segunda versão, mas nem todos inseriram marcas e rasuras no texto inicial. Esse é um dado a ser considerado, apesar de não aparecer na transcrição dos textos.

(revisão *on line*) e as modificações diferenciadas, introduzidas a partir de releituras do texto (resultado de uma revisão global).

Essa distinção sugere aos alunos o procedimento em várias fases realizadas de modo seletivo, ou seja, colocando sua atenção, a cada vez, sobre complexidades ou níveis de composição diferentes na reescritura de seu texto. Assim, nós podemos propor a distinção entre as modificações que se inscrevem em um contexto sintático e semântico, daquelas que introduzem uma ruptura em relação a esse eixo. Uma vez que as segundas são certamente aquelas menos “ensináveis”, pois elas sugerem a concepção de variáveis extra-linguagem, pragmáticas e também de critérios estéticos mais ou menos singulares.⁶³ (DAVID, 1994, p. 5, tradução nossa).

Cabe lembrar também que reescritura e revisão são atividades distintas (PLANE, 1996):

A revisão⁶⁴ é um processo cognitivo complexo acionado pelo escritor no final e durante toda a produção escrita. O seu estudo demanda do pesquisador a análise de marcações feitas pelo autor em seu texto, medidas de performance e de verbalizações (comentários do autor sobre seu próprio texto).

A reescritura é um fenômeno diretamente observável, que resulta na produção de um texto final ou de variantes de um texto inicial (com modificações locais). O seu estudo e análise se realiza a partir de métodos lingüísticos.

Apesar dessa diferenciação ser evidente, convém notar que a reescritura pressupõe a revisão e que a reescritura pode ser considerada o resultado das operações de revisão realizadas pelo autor. Portanto, a análise da reescritura permite o estudo *off line* dos processos

⁶³ *Cette distinction suggère aux élèves de procéder en plusieurs phases, en relisant de façon sélective, c'est-à-dire en portant leur attention sur des complexités ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de leur texte. Nous pouvons ainsi proposer de distinguer les modifications qui s'inscrivent dans le contexte syntaxique et sémantique, de celles qui introduisent une rupture par rapport à cet axe. Il reste que les secondes sont certainement celles qui sont les moins "enseignables"; elles suggèrent la prise en compte de variables extra-langagières, pragmatiques, mais aussi de critères esthétiques plus ou moins singuliers.* (DAVID, 1994, p. 5).

⁶⁴ Mais adiante, no item 1.2.4, desenvolvemos melhor o conceito de revisão e suas implicações no processo de reescritura.

cognitivos empregados na revisão, ou seja, a partir das modificações introduzidas na reescritura, é possível inferir as operações de revisão realizadas pelo autor.

Neste trabalho, nosso foco incide sobre a reescritura como resultado da atividade dos alunos sobre o texto. Há que se considerar ainda que, durante a primeira coleta, a auto-revisão dos alunos manteve certo diálogo com a hetero-revisão da professora/pesquisadora, enquanto na atividade complementar, a primeira versão foi revisada apenas pelos alunos.

O conceito de revisão adotado na prática desta pesquisa consiste, portanto, não apenas no trabalho cognitivo do aluno, presente no processo de produção do texto, mas abrange também os comentários e sugestões anotados pela professora/pesquisadora na primeira versão do texto do aluno. Distinguimos, assim, dois momentos em que a revisão está presente: no momento da escritura, enquanto processo cognitivo *on line* em que o texto vai sendo reformulado localmente já na primeira versão (nesse caso as operações lingüísticas são realizadas pelo próprio escritor e são observadas a partir das análises genéticas); e no momento de revisão global, considerando o texto como um todo (nesse caso, as operações de reformulação como marcas, rasuras, comentários, podem ser realizadas pelo próprio autor ou por um leitor mais experiente e a revisão pode ser considerada como uma etapa do processo de reescritura).

O processo de revisão pode resultar em reformulações que são observadas na reescritura a partir das seguintes operações lingüísticas:

- **apagamento** – eliminação de conteúdo ou expressão considerada inadequada, redundante ou supérflua — os apagamentos podem ter extensões variadas, desde uma palavra até parágrafos inteiros;
- **substituição** – operação de reformulação em que uma idéia ou expressão é substituída por outra diferente — só é possível na escrita, uma vez que a linearidade da fala não permite eliminar o que já foi dito e substituir por outra forma de expressão;

- **acréscimo** – operação pela qual o autor complementa uma informação ou idéia que julga de difícil recuperação pelo leitor, ou acrescenta dados novos para exemplificar o que foi dito;
- **inversão ou deslocamento** – operação pela qual se altera a ordem de apresentação de uma idéia mais ampla ou de expressões mais localizadas — em textos narrativos (que seguem uma seqüência cronológica) é menos comum que em textos argumentativos (que seguem uma seqüência lógica);
- **paráfrase** – operação de reformulação que busca melhorar o que estava dito. Distingue-se da substituição por manter uma identidade semântica mais forte com o enunciado parafraseado. Enquanto a substituição representa uma operação sobre “não foi isso que eu quis dizer”, a paráfrase representa uma operação sobre “o que eu quis dizer”.

Devido a sua especificidade, a paráfrase merece considerações mais cuidadosas, pois seria uma atitude demasiadamente reducionista restringi-la a uma operação de reformulação presente na reescritura do texto. Portanto, no próximo item são apresentadas definições e reflexões sobre a atividade parafrástica e sua relação com o trabalho de reescritura.

1.2.3 Atividade parafrástica e reescritura

É comum encontrarmos propostas de produção de textos baseadas em paráfrases ou paródias de textos de autores consagrados. O poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, por exemplo, é um dos preferidos para ganhar novas versões em sala de aula. Esse tipo de atividade é chamado por muitos professores de reescritura.

Conforme foi definida em passagens anteriores, a reescritura tem neste trabalho um conceito diferente, análogo ao que os PCNs chamam de **refacção**, e que corresponde ao

retorno do autor ao seu próprio texto para escrever uma nova versão sem os problemas detectados no texto inicial.

Diante dessa concepção de reescritura, é possível estabelecer analogias com o conceito de paráfrase desenvolvido nas próximas páginas.

Analisando as diferentes perspectivas de estudo, Fuchs (1982) critica as abordagens puramente lingüísticas para o estudo das paráfrases, pois, segundo ela, a paráfrase não pode ser definida exclusivamente como um fenômeno estável da língua enquanto sistema. Em consequência, os dados não podem ser obtidos a partir da intuição hipotético-dedutiva do lingüista, que, analisando frases e conjuntos de frases com base em um conceito formal, identificaria as paráfrases e as não-paráfrases. Por outro lado, os dados experimentais, obtidos a partir de respostas de falantes sobre a ocorrência ou não de paráfrases em um *corpus* formado de frases artificiais (não contextualizadas), também são problemáticos pois não há consenso entre os falantes, que, por sua vez, também recorrem a um conhecimento intuitivo sobre paráfrase.

A solução proposta pela autora é a articulação de duas grandes concepções de paráfrase que se confrontam: o ponto de vista dos lingüistas (de que a paráfrase é um fato estável e objetivo da língua enquanto sistema) e o ponto de vista dos não puramente lingüistas (de que a paráfrase é um fato variável e subjetivo do discurso). A autora acredita que o estudo da paráfrase deve procurar uma teoria unificada, que articule esses dois pontos de vista.

Para estabelecer a sinonímia entre expressões, é necessário considerar não apenas a identidade extencional no nível da referência, mas igualmente a identidade intensional no nível do sentido: não é suficiente que as expressões denotem o mesmo objeto ou o mesmo estado de coisas (não é suficiente “falar sobre a mesma coisa”), é necessário também que o “ponto de vista” sobre esse referente seja o mesmo, ou comparável (é preciso “dizer a mesma coisa”, ou coisas próximas).⁶⁵ (FUCHS, 1982, p. 16, tradução nossa).

⁶⁵ *Pour établir la synonymie entre expressions, il faut donc prendre en compte non seulement l'identité extensionnelle au niveau de la référence, mais également l'identité intensionnelle au niveau du sens: il ne suffit pas que les expressions dénotent le même objet ou le même état de choses (il ne suffit pas de “parler de la même chose”), encore faut-il que le “point de vue” sur ce référent soit le même, ou comparable (il faut en “dire la*

Entre as tipologias de paráfrase, Fuchs cita a proposta de Ungeheuer (1969, p. 195-197) que distingue três grandes tipos de variações:

1) Variação mínima:

- a) redução ou expansão de uma palavra (ex.: Eu como todo o queijo/Eu como o queijo; Eu amo as flores/Eu amo as belas flores)⁶⁶ (tradução nossa);
- b) transformação sintática com conservação lexical (ex.: Eu o chuto/Ele foi chutado por mim)⁶⁷ (tradução nossa);
- c) mudança sinonímica (ex.: Eu o vejo/Eu o olho/ Eu o observo)⁶⁸ (tradução nossa);
- d) mudança lexical de ordem retórica (ex.: Ele mora em minha casa/ Ele vive sob meu teto)⁶⁹ (tradução nossa);

2) Variação total: (ex.: Eu tenho fome/Apresse-se em preparar a comida!)⁷⁰ (tradução nossa).

3) Variação máxima: (ex.: resumo de um texto inteiro em uma frase; ou o desenvolvimento de uma frase em um texto).

No domínio sintático, Fuchs apresenta duas grandes categorias baseada na escola de Harris (1976), segundo a qual existem:

1) as variantes multívocas:

- a) pronominalizações (ex.: Ele comprou uma caneta pequena e eu comprei uma caneta grande/Ele comprou uma caneta pequena e eu a comprei grande)⁷¹ (tradução nossa);
- b) apagamentos (ex.: Um pote que é de vidro que é azul trincou / Um pote de vidro azul trincou)⁷² (tradução nossa);

2) as variantes bi-unívocas:

même chose”, ou des choses proches). (FUCHS, 1982 , p. 16).

⁶⁶ *Je mange tout le fromage / Je mange le fromage.*

⁶⁷ *Je le bats / Il est battu par moi.*

⁶⁸ *Je le vois / Je le regarde / Je le remarque.*

⁶⁹ *Il habite chez moi / Il vit sous mon toit*

⁷⁰ *J'ai faim / Dépêche-toi de préparer à manger!*

⁷¹ *Il a pris un petit stylo et j'ai pris un gros stylo / Il a pris un petit stylo et j'en ai pris un gros.*

⁷² *Un pot qui est en verre qui est bleu est craquelé / Un pot en verre bleu est craquelé.*

- a) acréscimos (de entonação na passagem de *Eu ordeno que você se lave* para *Lave-se!*)⁷³ (tradução nossa);
- b) permutações (ex.: *Jean, porque ela lhe telefonou, partiu com pressa* / *Porque ela lhe telefonou, Jean partiu com pressa.*)⁷⁴ (tradução nossa).

É interessante notar que a variação máxima de Ungeheuer (1969) citada por Fuchs (1982) considera a paráfrase no nível textual, ou seja, trata da questão em um nível que vai além da frase. Além disso, considera parafrásticos elementos de extensões bastante diferentes, desde que abordem o mesmo referente conforme um mesmo ponto de vista. Nesse sentido, a reescritura de textos também poderia ser considerada uma atividade parafrástica, mas tal designação não é muito precisa. É possível estabelecer algumas analogias interessantes aproximando reescritura e paráfrase (apresentadas mais adiante), como também é possível encontrar paráfrases entre as reformulações empregadas no processo de reescritura. █

Refletindo sobre a afinidade semântica entre os enunciados parafrásticos, Fuchs (1982) chama a atenção para o fato de que eles derivam de uma estrutura comum (“profunda”, metalingüística, abstrata). Essa invariante comum corresponde em geral ao conteúdo proposicional lógico, que tem diferentes nomes conforme os autores: “estrutura profunda”, da gramática gerativa; “estrutura mais profunda”, para Martin; “fórmula semântica”, para Mel’cuk; “esquema conceptual” para Pottier; “lexis”, para Culioli. Porém, a autora destaca a problemática entre as regras de derivação e a conservação do sentido, uma vez que - *Eu tenho frio* - e - *Eu não tenho frio* - são derivadas de uma mesma invariante (*eu ter frio*). Segundo Fuchs (1982), é necessário precisar quais são os tipos de operação que, durante a derivação, garantem um “salto” semântico (ex.: afirmação/negação), e quais são os tipos de operação que, ao contrário, mantêm uma proximidade semântica relativa.

⁷³ *J’ordonne que tu te laves / Lave-toi!*

⁷⁴ *Jean, parce qu’elle lui a téléphoné, est parti en hâte / Parce qu’elle lui a téléphoné, Jean est parti en hâte.*

Para a autora, a definição de paráfrase é difícil, pois baseia-se em uma contradição fundamental, ou seja, “[...] a transformação progressiva do ‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente): redizer a ‘mesma’ coisa, com o fim de dizer ‘outra’ coisa — ao final de um processo contínuo de deformações ignoráveis, vistas como imperceptíveis.”⁷⁵ (FUCHS, 1982, p. 49, tradução nossa). A definição de paráfrase não pode negligenciar o fato de que não é possível haver identidade semântica entre enunciados com formas diferentes, pois a reestruturação superficial produz um impacto semântico.

Para superar esse problema teórico, a autora defende a necessidade de abandonar a idéia de identidade de sentido, e de levar adiante a análise da paráfrase em termos de semelhança, proximidade, equivalência semântica. Desse modo, é possível, segundo a autora, apreender a paráfrase como uma relação de equivalência semântica, fundada na existência de um nó semântico comum (um tipo de significado de base da frase correspondendo mais ou menos ao esquema preposicional assertivo) sobre o qual se inscrevem as diferenças semânticas secundárias que não interferem no estabelecimento da relação parafrástica e que modulam diversamente esse nó inicial.

No entanto, a autora reconhece que, apesar de não existirem seqüências lingüísticas totalmente idênticas (somente equivalentes), os sujeitos, em uma situação de atividade parafrástica, as tratam como sendo idênticas. Assim, é preciso articular o conceito de equivalência em língua (no contexto dos estudos lingüísticos), com o conceito de identidade no uso da língua (no contexto dos interlocutores).

Outro problema levantado pela autora diz respeito à diferença que existe entre sentido (conceito lingüístico) e referência (estado de coisas denotado); de modo que duas expressões podem ter a mesma referência (relacionar-se ao mesmo referente) sem ter no entanto o mesmo

⁷⁵ [...] *la transformation progressive du “même” (sens identique) en l’“autre” (sens différent): à redire la “même” chose, on finit par dire “autre” chose — au terme d’un processus continu de déformations négligeables, voire imperceptibles.* (FUCHS, 1982, p. 49).

sentido (ex.: a - estrela da manhã - e a - estrela do entardecer - relacionam-se ambas ao planeta Vênus). A paráfrase deve ser definida, tanto quanto for possível, no nível do sentido lingüístico e não da referência (estado de coisas denotado), pois a autora acredita que as informações semânticas de natureza lingüística utilizadas pelos sujeitos nas relações parafrásticas consideram as palavras e suas construções e, às vezes, recorrem aos **axiomas de sentido**, enquanto que as informações semânticas de natureza extra-lingüística consideram os objetos e as situações do mundo e recorrem às **leis do universo**. Porém, a autora reconhece que há casos em que é preciso conhecer a referência de certos termos para decidir se há paráfrase ou não. Isso ocorre com a referência de termos anafóricos, de termos dêiticos e de descrições definidas.

Tem-se então dois níveis de paráfrase: as paráfrases lingüísticas ou semânticas, que se baseiam no conhecimento do significado das palavras, das frases, em oposição às paráfrases dêiticas, ou referenciais, ou pragmáticas, que se baseiam no conhecimento da realidade extra-lingüística.

Fuchs (1982) observa que, no sistema da língua existem **valores referenciais** com a função de articular sentido e referência, sendo que toda referência encontra-se construída como uma representação mediatizada da realidade a partir de uma ancoragem em relação ao **eu-aqui-agora** do enunciador. Em tal perspectiva, a paráfrase lingüística deve ser definida, não apenas no nível do sentido, mas no de um complexo indissociável entre sentido e significação lingüística — entendido como um misto de operações predicativas e operações enunciativas.

Além das paráfrases lingüísticas e das paráfrases referenciais, Fuchs distingue as paráfrases pragmáticas, entre as quais são diferenciados três valores pragmáticos:

- a) valores elocutórios: chama-se valor elocutório de um enunciado o tipo de ato de linguagem que representa a enunciação desse enunciado do ponto de vista do enunciador

(por ex.: -Eu virei - pode representar para o enunciador uma ameaça, uma promessa etc.)

As relações de paráfrase devem, nesse caso, ser estabelecidas sobre a base dos valores elocutórios, podendo apresentar enunciados diferentes do ponto de vista da expressão.

Ex.: - Feche a janela - é de tipo manifesto/expresso injuntivo (imperativo) e de tipo elocutório diretivo (pedido/solicitação), enquanto - Está frio - é de tipo manifesto assertivo, mas continua sendo de tipo elocutório diretivo. Segundo Fuchs, para alguns autores, essas relações não são parafrásticas devido às mudanças na natureza do ato enunciativo, mas não existe dúvida de que os sujeitos falantes estabelecem de fato relações de paráfrase entre esses enunciados, utilizado cada um como uma reformulação possível do outro.

- b) valores perlocutórios: tipo de ato de linguagem que representa a enunciação do enunciado, não qualificando a atividade do enunciador em direção ao interlocutor, mas qualificando o efeito sobre o interlocutor, o que o enunciador **faz** ao interlocutor ao enunciar o que ele enuncia. Os valores perlocutórios parecem não ser explicitamente marcados. As paráfrases de ordem perlocutória parecem ser difíceis (senão impossíveis) de prever a partir do sistema da língua em oposição às paráfrases de ordem elocutória. (é praticamente impossível prever a passagem de - Pierre é idiota - para - Jean humilhou (envergonhou, consolou) Paul dizendo-lhe que Pierre é idiota⁷⁶) Isso ocorre porque o estabelecimento desse tipo de paráfrase depende das condições da situação de comunicação.
- c) valores simbólicos: trata-se do sentido não-literal, tudo o que participa da interpretação simbólica, as figuras como metáfora, antífrase, eufemismo, ironia etc. (Ex.: - É uma língua de cobra -, decodificado (parafraseado) como - Ele fala mal das pessoas⁷⁷). Apesar

⁷⁶ (tradução nossa) Exemplos em francês: *Pierre est idiot / Jean a blessé (vexé, consolé, humilié,...) Paul en lui disant que Pierre est idiot.* (FUCHS, 1982, p.70).

⁷⁷ (tradução nossa) Exemplos em francês: *C'est une langue de vipère / Il dit mal des gens.* (FUCHS, 1982, p.72).

de não propor um tratamento teórico desse tipo de paráfrase, Fuchs (1982) declara a importância de lembrá-lo.

A partir de tais classificações, a autora considera que a necessidade de distinguir as paráfrases estabelecidas sobre a base única do sentido lingüístico das paráfrases estabelecidas, por ex., sobre a base dos valores elocutórios não deve negligenciar o fato de que o lingüista pode, em certos casos, prever, graças a uma análise lingüística, a possibilidade de paráfrases de ordem pragmática (elocutória). Ou seja, Fuchs propõe uma discussão sobre o que se chama de paráfrases não-lingüísticas: trata-se de paráfrases estabelecidas sobre uma base que vai além do sentido unicamente lingüístico? Ou de paráfrases cuja análise lingüística não pode prever, em caso algum, o seu estabelecimento?

Para alguns autores, somente o estudo das paráfrases lingüísticas é possível, ou seja, a relação parafrástica deve ser explicada a partir dos enunciados. Por outro lado, autores que defendem a abordagem pragmática, como Searle (1969), insistem na possibilidade de um estudo científico desse domínio, isto é, defendem que a intenção do enunciadador ao produzir um enunciado define o significado lingüístico das paráfrases, de modo que frases não equivalentes lingüisticamente possam ser empregadas como parafrásticas pelo falante.

A posição de Fuchs (1982) sobre esse problema teórico é a de que é mais interessante partir da “unidade do fenômeno parafrástico”, procurar seus mecanismos fundamentais, que se encontram em diferentes níveis, usados pelo sujeito para decodificar (e reformular) a seqüência de partida. A autora defende a existência de níveis diferentes, nos quais o sujeito pode se colocar para decodificar e reformular as seqüências, ou seja, existe uma diferença entre as paráfrases estabelecidas no nível de um semantismo lingüístico (ou literal) e aquelas que são estabelecidas nos níveis referencial, pragmático ou simbólico. Sem pretender fixar, *a priori*, os limites do que é possível prever a partir da análise do sistema lingüístico, Fuchs procura articular esses diferentes níveis de interpretação em uma teoria unificada do

funcionamento parafrástico, pois acredita que, se é indispensável distinguir os níveis, deve-se também evitar oposições entre eles, mas revelar seus laços estreitos e homologias profundas.

Para buscar essa articulação, a autora defende a hipótese de que a paráfrase é uma atividade de natureza metalingüística que consiste em identificar os semantismos respectivos de duas seqüências comparadas e essa identificação constitui um julgamento sobre as seqüências, efetuado na situação pelo sujeito falante.

Partindo da idéia de que a dimensão metalingüística é constitutiva da linguagem, uma vez que todas as línguas funcionam reflexivamente, mesmo as que não possuem um vocabulário descritivo específico, também a paráfrase, devido a sua natureza metalingüística, pode ser considerada constitutiva da linguagem. A autora destaca que a paráfrase, até então, não havia sido estudada sob esse ângulo, abordando-a, ao mesmo tempo, enquanto atividade **de** linguagem e enquanto atividade **sobre** a linguagem.

Fuchs (1982) defende que a atividade de parafrasear participa da atividade metalingüística, com diferentes funções como: o estabelecimento de relações de paráfrase entre enunciados ou textos de uma língua, a sinonímia lexical entre palavras de uma língua, a elaboração de definições de um termo em uma língua, e ainda a atividade de tradução de textos de uma língua em outra. Em todos esses casos, reformular uma seqüência dada X com a ajuda de uma outra seqüência Y produzida com esse objetivo (ou considerar que uma seqüência Y dada constitui uma reformulação possível de uma outra seqüência X igualmente dada), é estimar que o conteúdo semântico de Y equivale ao de X, que ele pode ser assimilado, identificado. É também tomar as seqüências X e Y como objetos, e efetuar em relação a elas uma operação metalingüística: mais precisamente, apresentar um julgamento comparativo sobre seus semantismos respectivos.

Julgar que o semantismo de X e o de Y são assimiláveis constitui uma operação própria da atividade metalingüística, da mesma forma que julgar que X é uma frase bem formada da língua ou que X é uma palavra de cinco letras.

Essa operação metalingüística permanece, em todo caso, implícita. Mas pode, em algumas situações, aparecer verbalizada: ex.: “O que significa X, é a mesma coisa que significa Y”, ou ainda “O que eu queria dizer falando X, é que Y”.⁷⁸ (FUCHS, 1982, p. 90, tradução nossa).

A autora observa ainda que a prática da paráfrase em técnicas de expressão baseia-se na idéia de que o domínio da linguagem é tanto melhor quanto o sujeito possa utilizar todas as sutilezas e nuances estilísticas que fazem diferença entre expressões sinônimas: é preciso saber adaptar a expressão de uma mesma idéia, de acordo com as circunstâncias, o interlocutor etc.

Seguindo esse mesmo ponto de vista, François (1985) apresenta em seu artigo exemplos interessantes sobre definições realizadas por crianças de 4 a 5 anos e relaciona os conceitos de definição e paráfrase, caracterizando essas atividades como metalingüísticas, pois se baseiam em operações intra-lingüísticas que consideram o valor oposicional do significado. A partir de seus exemplos, o autor defende a importância da definição para a aquisição da linguagem, pois quando uma criança é levada a responder questões do tipo: **o que é isso?** ou **o que isso quer dizer?**, ela realiza um trabalho real de expressão, ou ainda, um trabalho de construção da linguagem (*la mise en mots*) indicando sua noção sobre o significado de determinado termo. Esse autor dedica seu estudo a um tipo específico de paráfrase: a paráfrase definidora, que serve para caracterizar o objeto do qual se está falando, e apresenta uma quase equivalência entre X e Y, pois, para o interlocutor, a expressão definidora deve ser diferente do termo definido, ou seja, a relação X – Y não pode ser reversível. François (1985) também destaca a manifestação precoce das expressões definidoras **é como, por exemplo, a gente diria** (*c'est comme, par exemple, on dirait*), que

⁷⁸ *Juger que le sémantisme de X et celui de Y sont assimilables constitui une opération qui relève de l'activité métalingüistique, au même titre que juger que X est une phrase bien formée de la langue, ou que X comporte cinq lettres. Cette opération métalingüistique reste, dans bien des cas, implicite. Mais dans certaines situations, elle peut se trouver verbalisée; exemples: “Ce que signifie X, c'est la même chose que ce que signifie Y, ou encore: Ce que je voulais dire en disant X, c'est que Y.* (FUCHS, 1982, p. 90).

corroboram a idéia de que o trabalho metalingüístico envolvido nas atividades de definição e paráfrase é constitutivo da linguagem.

De modo análogo, podemos conceber o processo de reescritura como uma atividade metalingüística, pois, ao reformular seu texto, o aluno realiza um julgamento comparativo entre duas versões e realiza um trabalho **sobre** a linguagem. Para reescrever, o aluno deve tomar seu texto como objeto, analisar a primeira versão a partir de sua intenção inicial e reformular o que não está de acordo com essa intenção.

Considerando os estudos de Jakobson (1963, 1969) sobre afasia, Fuchs (1982) observa que a atividade parafrástica encontra-se afetada quando o sujeito apresenta perda, não de toda a capacidade metalingüística, mas da parte relacionada às identificações semânticas com base no eixo paradigmático, sobretudo quando a atenção é explicitamente voltada para essa atividade. A faculdade metalingüística permaneceria intacta enquanto pudesse funcionar de modo inconsciente ou por perífrases com base no eixo sintagmático⁷⁹. Esses indivíduos têm tendência a perceber apenas as significações literárias dos termos e são incapazes de produzir ou decodificar metáforas; eles recorrem correntemente às metonímias para designar um objeto (*Fumar por cachimbo, comer por assado, o que se faz para um morto por preto* - tradução nossa)⁸⁰ ou mesmo para repetir um termo (vidro por janela, céu por Deus - tradução nossa)⁸¹.

Considerando esses dados, Fuchs (1982) apresenta o problema dos níveis de consciência que se apresentam na atividade metalingüística de paráfrase. Além disso, destaca dois pontos interessantes. Em primeiro lugar, a atividade metalingüística funciona principalmente com base no eixo paradigmático, mas também no eixo sintagmático. A atividade metalingüística sintagmática funciona como um tipo de “via de socorro”, que permite sempre, com a ajuda de perífrases, remediar uma insuficiência da atividade

⁷⁹ Para ilustrar esse tipo de afasia, Fuchs cita uma anedota de Jakobson (1963): *Prié de répéter le mot “non”, un malade de Head répondit: “Non, je ne sais pas comment le faire.”*

⁸⁰ (*fumée* por *pipe*, *manger* por *gril*, *c’est qu’on fait pour un mort* por *noir*).

⁸¹ (*verre* por *fenêtre*, *ciel* por *Dieu*).

paradigmática, tanto para reformular como para designar. Em segundo lugar, a atividade metalingüística, em sua dimensão paradigmática, concerne às seguintes operações: a identificação de uma mesma seqüência em diferentes contextos ou formas; a reformulação (desde a pura e simples repetição à definição, passando por todos os graus de interpretação); e a designação de um objeto ou de um acontecimento com a ajuda de uma seqüência.

Para estudar a relação de paráfrase, Fuchs analisou seqüências cuja relação apresentasse verbalizada (X significa Y; o que X quer dizer é Y; o que eu quero dizer com X é Y) , evidenciando a atividade metalingüística do sujeito. A autora verificou que as seqüências relacionadas podem ser de extensões variadas (uma palavra reformulada por uma longa perífrase ou por um parágrafo, e o inverso). Além disso, notou que fora do contexto, se analisadas do ponto de vista lógico-lingüístico, não são necessariamente equivalentes, ou seja, não há equivalência em si entre as seqüências, mas uma relação estabelecida por um dado sujeito em uma determinada circunstância. O estabelecimento de tal relação é denominado por Fuchs como **identificação**, de modo que o julgamento da paráfrase corresponde a uma identificação dinâmica, efetuada por um sujeito inserido em um contexto, e não uma relação de identidade dada *a priori* pelas seqüências em si; é o resultado de um processo de comparação dos semantismos e de apagamento (fr. *gommage*) das diferenças julgadas não pertinentes.

O julgamento da paráfrase produz dois efeitos lingüísticos segundo a autora: 1) seja qual for a natureza das seqüências X e Y, e seja qual for o nível em que o sujeito esteja para as interpretar, a identificação tem a propriedade de tratar os semantismos como *semantismos lingüísticos*, como uma relação de significação simples entre elementos da língua; 2) a identificação permite estabelecer uma “relação de substituição” *hic et nunc* entre X e Y , passando de uma identificação entre os semantismos das expressões para uma identificação

entre as expressões em si, mas tal efeito é válido apenas em uma situação contextualizada, pois o apagamento das variáveis situacionais constitui apenas um caso limite.

Um outro ponto observado determina que a relação de identificação é orientada, ou seja, dada uma seqüência X, um sujeito produz ou reconhece Y como podendo substituí-la (porque a reformula), mas o inverso não é verdadeiro.

Ao adotar esse ponto de vista do julgamento metalingüístico das paráfrases, Fuchs considera como relações parafrásticas não apenas o nível da interpretação lingüística (mais ligado à forma) como também níveis mais livremente interpretativos (menos literais), que resultam de um trabalho de reconstrução/comparação/identificação dos semantismos de X e de Y. A autora distingue quatro níveis de interpretação: locutivo, referencial, pragmático e simbólico, mas destaca que o sujeito deve se manter em um certo nível de interpretação, conforme determinações extra-lingüísticas, a situação e o contexto lingüístico. “O sujeito deve não apenas optar por um nível de interpretação, mas também por uma interpretação única: o semantismo reconstruído deve ser unívoco, enquanto os semantismos produzidos são multívocos, senão ambíguos.”⁸² (FUCHS, 1982, p.135, tradução nossa).

O julgamento da paráfrase, segundo a autora, obriga o sujeito a realizar um duplo apagamento (*double gommage*), ou seja, uma dupla redução dos diversos semantismos produzidos a apenas um semantismo reconstruído, o que corresponde à eliminação dos níveis de interpretação não empregados e, no nível de interpretação escolhido, à eliminação das diferentes possibilidades de interpretação, desconsiderando inclusive interpretações ambíguas.

As diferenças apagadas no estabelecimento das relações parafrásticas correspondem aos **modos de referência**, ou seja, ao conjunto de procedimentos pelos quais o sujeito reconstrói o referente visado, em função de diversos parâmetros situacionais e extra-lingüísticos (imagem que ele faz de si mesmo, do outro, das motivações do dizer; conjunto

⁸² *Le sujet doit non seulement opter pour un niveau d'interprétation, mais aussi pour une interprétation unique: le sémantisme reconstruit doit être univoque, alors que les sémantismes produits sont multivoques, sinon ambigus.* (FUCHS, 1982, p.135).

complexo de crenças, representações etc.). Fuchs considera isso tudo como a problemática do acesso ao conceptual e à relação do referente a partir do lingüístico, que leva o sujeito a anular a diversidade de verbalizações para encontrar uma unidade conceptual-referencial.

Além dos semantismos produzidos e do semantismo reconstruído, a autora identifica o semantismo visado (intenção de significação do emissor) que é ao mesmo tempo mais restrito e mais amplo que os semantismos produzidos:

[...] mais restrito, pois uma vez enunciada, a seqüência torna-se autônoma e produz um excesso de interpretações possíveis e não previstas pelo emissor — o qual pode mesmo julgar que sua intenção foi traída, e achar infíéis e mal formados os efeitos produzidos: a seqüência escapa de seu produtor que, ao decodificá-la, descobre a diferença, a inadequação; mas também mais amplo, pois toda formulação supõe uma seleção que empobrece e enrijece a intenção de significação⁸³. (FUCHS, 1982, p. 140, tradução nossa).

Para tratar das diferenças entre semantismo visado e semantismos produzidos, a autora analisa rascunhos manuscritos de Proust, pois considera que esse tipo de *corpus* oferece dados preciosos sobre as tentativas, as hesitações do autor e constitui um percurso das possibilidades rejeitadas sucessivamente antes da opção por uma formulação definitiva.

Ao contrário do que certos modelos lingüísticos parecem considerar, Fuchs (1982) defende que o autor não tem desde o início uma intenção de significação precisa e totalmente determinada. Ela acredita que as tentativas de expressão permitem ao autor precisar progressivamente sua intenção, que é inicialmente vaga — a construção do conceito se definiria com a expressão. Testando diferentes formulações e rejeitando os semantismos produzidos julgados inadequados, o autor vai construindo seu semantismo visado até encontrar a adequação entre semantismos produzidos e semantismo visado. Nesse processo, o autor determina rapidamente certas expressões (freqüentemente as designações), as quais

⁸³ [...] *plus restreint, car une fois énoncée, la séquence devient autonome et produit un surplus d'interprétations possibles non prévues par l'émetteur — celui-ci peut même juger que son intention en est trahie, et trouver infidèles ou maladroits les effets produits: la séquence échappe à son producteur que, en la décodant, découvre le décalage, l'inadéquation; mais aussi plus large, car toute formulation suppose une sélection qui appauvrit et ossifie l'intention de signification.* (FUCHS, 1982, p. 140).

constituem pontos de ancoragem estáveis, e em torno das quais se organizam as novas formulações.

Por outro lado, o receptor decodifica a seqüência X e situa o semantismo que ele reconstitui a partir de X em relação ao que ele pensa ser o semantismo visado pelo emissor. No nível **locutivo/referencial**, ele considera o semantismo visado como idêntico ao semantismo produzido (o que X significa é...); no nível **pragmático**, ele considera o semantismo reconstruído (assimilado a partir dos semantismos produzidos) como idêntico ao semantismo visado (o que o emissor quis dizer é...); no nível **simbólico** tem-se a assimilação entre o semantismo reconstruído-produzido e um certo semantismo visado, revelado pela seqüência (o que X quer dizer de fato, é...)

Na prática esse processo complexo, constituído por relações que envolvem semantismo visado, semantismos produzidos e semantismo reconstruído, apresenta tais relações anuladas pelo sujeito, que apaga a distância entre elas a partir de um processo de identificação, pelo qual se tem apenas o semantismo de X e o semantismo de Y. Segundo Fuchs, tais anulações constituem condição necessária para o processo de interpretação das seqüências X e Y.

È portanto o ponto de vista da transparência imediata que o enunciador adota espontaneamente em sua decodificação comparativa: “X e Y dizem (diferentemente) a mesma coisa”: o sujeito é, ele mesmo, vítima dessa ilusão das coisas — ilusão necessária para o funcionamento do parafraseamento⁸⁴. (FUCHS, 1982, p. 152, tradução nossa).

Fuchs observa que o grau de proximidade semântica necessário, para a identificação metalingüística, é variável de acordo com a situação e o ponto de vista do sujeito, fatores que determinam certos parâmetros como pertinentes ou não. Em uma situação artificial (descontextualizada) de análise metalingüística consciente, o sujeito se torna mais exigente e,

⁸⁴ *C'est pourtant le point de vue de la transparence immédiate qu'adopte spontanément dans son décodage comparatif: “X et Y disent (différemment) la même chose” : le sujet est lui-même victime de cette illusion chosiste — illusion nécessaire au fonctionnement du paraphrasage.* (FUCHS, 1982, p. 152).

quanto maior o grau de exigência, menor será o número de seqüências consideradas como parafrásticas.

Resumindo, Fuchs (1982) considera que o julgamento de paráfrase se estabelece a partir de três séries de anulação: 1) anulação da distância entre semantismos produzidos e semantismo reconstruído; 2) anulação da distância entre semantismos produzidos e semantismo visado; 3) anulação da distância entre semantismo de X e semantismo de Y. Como conseqüência, tem-se na prática um sujeito que utiliza a língua como um código e que considera a referência como um fenômeno transparente e o semantismo como uma informação neutra, cujo conteúdo pode ser traduzido por diferentes formas. Ou ainda, nas palavras da autora:

A atividade de paráfrase põe em jogo uma sutil dialética do fundo e da forma, do conteúdo e da expressão — que, paradoxalmente, se encontra mascarada pela consciência dos sujeitos: para eles, parafrasear é simplesmente restituir o conteúdo modificando a expressão⁸⁵. (FUCHS, 1982, p. 166, tradução nossa).

Na reescritura o que está em jogo também é essa relação entre o que está escrito e o que o autor quis dizer. A reescritura não deve ser apenas cópia do que foi escrito na primeira versão (ou passar a limpo o rascunho), mas uma atividade de aperfeiçoamento da expressão. O autor deve eliminar as possibilidades de interpretação indesejáveis, o que corresponde a um trabalho complexo **sobre** a linguagem.

A autora apresenta ainda uma observação interessante a respeito do valor pedagógico da paráfrase, que já fora utilizado pelos antigos filósofos no ensino da retórica, os quais utilizavam um conceito de paráfrase nas fronteiras entre a reformulação e o pastiche⁸⁶, com a

⁸⁵ *L'activité de paraphrase met donc en jeu une subtile dialectique du fond et de la forme, du contenu et de l'expression — qui, paradoxalement, se trouve masquée à la conscience des sujets: pour ceux-ci, paraphraser, c'est simplement restituer le contenu, en changeant l'expression.* (FUCHS, 1982, p. 166).

⁸⁶ Fuchs considera o pastiche como uma atividade simétrica à paráfrase, pela qual a reformulação Y reproduz não o conteúdo, mas a forma da seqüência original X. No entanto, como forma e fundo se revelam indissociáveis, tem-se com o pastiche, não um efeito de sentido, como ocorre com a paráfrase, mas um efeito da forma).

função de simular o processo de produção, permitindo ao aprendiz se apropriar de “receitas” estilísticas, com expressões variadas para um conteúdo⁸⁷.

Outra questão importante observada por Fuchs (1982) corresponde aos graus de consciência metalingüística, entre os quais a paráfrase se enquadra em um nível de pré-consciência, diferentemente da análise lingüística, que se realiza em um nível consciente. Esses dois níveis de atividade metalingüística são utilizados pelo sujeito de acordo com o contexto lingüístico e a situação extralingüística e dirigem sua atenção para as diferenças e para o sistema da língua enquanto tal. A distinção entre ambas está no fato de que a paráfrase é necessariamente restritiva, pois anula as diferenças semânticas sutis consideradas não pertinentes, enquanto a análise lingüística visa a considerar a totalidade dos semantismos, e somente a segunda leva o sujeito a tratar conscientemente a língua. Em um nível intermediário, a autora situa a glosa, que corresponde à atividade de reformulação consciente: o sujeito toma consciência de que ele estabelece uma relação de identificação entre a seqüência X e a seqüência Y, com a ajuda da qual reformula a outra.

A reescritura também pode se situar em níveis diferentes de consciência metalingüística. Ao reescrever o texto, o sujeito toma consciência da relação de identificação entre a primeira versão e a segunda, uma vez que a escrita possibilita a efetiva comparação entre ambas⁸⁸, pois o texto encontra-se fixado no papel. Nesse nível, o sujeito toma consciência da mutabilidade da escrita. A reescritura pode atingir ainda um nível de maior consciência metalingüística ao possibilitar a análise e a reflexão sobre as estruturas e o funcionamento da linguagem, quando o sujeito é capaz de analisar, por exemplo, se deve utilizar a voz passiva ou a voz ativa e, por consequência, omitir ou não o agente, dependendo do tipo informação que deseja apresentar:

⁸⁷ Atividades similares são desenvolvidas no ensino de redação, ainda hoje, a partir de propostas que solicitam ao aluno “contar com as próprias palavras” ou “seguir o modelo”. No entanto, esse tipo de redação não corresponde ao foco desta pesquisa.

⁸⁸ É importante lembrar que a paráfrase é um fenômeno lingüístico observado também no oral.

- a) **Foram mortos** cinco adolescentes em São Paulo na madrugada de sábado. (neste caso a informação focalizada é a morte de cinco adolescentes).
- b) A polícia **matou** cinco adolescentes em São Paulo na madrugada de sábado. (neste caso a informação focaliza a ação da polícia).

A omissão do agente da passiva em (a) possibilita o desenvolvimento de um texto sobre a violência, que faz mais vítimas a cada dia. A presença do agente (sujeito) em (b) possibilita tratar da questão da falta de preparo dos policiais e do desrespeito aos direitos humanos.

O conhecimento sobre o funcionamento da língua e sobre os efeitos de sentido obtidos a partir de determinadas escolhas reflete o domínio do sujeito para ajustar a expressão às sutilezas e nuances de sentido que pretende comunicar. Reescrituras desse tipo relacionam-se com um nível de consciência metalingüística mais elevado, que pode ser alcançado através do próprio exercício de linguagem que constitui a reescritura.

Outro autor que se dedicou ao estudo da paráfrase e que apresenta contribuições significativas para a compreensão desse fenômeno lingüístico é Hilgert (1989). Esse autor considera a paráfrase uma atividade de reformulação textual localizada no nível elocucional (ref. à teoria dos atos de fala de Austin e Searle) e não visa estudar elementos extralingüísticos, ou seja, aqueles ligados à estrutura do pensamento ou da argumentação, anteriores à exteriorização lingüística.

O parafraseamento corresponde a uma atividade de constituição textual, a que o enunciador recorre para reformular etapas do desenvolvimento de sua própria formulação enunciativa e/ou da formulação enunciativa de seu interlocutor, visando a promover e assegurar a intercompreensão conversacional. (HILGERT, 1989, p.428)

Esse autor verifica, nas atividades de reformulação (correção, paráfrase e repetição), a função de solucionar os problemas de formulação do enunciado, que podem ser reais (formalmente configurados ou expressamente sinalizados no texto) ou virtuais (quando o

enunciador, por auto-iniciativa, antecipa a reformulação de um enunciado seu, a fim de evitar que esse se torne um problema futuro para seu enunciatário). Para Hilgert (1989), a reformulação pode apresentar uma variação no grau de equivalência semântica entre o EO (enunciado de origem) e o ER (enunciado reformulador). Essa variação pode configurar desde um grau mínimo (infirmiação/correção) até um grau máximo (repetição) de equivalência, de modo que a paráfrase se localizaria em um grau intermediário.

Um elemento importante das atividades de reformulação são os marcadores de reformulação (MR), que, além de anunciarem a reformulação ao interlocutor, podem especificar o tipo de reformulação, ou seja, se a relação semântica entre o EO e o ER é de equivalência ou contraste. Hilgert (1989) ainda distingue os marcadores de reformulação em: prosódicos (pausas, alongamentos vocálicos de sílabas finais e hesitações) e verbais.

No caso específico de nosso *corpus*, que compõe-se de textos escritos apenas, a presença de marcadores de reformulação não é necessária para que uma paráfrase seja identificada, pois as versões escritas do texto podem ser comparadas e analisadas semanticamente. Além disso, uma reformulação na escrita não precisa ser anunciada ao interlocutor, como ocorre nos textos conversacionais.

Para Hilgert (1989) interessam especialmente as contribuições do enunciatário para a formulação ou reformulação de enunciados, especificamente as de natureza parafrástica. Com base na natureza interacional das atividades de reformulação, o autor propõe que os procedimentos de correção em textos conversacionais, quanto à operação, podem ser de **autocorreção** ou de **heterocorreção**. Além disso, distingue, quanto à iniciativa, as correções **auto-iniciadas** (deflagradas pelo enunciador do problema) das **heteroiniciadas** (deflagradas por outrem que não o enunciador do problema). O mesmo esquema vale para as paráfrases, mas o autor baseia-se em outro ponto de vista para definir a iniciativa. Para ele, o ponto de partida é o enunciador do enunciado parafrástico “se partir dele a iniciativa do

parafaseamento, teremos uma auto-iniciativa; se partir do interlocutor, teremos uma heteroiniciativa.” (HILGERT, 1989, p.295).

Tem-se assim o seguinte quadro classificatório:

Ponto de vista da operação	Ponto de vista da iniciativa
Autocorreções ou Autoparáfrases	Auto-iniciadas
	Heteroiniciadas
Heterocorreções ou Heteroparáfrases	Auto-iniciadas
	Heteroiniciadas

Fig. 5 – Classificação das paráfrases.

Essa classificação proposta por Hilgert (1989) pode ser adaptada para as atividades de reescritura quando se considera a interação entre aluno-produtor do texto e professor-interlocutor, uma vez que a reescritura do texto pode ser comparada a uma atividade parafrástica.

Assim, de modo análogo, poderíamos falar em Auto-reescritura e Hetero-reescritura, dependendo da origem da reformulação realizada no texto do aluno-produtor. Ou seja, a reformulação do texto realizada por seu próprio autor seria uma Auto-reescritura, enquanto que a revisão e a reformulação realizadas por alguém que não fosse o produtor do texto seria uma Hetero-reescritura.

Por sua vez, a Auto-reescritura poderia ser Auto-iniciada (quando o próprio aluno faz a revisão e a reformulação, considerando os problemas que ele mesmo identifica em seu texto) ou Heteroiniciada (quando o aluno reescreve seu texto com base em uma revisão feita pelo professor, com indicações dos problemas de formulação textual); e a Hetero-reescritura também poderia ser Auto-iniciada (quando o professor ou um outro leitor reescreve o texto produzido pelo aluno, ou quando o aluno reescreve o texto de um autor), ou Heteroiniciada (quando o aluno pede ao professor que apresente soluções para problemas identificados pelo próprio produtor do texto).

Por fim, relacionando reescritura e paráfrase, deve ficar claro que a distinção desses fenômenos não é tão simples. A reescritura pode ser confundida com um tipo de paráfrase de textos escritos⁸⁹ e, com certeza, existem muitas relações entre ambas, o que possibilita analogias interessantes a respeito do trabalho cognitivo e metalingüístico que exigem do sujeito. No entanto, acreditamos que a reescritura requer um nível mais elevado de consciência metalingüística, uma vez que a materialidade da escrita oferece ao produtor do texto condições de visualizar as operações lingüísticas que realiza. Além disso, a reescritura, devido a particularidades da escrita em relação ao oral, tem parâmetros diferentes para reformulação do texto, por exemplo, a escrita deve ser mais concisa e evitar repetições de palavras e de idéias, deve eliminar expressões redundantes, enquanto no oral, pelo contrário, a paráfrase, a repetição e a redundância são mesmo necessárias para garantir a comunicação, ou seja, no oral, o fluxo de informação precisa ser mais lento para que o interlocutor acompanhe o acréscimo de informações novas. A escrita, ao garantir o retorno ao texto, permite acelerar esse fluxo sem prejuízo da comunicação. Verifica-se, portanto, na reescritura, grande número de reformulações com a função de eliminar repetições (através de substituições ou supressões) ou com a função de acelerar o fluxo (através do acréscimo de informações).

Admitimos que a paráfrase pode ser estudada em nível textual, daí a importância de se refletir sobre esse fenômeno lingüístico e estabelecer analogias, mas reafirmamos a especificidade da reescritura por se tratar de operações sobre a escrita.

1.2.4 Os tipos de revisão e as implicações no processo de reescritura

Além da revisão *on line* (PLANE, 1996) realizada durante o processo de escritura, o sujeito deve efetuar uma revisão final de caráter global, pois, antes de ser reescrito, o texto

⁸⁹ É possível tratar da paráfrase em nível textual. Conforme a tipologia apresentada por Fuchs no início do item 1.2.3, existem paráfrases de variação máxima (por exemplo, o resumo de um texto).

produzido deve ser submetido a uma revisão que identifique os problemas existentes. Acreditamos que essa revisão final deve ser a mais completa possível, considerando os aspectos micro e macroestruturais e pode ser realizada pelo próprio autor do texto, ou por um leitor/interlocutor, que pode revisar o texto na presença do autor ou longe dele.

Trataremos, neste item, dessa revisão final sobre a primeira versão do texto, que antecede o trabalho de reescritura e pode ser considerada uma etapa do processo. Apresentaremos também diferentes possibilidades de revisão e as conseqüências de cada uma para o processo de reescritura.

No contexto escolar, é comum o professor pedir ao aluno para reler o texto e verificar se não há erros. E, geralmente, essa revisão do aluno é bastante restrita e limita-se a questões formais. Em seguida, o texto, com poucas alterações, é entregue para o professor corrigi-lo e avaliá-lo.

A revisão do texto constitui um procedimento de caráter melhorativo, ou seja, seu objetivo é garantir que o texto expresse efetivamente a intenção comunicativa do autor e, conseqüentemente, que o leitor identifique essa intenção. Nesse sentido, revisão se distingue de avaliação, uma vez que esta tem o objetivo que classificar o texto (nota, conceito, escala de valores etc.) com base em critérios determinados.

O tipo de revisão (mais completo ou mais superficial) depende diretamente das habilidades e competências lingüísticas e discursivas de quem a realiza. Por isso, a atividade de reescritura sofre influência do processo de revisão empregado. Assim, no contexto escolar, até que o aluno alcance o DLT esperado, pode ser mais produtivo que o professor realize a revisão do texto.

Tem-se, assim, do ponto de vista da operação, dois tipos de revisão: a auto-revisão, realizada pelo produtor do texto, o aluno; e a hetero-revisão, realizada pelo interlocutor do

aluno, o professor (ou o pesquisador, no caso deste trabalho). A hetero-revisão é chamada por outros autores de correção (ver mais adiante SERAFINI, 2001).

Essa revisão do professor/pesquisador deve ter o objetivo de apontar no texto do aluno o que precisa ser reformulado, desenvolvendo nos escritores iniciantes a consciência da mutabilidade da escrita em todos os níveis.

Há diferentes marcas utilizadas pelo professor/pesquisador para indicar a revisão e tal diversidade deve ter influências sobre o processo de reescritura do aluno. Ou seja, essas marcas podem apenas apontar que existe um problema — classificando-o ou não — ou podem sugerir uma alteração, modificando o texto. No primeiro caso, a reformulação fica sob a responsabilidade do aluno, no segundo, o aluno divide a autoria do texto com o professor/pesquisador.

Serafini (2001) usa o termo correção⁹⁰ com um sentido semelhante ao conceito de revisão global adotado neste trabalho, e também distingue correção de avaliação. A autora observa que, na prática escolar, freqüentemente essas atividades são confundidas.

Elas são, na realidade, desenvolvidas ao mesmo tempo: o professor corrige quase que exclusivamente os textos realizados em classe, cuja avaliação serve de base para a nota final. Em uma situação desse tipo, presta-se mais atenção à avaliação que à correção: o professor, sob a pressão do fim de ano escolar, preocupa-se sobretudo em chegar logo a um julgamento; o aluno fica ansioso pela avaliação e não se concentra nas correções. (SERAFINI, 2001, p. 97).

Segundo a definição da autora, “[...] a correção de um texto é um conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. O objetivo secundário da correção é o de reunir elementos para poder avaliar.” (SERAFINI, 2001, p. 107).

A autora ainda caracteriza a correção como uma operação complexa, cuja dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo objetivo. O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente

⁹⁰ Vale notar que, neste trabalho, chamamos de (hetero)revisão as intervenções que o professor faz na primeira versão do texto do aluno, para orientá-lo na atividade de reescritura. E usamos o termo correção final para os apontamentos feitos na versão reescrita do texto.

para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante.

Para o desenvolvimento de uma boa metodologia de revisão (ou correção, conforme Serafini), a autora apresenta seis princípios básicos:

- 1) A correção não deve ser ambígua – os erros devem ser mostrados de forma precisa, pois o aluno precisa identificar onde está seu erro para poder corrigi-lo.
- 2) Os erros devem ser reagrupados e catalogados – as categorias de erros devem ser claras não só para o professor, mas também para o aluno, que deve identificar os problemas e aspectos da composição sobre os quais deve trabalhar.
- 3) O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas – podem ser realizados trabalhos de releitura, cópia da correção, reescritura de partes do texto ou do texto todo. Serafini defende que em casos de textos com erros na organização e na coerência é necessário pedir para o aluno redigir uma nova versão do seu texto. “No contexto escolar é preciso procurar reproduzir uma situação análoga àquela de quem publica, onde a prática de rever o próprio trabalho com base nas sugestões de amigos e revisores é habitual.”(SERAFINI, 2001, p. 111).⁹¹
- 4) Deve-se apontar poucos erros em cada texto – a capacidade do aluno para concentrar sua atenção sobre os erros e compreendê-los é limitada, portanto, é mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar.⁹²

⁹¹ Sobre essa “*situação análoga àquela de quem publica*” encontramos em Geraldí (1991b) considerações mais aprofundadas. Ele defende que a escrita deve tornar-se pública no ambiente escolar, o professor não deve ser o único leitor do texto do aluno.

⁹² Talvez esse princípio seja mais válido para o que, neste trabalho, denomina-se de hetero-revisão do texto. Acreditamos que a correção final, feita na última versão do texto, deve apontar todos os erros, ou a maioria deles, principalmente para alunos com menos dificuldade de escrita. Já para os alunos com muita dificuldade (conseqüentemente, nos textos com muitos erros) pode-se deixar de apontar os erros mais complexos e ir gradativamente aumentando a complexidade da correção conforme for se desenvolvendo a capacidade do aluno para compreendê-los.

- 5) O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno – a postura do professor deve ser aberta e receptiva em relação ao enfoque, às idéias, ao estilo e à linguagem do estudante. Segundo a autora, a correção difere segundo o tipo de estímulo dado e do gênero textual escolhido pelo aluno; visa principalmente à análise e à correção do texto que deve ser visto como meio para comunicar. O professor não deve dar importância exagerada aos erros localizados (como os de tipo ortográfico). Em uma carta pessoal, por exemplo, não deve ser exigido pelo professor um estilo formal.
- 6) A correção deve ser adequada à capacidade do aluno – se o aluno não tiver familiaridade com o ato de escrever, encher seu texto com marcas de correção não vai ajudá-lo em nada, pelo contrário, pode limitá-lo ainda mais. Segundo a autora, primeiro deve-se desenvolver no aluno a desenvoltura com a escrita, ele deve se familiarizar com o papel, a caneta e a escrita; numa segunda fase deve-se estimular o aluno a buscar a coerência dos textos e somente em uma terceira fase o professor pode exigir uma maior precisão do texto.

Baseando-se em Applebee (1981), Serafini apresenta a distinção entre três tipos de correção/revisão, que podem influenciar no processo de reescritura do aluno:

- **Indicativa** - consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. O professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. Esse tipo de correção é ambígua, não identifica todos os erros e não os classifica.
- **Resolutiva** – consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto cujos erros são eliminados conforme a opinião ou estilo do professor (isso limita o método, pois

inviabiliza outras correções aceitáveis). Nesse tipo de correção o professor perde muito tempo e deixa a cargo do aluno identificar os tipos de erro, pois a resolução não os classifica.

- **Classificatória** – consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. A solução pode ser proposta pelo professor, mas comumente fica a cargo do aluno, pois a autocorreção ajuda o aluno a se expressar e seu novo texto corresponderá às suas intenções originais. Esse tipo de correção identifica com precisão o erro e permite seu reagrupamento e catalogação, porém o nível de complexidade deve ser dosado de acordo com a capacidade do aluno.

Comparando os três tipos de revisão, Serafini (2001) identifica nos dois primeiros uma atitude descritiva (trata-se do erro sob uma perspectiva mais distante, descrevendo-o ou resolvendo-o), enquanto no terceiro observa uma postura operativa (identifica-se o porquê do erro, especificando a operação em que o aluno errou). Segundo a autora, as correções **operativas** ajudam efetivamente o aluno a melhorar, porque promovem a visualização de como se constrói um produto em vez de apresentá-lo já acabado, sem evidenciar seu processo de geração.

Baseada em Shaughnessy (1979), Serafini (2001) afirma que os erros são de tipo limitado e podem ser catalogados. Elaborar uma planilha de correção, é portanto possível e necessário para evitar uma correção subjetiva, que, por exemplo, dê mais importância para erros gramaticais que para erros de outras categorias (estruturais, de conteúdo etc.).

A planilha deve ser apresentada aos estudantes antes da elaboração da redação para que o aluno conheça as categorias de correção. Além disso, esse método garante maior sistematização na correção e permite ao aluno entender em que aspectos seu trabalho teve mais êxito ou foi mais falho⁹³.

⁹³ Na coleta de dados realizada, utilizaram-se critérios de revisão e de correção final definidos e apresentados previamente aos alunos e foram os mesmos para as três classes acompanhadas. Conforme apresentam-se no capítulo de metodologia, quanto à forma de intervenção no texto, utilizaram-se dois tipos de revisão: uma

Serafini (2001) defende também que a correção dos textos seja feita entre os colegas. Como bem argumenta a autora, fora do contexto escolar chega-se à versão final de um texto gradativamente, através de sucessivas redações, utilizando-se até mesmo conselhos de leitores amigos. Na escola, ao contrário, a avaliação de um texto é feita de forma definitiva sobre a primeira versão.

Se quisermos adotar na escola a mesma atitude dos escritores profissionais, seria importante separar a correção da avaliação, permitindo que o estudante utilizasse as primeiras correções para escrever uma segunda ou até uma terceira versão do seu texto. O professor deveria dar nota só para a última versão, considerando também a tentativa de aprimoramento. (SERAFINI, 2001, p. 117).

Para contornar o problema da falta de tempo que os professores enfrentam para realizar várias correções de um texto, a autora sugere a correção entre os colegas e apresenta três justificativas:

- os alunos são muito melhores críticos e juizes que produtores de textos;
- a correção feita pelos colegas é um excelente estímulo à escrita, pois todo autor necessita de leitores autênticos (principalmente entre os colegas);
- a correção interativa permite o diálogo entre os colegas, conseqüentemente, o autor do texto tem a possibilidade de explicar ao seu leitor tudo o que parecer estranho e obscuro, tornando claro, especialmente para si mesmo, aquilo que quer exprimir, o que é muito limitado na relação professor-aluno, pois a correção geralmente não é feita na presença do autor.

Apesar de se reconhecer as vantagens de correções entre colegas, optou-se pela realização de uma revisão feita por um leitor mais experiente, no caso deste trabalho, a pesquisadora, de modo a garantir que todas as revisões e correções se baseassem nos mesmos critérios. Além disso, a autora sugere a correção entre colegas como forma de contornar o explícita (que se aproxima da correção indicativa de Serafini) e outra baseada em códigos (que segue o princípio da correção classificatória).

problema da falta de tempo que os professores enfrentam, mas o ideal seria encontrar tempo para isso.

Com base nas considerações apresentadas, podemos afirmar que, de acordo com o tipo de revisão (ou correção), a reescritura gera resultados diferentes:

- 1) a auto-revisão – os aspectos revisados pelo próprio aluno ficam sujeitos a limitações relacionadas ao nível de competência lingüístico-textual; os aspectos macroestruturais podem ser desconsiderados de modo que a reescritura fique restrita a aspectos superficiais como a ortografia e a pontuação. Para que a auto-revisão tenha melhores resultados, os alunos devem ser orientados a seguir uma planilha de revisão, com itens relacionados aos diversos aspectos lingüísticos e textuais. Apesar disso, é preciso lembrar que o texto sempre faz sentido para o seu autor, uma vez que este recupera, durante a revisão, o sentido pretendido, fato que também restringe a detecção e a solução de problemas.
- 2) a revisão entre colegas também se restringe pelo nível de competência lingüístico-textual dos alunos. Apesar das vantagens apresentadas por Serafini (2001), que são realmente positivas, o diálogo entre os colegas não implica necessariamente em reformulações na versão final, pois, ao explicar oralmente “o que quis dizer”, o aluno/autor consegue muitas vezes levar o colega a aceitar a forma como o texto foi escrito.
- 3) a hetero-revisão realizada pelo professor é a mais eficiente para se detectar os problemas no texto do aluno, porém, ao revisar, o professor não deve assumir a postura de avaliador, mas sim de um leitor que dialoga com o autor do texto. Além disso, a revisão deve ter uma postura operativa (Serafini, 2001), identificando e classificando o problema, mas deixando a solução a critério do aluno. Também nesse caso, a reescritura se restringe pela capacidade lingüístico-textual do aluno, que, apesar de verificar o problema apontado pelo professor, pode não ter o conhecimento e a habilidade necessários para reformular adequadamente o texto.

Também Spoelders e Yde (1991) defendem que escritores principiantes devem contar com um interlocutor / leitor / co-autor mais letrado para a revisão de seus textos, pois constataram que a revisão é um procedimento que se desenvolve tardiamente nos escritores, parecendo a eles pouco útil forçar o aluno a revisar seu próprio texto a partir da reescritura.

Além da hetero-revisão, a correção final e a avaliação também possibilitam ao aluno se concentrar sobre o texto enquanto objeto de reflexão e podem interferir, portanto, no processo de escritura e no DLT.

1.2.4.1 A avaliação dos textos e seus impactos sobre o DLT

Mais importante que classificar o texto através de uma nota ou conceito, a avaliação deve fornecer ao aluno informações sobre os aspectos que ele precisa melhorar. A avaliação não tem utilidade nenhuma para o aluno se ele não souber porque recebeu determinada nota. Serafini (2001, p.130) define a avaliação como uma fase que segue a da correção⁹⁴. “O professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto, utilizando, portanto, a fase da correção como uma coleta de dados.”

A autora, baseada em De Landsheere (1973); De Bartolomeis (1974) e Gattullo (1971), apresenta três funções da avaliação:

- 1) administrativa ou de mensuração – avalia um texto em relação aos outros; é empregada no contexto de exames.
- 2) preditiva – avalia o futuro desempenho do aluno; também é observada em contextos de exames.

⁹⁴ No caso desta pesquisa, a avaliação baseou-se tanto na revisão da pesquisadora sobre a primeira versão, quanto na correção final da segunda versão, considerando ainda as reformulações realizadas pelos alunos para melhorar o texto.

3) de pesquisa – analisa o progresso das capacidades do aluno em um espaço de tempo, ou o rendimento de um grupo de alunos num contexto particular; prevalece quando se desenvolvem estudos comparativos que visam, por exemplo, “[...] avaliar a eficiência de um método de ensino ou confrontar a aprendizagem de grupos diferenciados de alunos, de classes sociais ou sexo diferentes.” (SERAFINI, 2001, p. 131).

Para balancear coerentemente o peso de cada aspecto a ser avaliado em um texto, Serafini apresenta quatro princípios fundamentais:

1) A avaliação deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades – Baseada em Lowery (1981), Serafini (2001) observa que a capacidade de hierarquizar e classificar argumentos em uma dissertação só se desenvolve por volta dos quinze ou dezesseis anos, enquanto a capacidade para a redação de textos expressivos como a carta e o diário desenvolve-se numa idade anterior.

2) A avaliação deve levar em conta o objetivo do texto – considerando as várias funções da escrita, o texto deve ser avaliado observando se o seu objetivo foi alcançado. Por exemplo: a avaliação de um ensaio crítico deve corrigir sobretudo os erros que dificultam uma compreensão exata do problema tratado.

3) A avaliação deve levar em conta o gênero textual usado – cada gênero possui diferentes convenções de conteúdo e de composição, além de normas sobre a consecução do texto, que devem ser consideradas na avaliação. Por exemplo: um boletim de ocorrência deve conter sempre, no início, o tempo, e o lugar da ocorrência.

4) A avaliação deve relacionar-se com o tipo de estímulo dado à escrita – de modo que a avaliação deve ser diferente para cada tipo de estímulo, ou proposta trabalhada.

A autora faz considerações sobre pesquisas que constataram uma grande variação sobre a avaliação de textos de acordo com o examinador, que pode se basear nas informações sobre quem escreve (os melhores alunos recebem uma avaliação mais positiva); ele pode

também ser influenciado pelo momento em que está avaliando (variações de humor, fadiga) e sempre está condicionado pelos critérios que julga relevantes para analisar o texto.

Serafini (2001) faz referência a Diederich (1974) que apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pela *Educational Test Services*, nos Estados Unidos em 1961, em que foram analisados, por sessenta examinadores de diferentes áreas profissionais, trezentos textos de calouros de três universidades. Os critérios de avaliação dominantes dos avaliadores foram classificados e reagrupados em cinco tendências: a) organização e riqueza das idéias; b) gramática, ortografia, sintaxe e pontuação; c) organização do texto e análise do problema; d) adequação da linguagem e escolha lexical; e) o estilo, a originalidade, a personalidade e a sinceridade do autor. Verificou-se uma certa concordância entre os examinadores de uma mesma área profissional, mas diferenças significativas entre examinadores de áreas diferentes. O critério (a) foi o mais utilizado e teve como representantes examinadores de todas as áreas. O critério (b) foi mais utilizado por professores (de inglês e ciências sociais). O critério (c) foi utilizado por homens de negócio. O critério (d), por representantes de todas as profissões. O critério (e), principalmente por escritores e redatores.

Apesar da pesquisa citada evidenciar o desacordo entre examinadores, na realidade, quando a correção é precedida por uma discussão detalhada sobre os critérios avaliadores e textos de referência, o acordo entre os examinadores aumenta consideravelmente. Cooper (1978 apud SERAFINI, 2001) verificou que, numa escala de zero a um, o coeficiente de objetividade (acordo entre os examinadores) passa de 0,3 e 0,7 (antes da discussão dos critérios) para 0,7 e 0,9 (depois da discussão). Assim, para evitar que a avaliação seja subjetiva, é fundamental definir e apresentar à classe os critérios que serão utilizados.

Como métodos de avaliação, Serafini apresenta quatro tipos fundamentais:

- 1) Métodos totalizantes – partem do pressuposto que o texto no seu conjunto é diferente da soma de suas partes, portanto o professor deve captar o resultado final (total) do texto sem computar a frequência de erros específicos ou aspectos particulares. Exemplos:
 - Avaliação por escala de referência – são selecionados textos de referência para determinar uma escala entre o “muito bem feito” e o “muito fraco”. Os textos são avaliados e colocados na posição mais adequada da escala.⁹⁵
 - Reação ao centro de gravidade – o avaliador deve dar respostas sintéticas que capturem a essência da mensagem imediatamente após sua leitura, fazendo com que a avaliação não se baseie na ortografia e nos erros sintáticos. Para a aplicação do método devem ser respondidas questões como as seguintes: Qual é o ponto principal (ou centro de gravidade) do texto? Sintetize o texto em uma única frase. Escolha uma palavra do texto que melhor o sintetize. Escolha uma palavra que não esteja no texto e que melhor o sintetize.
 - Avaliação por impressão geral – não exige uma escala de referência prévia, o professor constrói pouco a pouco a própria escala, avaliando um texto em relação aos outros escritos na mesma ocasião. A nota é distribuída conforme uma curva de desempenho.
- 2) Métodos analíticos – identifica aspectos ou critérios particulares a serem considerados separadamente na avaliação do texto. Devem basear-se em uma lista de características (específicas para cada gênero textual), que na verdade é um guia para a avaliação. Exemplos:
 - Escala analítica – cada aspecto da lista é descrito em detalhes, com base nisso, definem-se com precisão três níveis de avaliação (alto, médio e baixo) e a cada um deles são associados valores que, somados, constituem a nota.

⁹⁵ A UNICAMP costumava lançar, depois do exame vestibular, comentários sobre as propostas de redação e uma escala de referência com textos analisados.

- Escala dicotômica – constitui uma simplificação da escala analítica. A avaliação consiste em decidir se uma afirmação é verdadeira ou falsa (poucos erros ortográficos s () n ()); O assunto é apresentado de modo interessante s () n () etc.). A nota corresponde à quantidade de “sim” obtida.
- 3) Métodos atômicos – sua função é predominantemente de pesquisa, enquanto os métodos anteriores têm a função de mensuração e diagnóstico. Consiste na contagem de elementos específicos (geralmente sintáticos e lexicais) que permitem a classificação da capacidade de escrever e a avaliação de seu desenvolvimento no tempo. Por abordarem amostras de grandes dimensões seguindo análises repetitivas, esses métodos acabaram por desenvolver sistemas automáticos de avaliação como: programas para contagem de palavras, para levantamento de léxico (verificando o distanciamento entre a linguagem coloquial e o enriquecimento do léxico), para avaliação da estrutura, da extensão e da complexidade das frases.
 - 4) Testes – possuem grande objetividade, rapidez e facilidade de correção, porém podem medir apenas a aquisição de capacidades lingüísticas elementares (sobre o conhecimento do significado das palavras, sobre a adequação de construções sintáticas, sobre a idéia principal de um parágrafo ou do texto etc.), portanto são inadequados para avaliar a real capacidade de um indivíduo para redigir um texto.

Fazendo um balanço entre os diversos métodos de avaliação, a autora sugere que os métodos analíticos e os totalizantes sejam usados ao mesmo tempo, pois não são excludentes, mas complementares. Ela propõe que se utilize uma escala de referência e uma escala analítica de forma integrada. Nesta pesquisa, procuramos avaliar seguindo essa orientação⁹⁶.

Em sua pesquisa, Carvalho (1995) também verificou a importância da correção e da avaliação para o aprimoramento das habilidades de escrita. Partindo da hipótese de que a

⁹⁶ Na metodologia explicamos com mais detalhes os critérios de avaliação utilizados na pesquisa. Cada critério recebia uma pontuação, cuja soma correspondia à nota (escala analítica).

produção de textos em duplas seria mais produtiva que o trabalho individual, uma vez que os alunos poderiam trocar experiências sobre a escrita, constatou que, na verdade, o fundamental é a criança realizar atividades de escrita e não propriamente escrever em duplas. A autora notou, além disso, que a devolução dos textos para as crianças contendo correções e comentários é um aspecto relevante. Ela acredita que o aluno precisa ter um retorno sobre o seu trabalho para que ele possa aprimorar seus conhecimentos e habilidades para a escrita, e afirma que “[...] a criança precisa ser ensinada a rever seu trabalho à luz de comentários feitos por outro leitor.” (CARVALHO, 1995, P.124).

Sintetizando as idéias apresentadas sobre correção final e avaliação, confirmamos a importância desses procedimentos para o DLT do aluno. Daí a necessidade de apresentar a correção e a avaliação de modo detalhado e cuidadoso, para que o aluno possa verificar quais aspectos precisam ser melhorados. Assim como a hetero-revisão, a correção final e a avaliação constituem respostas ao trabalho desenvolvido pelo aluno e, portanto, fazem parte desse singular diálogo entre professor-aluno, cujo objeto é a própria linguagem.

A partir do que foi apresentado, esperamos ter caracterizado a abordagem teórica utilizada para tratar o objeto desta pesquisa, ou seja, uma perspectiva que procura integrar, no estudo dos processos de escritura e reescritura de textos, dois pontos de vista complementares: o discursivo e cognitivo-lingüístico. Observamos, no entanto, que grande parte das reflexões teóricas apresentadas no presente capítulo podem não estar evidentes nas análises mais adiante, porém, estiveram presentes durante o trabalho realizado com os alunos em sala de aula e nortearam a presente pesquisa.

No capítulo seguinte, será apresentado e discutido o trabalho de coleta de dados, procurando detalhar os procedimentos utilizados na pesquisa de campo, além dos critérios definidos para a análise dos dados.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Sempre que um conhecimento se apresenta como científico, exige-se que este possa ser verificado em pesquisas comprobatórias com a finalidade de retificar ou ratificar os resultados obtidos. Diante de tal exigência, quanto melhor definidos estiverem os procedimentos de coleta e análise de dados, maior credibilidade terão os resultados. Portanto, neste capítulo é descrita e comentada a metodologia empregada para a verificação das hipóteses desta pesquisa.

Na introdução desta tese, destacamos alguns problemas e hipóteses que pudessem ser verificados empiricamente e que oferecessem análises interessantes e contribuições

significativas para o tema desta pesquisa. Rapidamente, lembramos as hipóteses que nortearam o trabalho empírico realizado.

A primeira hipótese considera que a atividade de reescritura influencia mais aspectos microestruturais que aspectos macroestruturais.

A segunda hipótese considera que a revisão utilizando códigos, por exigir uma maior concentração, restringe o trabalho de reescritura em relação aos aspectos macroestruturais e apresenta-se mais efetiva em relação aos aspectos microestruturais, mas tal restrição é atenuada em função de um nível de desenvolvimento lingüístico-textual (DLT) mais avançado. Por outro lado, a revisão sem a utilização de códigos, por ser mais explícita, tem um custo de processamento mental menor e possibilita ao sujeito trabalhar melhor os aspectos macroestruturais.

A terceira hipótese considera que o DLT de alunos que reescrevem seus textos é maior que o de alunos que não os reescrevem, principalmente quando se observam os aspectos macroestruturais.

A quarta hipótese considera que, na reescritura, os aspectos microestruturais dependem menos do DLT (e, portanto, são mais dependentes da revisão) que os aspectos macroestruturais, os quais, para serem alterados no texto, necessitam de habilidades lingüísticas prévias. Desse modo, o tipo de revisão (com ou sem código) deve ter mais impacto sobre os aspectos microestruturais.

Parindo dessas hipóteses e considerando a falta de dados empíricos que permitissem análises das relações apresentadas, constatamos a necessidade de realizar um trabalho de coleta de dados, com grupos emparelhados, que permitisse o controle das variáveis em estudo (tipo de revisão, reescritura, DLT).

Diante dos diferentes métodos de pesquisa existentes, sabe-se que, na área de aquisição da linguagem, assim como ocorre nas diversas áreas do conhecimento científico, a

metodologia gera o dado, mas é necessário reconhecer que a própria opção por uma metodologia é ditada pela teoria utilizada, com todas as suas crenças e pressupostos a respeito da natureza de seu objeto de estudo. Portanto, os dados obtidos pela pesquisa são fruto de um trabalho específico, que desde o início visava ao estudo de um objeto determinado segundo a perspectiva teórica adotada.

Esclarecemos que, para verificarmos a relação entre a reescritura e o desenvolvimento lingüístico-textual, não deslocamos os sujeitos para um ambiente controlado⁹⁷. Diante de nossos objetivos, buscamos dados qualitativos e, portanto, acompanhamos os sujeitos durante um ano letivo para observar a evolução de um processo, além disso, nos preocupamos em manter os sujeitos em um contexto particular: a sala de aula, ambiente no qual geralmente se desenvolvem atividades formais de produção de texto.

Em nossa pesquisa, ao propormos um diálogo entre a prática pedagógica e uma teoria lingüístico-textual, desenvolvemos, para a constituição do *corpus*, um método de coleta que obtivesse dados que pudessem ser confirmados tanto pela prática docente, quanto por outras pesquisas nessa área, e ainda que fosse vasto o suficiente para permitir algumas conclusões mais gerais.

Assim, optamos por realizar um trabalho de campo o mais próximo possível da realidade enfrentada pelos docentes em sala de aula. Foi cogitada inclusive a possibilidade das próprias professoras desenvolverem as propostas de redação com as suas classes, mas devido ao fato de existirem duas professoras para três classes de quinta série e diante da necessidade de controlar certas variáveis que pudessem interferir nos resultados⁹⁸, decidimos que as

⁹⁷ No trabalho desenvolvido por Massoni (1990), por exemplo, foi selecionado um total de quinze alunos, de escolas públicas e privadas, para assistirem a aulas de técnicas de redação e produzirem textos. A autora comparou os textos produzidos em duas fases da pesquisa: antes das aulas de técnicas de redação e no final, depois de seis meses de aula. Os textos foram produzidos em um ambiente semelhante ao da sala de aula, mas com certas especificidades que tornavam distintas as situações de produção de texto.

⁹⁸ Mais precisamente, as variáveis referentes à didática e aos critérios de revisão de texto e de avaliação de cada professor. Acreditamos que, mesmo se apresentássemos orientações para minimizar as diferenças entre o trabalho de cada profissional, os dados poderiam sofrer interferências e os três grupos não poderiam ser equiparados.

propostas de produção de texto deveriam ser apresentadas aos alunos pela pesquisadora. Apesar desse cuidado, reconhecemos que, em sala de aula, as situações de interação nunca são as mesmas, seja pela diferença entre as turmas, seja pelo momento em que elas ocorrem. No entanto, em relação aos critérios de revisão e de avaliação dos textos, foi possível garantir certa constância.

A coleta de dados desenvolveu-se com três grupos equiparados, ou seja, cada grupo era constituído por cerca de trinta e cinco alunos de três classes de quinta série da Escola Municipal de Educação Básica Carmine Botta, da cidade de São Carlos, todas do período da manhã, garantindo, assim, a presença equivalente de variáveis não controladas nos três grupos⁹⁹. Em dois grupos foi introduzida a atividade de reescritura como uma etapa do trabalho de produção textual e no grupo de controle¹⁰⁰ essa atividade permaneceu ausente. Desse modo, a reescritura foi introduzida no trabalho de produção de textos como uma variável passível de atuar sobre o DLT. Em uma análise preliminar, o tipo de relação entre reescritura e DLT, parece ser reversível, ou seja, assim como a reescritura parece influenciar no desenvolvimento lingüístico-textual, este por sua vez também parece interferir no processo de reescritura.

2.1 O TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA

Após um semestre de visitas a várias instituições públicas de ensino, tanto estaduais como municipais, a E.M.E.B. Carmine Botta foi selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa. O critério principal para a escolha foi a existência de três classes de quinta série do ensino fundamental. Além disso, essa escola apresentou algumas vantagens em relação às

⁹⁹ Mais à frente encontram-se dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa.

¹⁰⁰ Observamos que a presença de variáveis externas não controláveis passíveis de interferir no DLT atuam igualmente nas três classes de quinta série, sobre todos os sujeitos da pesquisa, daí a necessidade de ser trabalhar com um grupo de controle, garantindo a confiabilidade dos dados sobre o processo de reescritura a partir da comparação dos resultados alcançados pelos três grupos.

outras visitadas: uma equipe de direção engajada pela qualidade do ensino (desde o início, a então diretora Sr.^a Maria de Fátima Manzini e a vice-diretora Adriana Mayumi Nomi manifestaram grande interesse pela pesquisa e colaboraram para que os objetivos pedagógicos do trabalho fossem alcançados); as professoras (Arary Ap. F. Marchesi – quinta série A e Rilmara Rôsy Lima – quintas séries B e C), além de concordarem em ceder as horas-aula necessárias para a realização da pesquisa, estiveram presentes e colaboraram sempre que possível para a realização das atividades. Outro ponto a favor dessa escola foi o fato da comunidade local reconhecer a qualidade de ensino da instituição, pois, das três escolas existentes no bairro, essa é a mais procurada pelos pais. Além disso, nessa escola funciona também o ensino fundamental de primeira a quarta série, de modo que apenas uma pequena parte dos alunos das quintas séries é proveniente de outras unidades de ensino — esse fato pode ser considerado como garantia de uma boa formação dos alunos egressos da quarta série uma vez que, na rede municipal de ensino de São Carlos, funciona a retenção de alunos que não têm condições de prosseguir os estudos.

Concluída a caracterização dos aspectos relativos à unidade de ensino, definida a escola onde a pesquisa seria realizada e aprovados os documentos necessários junto a Secretaria Municipal de Educação, iniciamos o trabalho de coleta de dados no dia dezessete de março de 2003.

Após a primeira produção de texto, com base em uma análise preliminar dos textos (que não revelaram diferenças significativas entre as três classes) e levando em consideração os horários das aulas de língua portuguesa (algumas aulas da professora Arary coincidiam com aulas da professora Rilmara), decidimos que as quintas séries A e B corresponderiam aos grupos com os quais se desenvolveriam as atividades de reescritura (sendo que na quinta A, a revisão do texto foi feita sem código e na quinta B com código) e a quinta série C constituiria o grupo de controle, que não realizaria atividades de reescritura. O horário das aulas foi

importante pois, enquanto os grupos que fariam a reescritura precisariam de quatro horas-aula/mês para as atividades de escrita e reescritura, o grupo de controle precisaria de apenas duas horas-aula/mês. Desse modo, decidimos que o grupo de controle deveria ser uma das duas classes da professora Rilmara por dois motivos: para evitar uma diferença muito grande entre o número de horas-aula cedidas por cada professora; e para evitar, de certo modo, que o grupo de controle sofresse a interferência de uma outra variável além da ausência da reescritura: a diferença entre as professoras.

No primeiro contato com os alunos, além da primeira produção de texto, distribuimos um questionário com o objetivo de levantar algumas características dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.1.1 Os sujeitos envolvidos

Os sujeitos que compõem os três grupos são alunos de quinta série do ensino

		Caracterização dos alunos por classe (%)		
		5.^a série A (34 resp.)	5.^a série B (31 resp.)	5.^a série C (34 resp.)
Reprovação em séries anteriores		9	13	11
Escolaridade do pai	ES (comp)	0	0	0
	ES (incomp)	0	0	0
	EM (comp)	29	32	29
	EM (incomp)	3	0	34
	EF (comp)	12	19	18
	EF (incomp)	21	29	21
	sem resp	35	16	24
Escolaridade da mãe	ES (comp)	0	0	0
	ES (incomp)	0	0	0
	EM (comp)	15	32	21
	EM (incomp)	6	0	3
	EF (comp)	21	23	27
	EF (incomp)	29	36	29
	sem resp	29	6	20
Preferência de leitura	Gibi	65	52	56
	Revista	25	13	12
	Livro	35	48	35
	Jornal	0	6	3
Gostam de redação	Sim	69	74	71
	Não	41	26	29

Tabela 1 – Quadro de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

O questionário do qual foram extraídos esses dados foi respondido pelos alunos no primeiro dia de atividades, antes da apresentação da proposta de redação. Portanto, as respostas sobre as questões referentes à redação foram baseadas nas experiências individuais anteriores.


Nas análises dos resultados, no item 3.2, apresentamos um outro quadro, com dados extraídos de um questionário respondido pelos alunos ao final da pesquisa, no qual se observa a influência positiva das atividades de produção de texto nas opiniões dos alunos a respeito da redação.

2.1.2 As propostas de redação

As propostas de redação foram elaboradas pela própria investigadora com base em textos diversos e livros voltados para o ensino de redação. A relação do material utilizado encontra-se no item obras consultadas após a lista de referências.

Todas as produções classificam-se no gênero Narração, eleito para essa pesquisa primeiramente por ser o gênero mais trabalhado na quinta série do ensino fundamental¹⁰¹, uma vez que na faixa etária dos alunos dessa série o universo narrativo é bastante presente e pode ser encontrado não só na literatura infanto-juvenil, mas também em desenhos animados, filmes infantis e até mesmo nas novelas de televisão (que estão entre os programas mais acompanhados pelos sujeitos desta pesquisa). Em segundo lugar, a opção pela Narração em todas as propostas obedeceu a um critério metodológico de análise, para garantir parâmetros de comparação.

Apresentamos a seguir as propostas de produção de textos conforme foram trabalhadas com os alunos. A maioria delas teve como ponto de partida um texto, que era lido e discutido¹⁰² com os alunos. Em seguida, o tema era explicado e, então, lhes era solicitado que redigissem, em sala de aula, um texto com base nas orientações fornecidas. Em 2003, de março a dezembro, foram trabalhadas as oito propostas seguintes:

<p>1ª PROPOSTA DE REDAÇÃO</p> <p>Se você não fosse quem é, quem gostaria de ser?</p> <p>Pense e responda mentalmente a pergunta acima. Em seguida, leia o texto abaixo</p> <p style="text-align: center;">Uma raça ofendida</p> <p>— Cachorro! Cachorro ordinário! — Seu cachorro! Eu não conheço insulto maior. Não aos homens, aos cães.</p>	
---	---

¹⁰¹ O predomínio da Narração nas propostas de produção de textos pode ser verificada na grande maioria dos materiais didáticos de Língua Portuguesa para a quinta série.

¹⁰² A discussão dos textos tinha como base o levantamento do vocabulário desconhecido pelos alunos; questões orais de interpretação envolvendo enredo, personagens, foco narrativo, tempo, espaço; observações sobre as construções sintático-semânticas utilizadas pelo autor; algumas observações sobre o planejamento de aspectos macroestruturais.

Porque os homens, nas suas rivalidades e lutas, em suas brigas constantes (raça muito dividida...), sempre escolhem os piores, entre eles, para chamar de cachorro...

É curioso. Por uma razão que eu desconheço, os homens sempre se comparam aos bichos. Às vezes, tomando o nome deles. Tenho conhecido pessoas sem conta que buscam, entre os animais, o sobrenome. São inúmeros os Pintos, os Leões, os Lobos, os Coelhos, os Galos, os Gatos, os Carneiros, os Raposos. Nunca entendi muito essa mania, tão comum na humanidade. Que alguém se chame de Lobo ou Leão, eu ainda compreendo. É vontade de se fazer passar por valente ou temível. Mas que outros se chamem de Pintos ou Coelhos (e eu soube de uma família Pinto Coelho), não me entra, na cuca.

Esbarrei uma vez com um menino lourinho. A família dele se chamava Formiga. Gente, com certeza, que pretendia ter a constância, a operosidade, a teimosia desse bichinho danado. Conheci um cara que se assinava Luís Bezerra. Por que Bezerra e não Bezerro, nunca percebi. Contradições do bicho-homem...

De qualquer maneira, sobrenome de bicho é sempre uma homenagem que o homem presta aos seus irmãos irracionais (é muita pretensão...), o reconhecimento da superioridade do mundo animal. Nunca, porém, soube da existência de um Antônio Cão ou de um João Cachorra. Há sujeitos de sobrenome Gato, por exemplo, o único bicho que eu detesto, por ser egoísta e preguiçoso. Coelho, sobrenome tão freqüente, é um bicho que não faz orgulho a ninguém. Tudo isso ficará, para mim, um mistério inexplicável.

Se existe a família Carneiro e eu conheci um sujeito de nome engraçado: Carneiro Leão e existe uma família que não se ofende de chamar-se Barata (eu acho que todo animal merece respeito, não tenho preconceitos de raça) e há gente de sobrenome Pulga e, se facilitarem, Percevejo, não vejo razão pra ser usado apenas como insulto o nosso nome, logo o nosso, quando muitos proclamam ser o cão o melhor amigo do homem... Pode ser que haja algum caso, por mim desconhecido, de alguém de sobrenome Cão. A ele, o meu latido mais cordial. Há de ser caso raríssimo.

Cachorro e burro são dois animais injustiçados. Burro é ofensa também. (Aqui entre nós, eu justifico. Conheci alguns burros mais burros que certos homens da minha carreira). Entre esses homens, sou comumente conhecido como vira-lata, ou melhor, cão sem dono, De vira-lata me xingam. Mal sabem eles que, para um cachorro, chamar de "sem-dono" é o maior dos elogios. Para o homem seria também...

Vira-lata sou, com orgulho o digo. E adoro os meus irmãos, com ou sem dono. Tenho aguentado muita injustiça pessoal, sem reagir. E vou aguentar ainda, com certeza. Mas à minha raça, na minha frente, não tolero ofensa.

(LESSA, Orígenes. *Confissões de um vira-lata*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1972 p. 13-15)

Criação do texto

Pense no ser em que você gostaria de se transformar. Imagine que você é esse ser e responda:

- Como você é? (Características físicas e psicológicas)
- Onde vive? Com quem vive? E em que época?
- O que faz? (conte uma experiência interessante que você viveu)
- O que pensa sobre o homem?
- O que pensa sobre o mundo?
- O que faria para melhorá-lo?

BOM TRABALHO!

Com base nas respostas dadas, escreva seu texto.

Lembre-se de criar um título. Solte sua imaginação...

Essa primeira proposta teve uma função diagnóstica. Esperávamos verificar, de um modo geral, as habilidades e competências dos alunos para escrever textos. O texto de Orígenes Lessa não é uma narrativa, no entanto, no roteiro para a produção do texto, pede-se para “contar uma experiência interessante” e, durante a atividade, os alunos foram orientados a “contar uma história” utilizando um narrador não humano em primeira pessoa, o que se revelou uma tarefa difícil para eles, pois, além de criar um narrador-personagem que fosse um objeto ou animal, era necessário narrar sob um ponto de vista diferente.

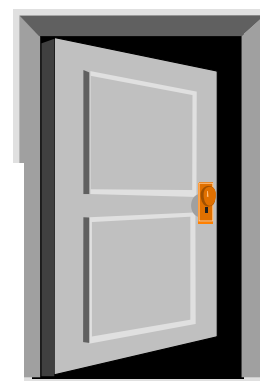
2ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEMA: Uma história de mistério.

Você gosta de histórias de mistérios?

Então imagine a seguinte situação:

Você é convidado(a) e vai a uma festa importante no São Carlos Clube, onde estão também várias pessoas importantes da cidade. De repente, as luzes se apagam e ouve-se um grito de mulher...



Escreva uma história de mistério a partir da situação apresentada acima.

Em seu texto, você pode utilizar palavras como:

JÓIA - PISTA - SUSPEITO - VÍTIMA - ISQUEIRO - ARMA

Conte como **tudo** aconteceu. Use a sua imaginação. O que houve depois que as luzes se acenderam? Como o mistério foi solucionado?

Na segunda proposta, é apresentada uma situação inicial e, a partir dela, os alunos deveriam narrar uma história de mistério utilizando alguns termos relacionados ao *frame* assalto. Esperava-se, portanto, uma narrativa do gênero de suspense policial, que julgávamos bastante conhecido entre os adolescentes de quinta série. Durante o desenvolvimento da atividade, no entanto, a situação inicial da proposta e os termos “vítima” e “arma” levaram os alunos a desenvolverem o *frame* assassinato e a festa, que inicialmente era um evento social reunindo pessoas ricas (fato que atrairia o assaltante), por muitos alunos foi transformada em uma noite de Halloween, bem ao estilo adolescente, e a narrativa seguiu o gênero de terror. Devido às preferências e afinidades diversas dos alunos, foram aceitas, durante a revisão, as duas possibilidades de desenvolvimento da proposta.

3ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

Carta



Tema: Uma viagem muito interessante.

Criação da carta:

Pense em um lugar (Cidade, Estado, País, Planeta) que você gostaria de conhecer. Imagine que você está viajando e conhecendo este lugar. Já faz um tempo (uma semana, um mês) que você saiu de casa e você resolve escrever uma carta para um familiar ou um(a) amigo(a). Em sua carta, lembre-se de escrever:

- O local de onde você está escrevendo e a data. (no início da folha)
- O nome da pessoa para quem você está escrevendo (duas linhas abaixo)
- Inicie a carta contando sobre como você está (saúde, saudades, etc.);
- Conte sobre a sua viagem (foi tranquila, demorada, cansativa, etc.);
- Conte sobre os lugares por onde passou (dê algumas descrições);
- Conte sobre as pessoas que conheceu (conte uma história engraçada sobre uma pessoa que você conheceu durante a viagem);
- Conte sobre as comidas (sobre as coisas diferentes que você nunca tinha comido);
- Conte sobre os lugares onde você passou as noites;
- Diga por quanto tempo você ainda pretende viajar (quando vai voltar, se vai voltar);
- Escreva algumas palavras de despedida;
- Por último, escreva seu nome.

BOM TRABALHO!

Com base na sugestão acima, escreva uma carta sobre a sua viagem. Solte sua imaginação...

Na terceira proposta, a narrativa de “uma viagem interessante” deveria ser inserida em uma carta. Desse modo, o aluno deveria imaginar um local diferente onde estaria escrevendo a carta, poderia situar os fatos em uma data diferente, e deveria remeter a carta a um destinatário. Durante a explicação da proposta, foi apresentada uma carta como exemplo. Chamou-se a atenção para aspectos formais como local e data, o destinatário, o texto, a despedida e a assinatura. Muitos alunos consultaram o mapa mundi que estava afixado na sala de aula para localizar cidades e países distantes. Esse foi um exercício interessante, no entanto, alguns limites referentes ao conhecimento de mundo comprometeram os textos de alguns alunos que escolheram locais que não conheciam nem tinham informações para tornar a narrativa atraente. Por outro lado, outros alunos narraram viagens inusitadas a outros planetas e a mundos inventados, produzindo histórias fantásticas.

4ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

Fábula

O texto abaixo é uma FÁBULA. Leia-o com atenção.

Os pés do pavão

Andando pelo jardim, um imenso pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda, imensa, tão colorida...

Um corvo ficou contemplando aquela ave orgulhosa e falou:

— Bela plumagem, heim, amigo?

— Ousa falar comigo, corvo insignificante? Ousa dirigir a palavra a mim, você que é negro e agourento, desprezível?

O corvo ficou muito irritado. E não deixou por menos:

— As suas penas podem ser bonitas, amigo, mas eu é que não gostaria de ter pés como os seus.

— O que têm eles? — falou o pavão, olhando os próprios pés.

— São abertos, irregulares. Não servem pra agarrar, mal lhe dão apoio para andar... Não, amigo. Fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas!

E foi-se embora voando, deixando o pavão pensativo, descobrindo uma grande verdade:

Não há beleza perfeita.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Como você acabou de ver no texto acima, FÁBULA é uma narrativa que geralmente tem como personagens, animais com comportamento humano e, na conclusão da história, tem sempre uma MORAL, ou seja, uma lição que serve de exemplo para nossa vida.

Você deverá escrever uma Fábula, mas, antes de começar, escolha uma MORAL para sua história. Abaixo encontram-se três pensamentos. Você pode escolher um deles para servir de MORAL.

- 1) Nós só percebemos o valor de uma coisa quando ela se foi.
- 2) Os verdadeiros amigos nós encontramos nos momentos mais difíceis.
- 3) A justiça às vezes tarda, mas não falha.

Pense bem nos personagens de sua Fábula.
Lembre-se de dar um TÍTULO à redação.

Na quarta proposta, esperava-se que os alunos produzissem fábulas a partir de um dos três pensamentos apresentados como moral da história. Ao contrário das outras três propostas, o texto deveria ser narrado em terceira pessoa. Além disso, os personagens deveriam ser animais com comportamento humano¹⁰³, fato que se revelou complicado para alguns alunos, que acabaram escrevendo histórias com personagens humanos. Outra dificuldade enfrentada foi relacionar a história com a moral: em alguns textos não havia coerência entre os fatos narrados e a conclusão, em outros textos a moral era omitida. Esses problemas de ordem macroestrutural foram apontados na revisão dos textos e, na reescritura, foram, em sua maioria, reformulados.

5ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

O TEXTO NARRATIVO-DESCRITIVO

“Descrever é pintar com as palavras”

Quando contamos uma história, nós precisamos decidir quem será o **narrador** (narrador-personagem/narrador-observador) dessa história e **onde** (lugar), **quando** (tempo/época), **o que** (fatos/acontecimentos), **com quem** (personagens) essa história aconteceu.

Além desses elementos narrativos, nós podemos **acrescentar informações** através da **descrição**.

A NARRAÇÃO É O DESENHO DA HISTÓRIA E A DESCRIÇÃO É O SEU COLORIDO.

Todos os elementos narrativos podem ser descritos: o lugar, o tempo, os fatos, os personagens,

¹⁰³ Em uma das classes, essa atividade gerou conflitos, pois alguns alunos escreveram sobre um “pardal de bigode”, procurando ofender um dos colegas.

o narrador. A descrição é a parte do texto que ajuda a criar a emoção e desperta os sentimentos de quem lê. A descrição pode ter um enfoque objetivo (impessoal), ou um enfoque subjetivo (pessoal):

Enfoque objetivo: A descrição deve representar o elemento de maneira fiel à realidade, mostrá-lo como ele é, sem expressar nenhum juízo de valor, nenhuma avaliação. Exemplo:

O prédio tinha doze andares. A fachada era toda de vidro com caixilhos pintados de preto. Apenas algumas janelas tinham cortinas, de várias cores. No topo do edifício, uma antena de televisão ameaçava cair.

(Aluno)

Enfoque subjetivo: A descrição reflete o sentimento do narrador sobre o elemento descrito. O elemento pode ser representado com raiva, carinho, medo, rancor, dúvida, admiração etc. Nesse tipo de descrição pode ser representado apenas aquilo que interessa ao narrador contar e não aquilo que realmente existe para ser contado. Exemplo:

Prédio sinistro aquele. Basta olhar-lhe a fachada. Errado desde a construção. Sem sol, sem água, sem alma. Sempre da mesma cor: ou sangue coagulado ou amarelo bilioso. Edifício infeliz.

(Aníbal Machado)

A descrição pode ainda utilizar os **cinco sentidos** (visão, audição, olfato, paladar e tato) para caracterizar o elemento. Exemplo:

A brisa fresca fazia movimentar os cabelos louros de Clarissa, que saboreava um delicioso suco de pitanga. Tão docinho... Os pássaros cantavam alegres, as borboletas faziam desenhos no céu azul e pousavam sobre as flores perfumadas. O riacho corria manso sob as árvores e o piquenique estava perfeito... foi quando a Morgana-banana chegou.

(Fernanda Cariem)

PROPOSTA DE REDAÇÃO: Como é mesmo o nome disso?...

Com base no texto *Comunicação*, de Luis Fernando Veríssimo¹⁰⁴, lido em classe, escreva um texto narrativo-descritivo contando uma história de dois personagens que têm um problema para se entender, pois um deles não consegue lembrar o nome do objeto e fica tentando descrevê-lo.

Lembre-se de usar a descrição em sua história.

Bom trabalho!!!

Nas atividades anteriores observou-se, de um modo geral, certa dificuldade dos alunos para caracterizar personagens, espaços e, até mesmo, para apresentar mais detalhes sobre os fatos narrados. Assim, elaborou-se a quinta proposta com o objetivo de sensibilizá-los para essa questão. A partir do texto *Comunicação*, de Luís Fernando Veríssimo, foi possível mostrar como a compreensão pode ser prejudicada por uma descrição mal feita ou pela falta de detalhes narrativos. De um modo geral, os textos produzidos alcançaram o objetivo pretendido.

6ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

Conto de Fadas às avessas

Desde pequenos, nós costumamos ouvir várias histórias de príncipes, princesas, bruxas,

¹⁰⁴ Esse texto encontra-se transcrito nos anexos.

madrastas, lobos etc. Esses Contos de Fadas geralmente acontecem *há muitos e muitos anos, em um reino (ou floresta) distante* e sempre terminam com um final do tipo: *... e foram felizes para sempre.*

Com base no texto *Chapeuzinho vermelho de raiva*, de Mário Prata¹⁰⁵, lido em sala de aula, crie o seu Conto de Fadas moderno:

- 1) Pense em um Conto de Fadas de que você goste.
- 2) Imagine como seria a história se ela acontecesse hoje. Como seriam os personagens? Como seriam os lugares?
- 3) Acrescente elementos da vida moderna (invenções que não existiam na época das histórias de fadas como: o telefone, a energia elétrica, a televisão, os carros, o avião, as naves espaciais, o computador, a internet etc.)

Exemplos:

“A casa dos três porquinhos tinha um alarme eletrônico e um visor detectava a aproximação do lobo.”

“Os caçadores do lobo que comeu a vovó usaram um helicóptero de resgate da polícia para capturá-lo.”

Solte a sua imaginação e crie o seu Conto de Fadas.

A sexta proposta partiu de um gênero narrativo bastante conhecido pelas crianças, o Conto de Fadas, mas nosso objetivo era trabalhar a intertextualidade através de uma releitura das histórias infantis. Tomando como exemplo o texto *Chapeuzinho vermelho de raiva*, de Mário Prata, os alunos deveriam resgatar personagens do universo infantil, mas escrever histórias modernas. A atividade despertou o interesse, de um modo geral, e gerou alguns



ve em títulos criativos como: *Rapunzel Chanel*, *o gato de moto*.

DE REDAÇÃO

ção do Meio Ambiente

DISCUSSÃO E DEBATE:

A preservação do meio ambiente é um

dever de todo cidadão. Muitas vezes, ao deixarmos a responsabilidade para o poder público, o problema não é resolvido. Na História do sapo Xulé, o Prefeito Sapo Boi apenas disfarçou a poluição, plantando flores sobre o lixo. Uma solução que realmente funciona é a reciclagem do lixo doméstico a partir da coleta seletiva (ver página 236 do livro didático).

Obs.: O nome do sapo da história é escrito com x (Xulé), mas a palavra que se refere ao mau cheiro que se forma pelo suor dos pés é escrita com ch (chulé)

PROPOSTA DE ESCRITA:

Com base na história do sapo Xulé, e a partir de tudo o que foi discutido sobre a importância de se preservar o meio ambiente, escreva um texto contando como o sapo Xulé conseguiu resolver o problema do lixo em seu quintal.

Utilize um narrador-observador (narração em 3.^a pessoa) para contar a história.

E, se você quiser, crie diálogos entre as personagens usando o discurso direto e a pontuação adequada. Lembre-se de dar um **título** ao seu texto.

Bom Trabalho!!!

Na sétima proposta, o tema foi proposto pelas professoras, que estavam trabalhando a preservação do meio ambiente. Resolvemos partir de um texto em quadrinhos e apresentamos o problema do lixo vivido por um personagem. Os alunos deveriam retomar, em suas redações, a história desse personagem e dar continuidade à narrativa, apresentando uma solução para o problema do lixo. Nessa atividade, muitos alunos tiveram dificuldade em introduzir a situação inicial, ou seja, retextualizar (cf. Marcuschi, 2001) os quadrinhos e realizaram apenas cópia das falas dos balões. Outros alunos se preocuparam justamente em retextualizar os quadrinhos e não deram continuidade à narrativa. No entanto, de um modo geral, os resultados alcançados nessa proposta foram satisfatórios.

8ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEMA: Aventuras de Super-Herói

Situação: Imagine que você, num certo dia, acordou e percebeu que tinha poderes especiais, mas misteriosamente, depois de três dias, esses poderes desapareceram.

Desenvolvimento: Conte como você percebeu que tinha super-poderes. Conte quais foram os poderes que você adquiriu e como você se sentiu. O que você pensou? Quais planos você fez para o futuro? Conte as aventuras que você viveu nesses três dias com seus super-poderes. Depois explique o que você sentiu quando percebeu que seus poderes tinham acabado. E diga, no final, o que você aprendeu com a experiência de ser um super-herói.

Observações:

- 1) Escreva uma narração em 1.ª pessoa (narrador-personagem).
- 2) Lembre-se de dar um título ao seu texto.

Solte a sua imaginação!

e

Bom trabalho!

A oitava proposta foi a última realizada em 2003 e, ao ser apresentada, gerou nos alunos excitação e decepção ao mesmo tempo. Narrar aventuras de super-herói revelou-se uma tarefa empolgante, no entanto, o fato dos poderes serem passageiros era frustrante para alguns. Resolvemos manter desse modo a proposta apesar das reclamações dos alunos, pois a narrativa precisava ter um nó e um desfecho. Sem narrar a perda dos poderes, os textos poderiam apenas descrever ações heróicas sem apresentar a estrutura narrativa. Alguns alunos tiveram dificuldade em desenvolver o texto em primeira pessoa como um narrador-personagem. Outra dificuldade encontrada foi em relação ao tempo da narrativa, pois, ao se referirem à passagem dos dias, usavam expressões dêiticas como *amanhã* ou *ontem*, em vez

de *no dia seguinte* ou *no dia anterior*. Apesar disso, os resultados alcançados nessa proposta ficaram dentro das expectativas.

9ª PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEMA: Uma grande descoberta

Situação: Imagine que você, num certo dia, acordou e saiu de bicicleta. Você estava andando em uma trilha em um bosque e descobriu uma caverna abandonada.

Desenvolvimento: Conte como você descobriu essa caverna. Conte onde ela fica, o que havia nela (bichos, objetos, desenhos nas paredes, armadilhas etc.). Diga o que você sentiu quando encontrou aquele lugar. O que você pensou? Quais planos você fez para o futuro? Você contou para alguém onde ficava a caverna? O que aconteceu? Conte as aventuras que você viveu nesse lugar e o que aconteceu com a caverna.

Observações:

- 1) Escreva uma narração em 1.^a pessoa (narrador-personagem).
- 2) Lembre-se de dar um título ao seu texto.

Solte a sua imaginação!

e

Bom trabalho!

A nona proposta foi realizada em junho de 2004 em uma atividade complementar. Nessa proposta, os alunos deveriam narrar uma aventura e o descobrimento de uma caverna. Explicamos ainda que, além de narrar os fatos, deveriam adicionar descrições do local e explicitar os pensamentos do narrador-personagem. Os alunos não demonstraram grandes dificuldades para a realização dessa atividade e, em geral, os textos produzidos alcançaram nossas expectativas.

Todas essas propostas foram trabalhadas como estímulo para a produção dos textos. Antes de começarem a escrever, os alunos apresentavam dúvidas e faziam comentários. O debate sobre o tema era bastante incentivado como modo de preparar a atividade de planejamento. Depois de pronto, o texto era entregue para a pesquisadora. Da primeira à oitava proposta, os textos produzidos pelos grupos das quintas séries A e B passavam por uma

hetero-revisão antes de serem reescritos pelos alunos. Os textos do grupo de controle (quinta série C) eram apenas avaliados, sem passarem pelas fases de revisão e reescritura. A nona proposta, no entanto, foi trabalhada de modo diferente conforme detalhamos mais adiante.

2.1.3 Os critérios de revisão

As atividades de reescritura desenvolvidas na pesquisa, da primeira à oitava proposta, foram baseadas na revisão (com e sem a utilização de código) do texto do aluno, a qual foi realizada pela pesquisadora. Somente depois de ser submetido a essa hetero-revisão, o texto era devolvido para que o aluno o reescrevesse. Foram utilizados dois modelos de revisão baseados em critérios similares, ou seja, os aspectos considerados na revisão foram os mesmos, a diferença se manifestou apenas no tipo de intervenção realizada no texto: uma baseada em códigos (quinta série B) e outra explícita (quinta série A)¹⁰⁶.

Na tabela abaixo constam os códigos (representados por números) conforme a versão apresentada para os alunos. Na descrição de cada código (número) a linguagem utilizada deveria ser acessível e permitir ao aluno a compreensão do problema que estivesse destacado no texto.

Códigos para revisão de texto	
Número	Aspecto a ser revisado
1	Título sem relação com o texto, ou ausência de título
2	Desvio do tema (o texto foge do assunto)
3	Problemas com o tipo de narrador: em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa
4	Problemas na apresentação de personagens, tempo, espaço, enredo
5	Problemas na estrutura narrativa (querer/dever, poder, ação, desfecho)
6	Falta de adequação ao gênero de discurso trabalhado (narração)
7	Problema de encadeamento de idéias (ambigüidade, contradição, idéia incompleta)
8	Falta de informação importante (como? por que? onde? quando?)
9	Falta de relação entre a idéia/fato e a realidade (ex.: o boi saiu voando)
10	Repetição de palavras *
11	Repetição de idéias
12	Problema no uso de pronomes anafóricos, artigo definido, elipse **
13	Problema no uso de conjunções e preposições ***
14	Falta de um termo ou problema na organização dos termos da oração (sintaxe)
15	Problema de ortografia
16	Problema de acentuação
17	Problema de pontuação (vírgula, ponto, dois pontos, ponto final etc.)
18	Problema de pontuação de diálogo (parágrafo e uso do travessão)
19	Problema na divisão dos parágrafos / Falta de espaço no início do parágrafo
20	Problema no uso dos tempos verbais****
21	Falta de concordância (verbal ou nominal) entre os termos da oração

Tabela 2 – Códigos para a revisão do texto (versão do aluno).

Ao distribuímos pela primeira vez os códigos¹⁰⁷, explicamos cada critério de revisão e apresentamos vários exemplos. Além disso, durante todas as atividades de reescritura, permanecemos à disposição dos alunos para o esclarecimento de dúvidas, mas, de um modo geral, a utilização de códigos de revisão não gerou muitas dificuldades. Observamos ainda que, quando um código não era suficiente para indicar um problema, recorriamos a anotações e comentários nas margens ou no final do texto para orientar o aluno na atividade de reescritura. Tais comentários foram raros, mas, quando utilizados, relacionaram-se principalmente a aspectos macroestruturais.

A revisão dos textos produzidos na quinta série A foi baseada nos mesmos critérios, porém as intervenções nos textos foram explícitas, de modo que o texto revisado era entregue com várias correções (em relação a aspectos microestruturais: elementos de coesão, ortografia, concordância, pontuação, tempos verbais) e comentários (geralmente em relação a aspectos macroestruturais) com o objetivo de indicar problemas, sem necessariamente apontar soluções, que ficaram a cargo dos autores.

107

As observações abaixo não constam na versão dos códigos entregue para os alunos, mas é interessante verificar que foram previstos diversos aspectos para serem revisados em diferentes níveis textuais:

De 1 a 10 – aspectos relacionados às macroestruturas textuais

De 11 a 21 – aspectos relacionados às microestruturas textuais

* Coesão lexical: reiteração e substituição (sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia)

** Coesão referencial: exofórica e anafórica (anáfora e catáfora)

*** Coesão interfrásica (ou junção): conjunção, disjunção e contração

**** Coesão temporal

É importante destacar ainda que, sempre que possível, na revisão dos textos de ambas as classes (quintas séries A e B) procuramos valorizar a criatividade e as qualidades encontradas nas produções dos alunos através de comentários inseridos no final do texto e dirigidos aos autores.

Um outro procedimento adotado, relacionado com a revisão dos textos, refere-se às observações apresentadas à classe antes de devolvermos os textos para serem reescritos. Assim, antes da atividade de reescritura, sempre fizemos comentários gerais sobre os principais problemas encontrados (sobretudo em relação aos aspectos macroestruturais), e sempre realizamos a leitura de alguns textos procurando exemplificar esses comentários. Os alunos participavam com interesse dessa “revisão geral” e propunham algumas soluções para os problemas apontados. Eram lidos também alguns textos considerados bons exemplos de desenvolvimento da proposta com a finalidade de indicar caminhos possíveis para cada aluno melhorar seu texto na atividade de reescritura.¹⁰⁸

2.1.4 As atividades de reescritura

As atividades de reescritura foram realizadas com um intervalo médio de quinze dias após as atividades de escrita, de modo a promover um distanciamento temporal entre esses dois momentos de processamento textual. Tal intervalo de tempo vem se apresentando como fundamental para que o autor assuma uma postura mais crítica em relação à sua escrita, pois o autor, ao revisar um texto logo após tê-lo redigido, tem mais dificuldade para perceber

¹⁰⁸ Observamos que os textos lidos nessa “revisão geral” não tinham seus autores identificados, pois a exposição de um aluno frente aos colegas de classe pode gerar constrangimentos (tanto no caso de textos com problemas como no caso de bons textos). Além disso, o que estava sendo analisado eram os textos e não seus autores. Tal cuidado revelou-se muito importante, pois além de ser reconhecido pelos alunos, que se mostravam à vontade para tecer comentários sobre os textos, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do texto, fundamental para a realização das atividades de reescritura.

incoerências e lacunas deixadas, como informações implícitas que não podem ser resgatadas pelo leitor ou conhecimentos prévios não compartilhados com os possíveis leitores.

Assim como as atividades de escritura, as de reescritura também foram realizadas em sala de aula para que pudéssemos esclarecer dúvidas sobre a revisão e para evitar possíveis interferências de parentes e amigos caso o texto fosse reescrito em casa. De um modo geral, o tempo de duas horas-aula era suficiente para as atividades de escritura e reescritura, mas para não prejudicar os alunos que produzissem textos mais longos (pois não havia limite de linhas para as redações), era agendado um outro dia, durante uma aula de Língua Portuguesa, para que estes pudessem finalizar as produções de texto. Porém esses casos foram raros.

2.1.5 Os critérios de avaliação

Sobre a avaliação dos textos é preciso introduzir algumas considerações: primeiramente a avaliação foi uma exigência das professoras para que cedessem as horas-aula necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que as atividades de produção de texto foram registradas nos diários de classe como procedimentos de avaliação e, portanto, pressupunha-se uma nota (de 0 a 10). Em segundo lugar, percebemos que, se realizada com critérios bem definidos e claros para os alunos, essa avaliação poderia fornecer alguns parâmetros de comparação (médias por atividade, médias por alunos, médias de cada classe) além de sinalizar, para cada aluno, em quais aspectos textuais ele precisaria investir mais para melhorar seu desempenho na produção de textos.

Os critérios de avaliação dos textos foram os mesmos para as três classes de quinta série e tiveram como base os aspectos utilizados para a revisão. A avaliação foi apresentada sempre em um quadro (anexado ao texto de cada aluno) contendo os aspectos avaliados e o valor de cada um, que somados compunham a nota do texto. Os aspectos tiveram algumas

variações entre uma proposta e outra, mas, em geral, eram seis (três microestruturais e três macroestruturais).

Cada aspecto foi avaliado conforme um valor (de 0,0 a 1,5 ou de 0,0 a 2,0) cuja soma correspondia à nota. Esse modo de apresentar a avaliação mostrou-se muito eficiente, principalmente porque o aluno pôde perceber em quais aspectos tinha mais dificuldade. Conforme se observa na tabela abaixo, os aspectos gramaticais correspondem a apenas 15% da nota máxima (10,0), enquanto aspectos macroestruturais relacionados com o foco narrativo, a constituição de instâncias narrativas (personagens, tempo, espaço, enredo) e a coerência correspondem juntos a 55% da nota máxima. A seguir, na tabela 3, tem-se uma ilustração de como a nota e os critérios de avaliação eram apresentados para os alunos¹⁰⁹:

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO	
Crítérios	Pontuação
1. Título (criativo ou comum). (1,5)	
2. Presença de narrador-personagem conforme a proposta. (2,0)	
3. Presença dos elementos narrativos indicados na proposta (personagens, lugar, tempo, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Apresentação de informações claras e suficientes para entender o texto. (1,5)	
	NOTA <input type="text"/>

Tabela 3 – Critérios para a avaliação dos textos.

Acreditamos que o modo de apresentação dos critérios utilizados para a atribuição de uma nota também constitui um aspecto importante que pode interferir significativamente no desenvolvimento lingüístico-textual e tomamos o cuidado de manter, para os três grupos da pesquisa, os mesmos critérios de avaliação e a mesma maneira de apresentação da nota.

¹⁰⁹ Outros critérios utilizados para outras propostas de produção de texto encontram-se no apêndice.

É importante acrescentar ainda que o texto avaliado continha, além da nota, correções e comentários destacando os aspectos positivos e os problemas do texto. Assim, a correção dos textos reescritos (quintas séries A e B) e dos textos produzidos pelo grupo de controle (quinta série C), era feita da mesma maneira. Não foram utilizados códigos para a avaliação final dos textos, todas as interferências realizadas foram explícitas.

Além disso, realizávamos um comentário geral¹¹⁰. Antes de apresentarmos uma nova proposta de produção, alguns textos eram lidos e comentados com a classe. Em seguida, os textos avaliados eram entregues para os respectivos escritores para serem analisados, ou seja, para cada autor verificar o seu desempenho lingüístico-textual em relação aos aspectos considerados na avaliação e para esclarecer dúvidas sobre a correção. Depois das discussões os textos eram recolhidos e, somente após essas atividades, era trabalhada uma nova proposta de produção textual¹¹¹.

2.1.6 A socialização dos textos

A partir de maio de 2003, ou seja, durante o desenvolvimento da terceira proposta de redação, foi introduzido no trabalho de pesquisa, com o apoio da direção da escola, um projeto com o objetivo de promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos.

Para alcançar esse objetivo, foram tomadas duas iniciativas: primeiramente foi destinado um espaço na biblioteca da escola (um local aberto à comunidade do bairro e bastante visitado) para a fixação de um mural, no qual foram expostos, a cada mês, os cinco melhores textos de cada classe. Os textos eram selecionados pela pesquisadora, digitados e fixados no mural juntamente com ilustrações feitas pelos alunos relacionadas ao tema da

¹¹⁰ Semelhante à “revisão geral” feita antes da entrega dos textos para serem reescritos.

¹¹¹ É importante frisar que esse procedimento também era realizado, da mesma maneira, nos três grupos da pesquisa, incluindo o grupo controle.

redação. Portanto, a cada mês eram socializados quinze textos, que, segundo o depoimento da bibliotecária, eram lidos por alunos de todas as séries e pela comunidade.

A segunda iniciativa consistiu na elaboração de um projeto pedagógico, solicitando apoio financeiro junto à Secretaria Municipal de Educação, para a edição de uma antologia reunindo os textos expostos no mural ao longo da pesquisa. Apesar de alguns contratemplos, o recurso foi liberado e a antologia foi impressa e distribuída para todos os alunos que participaram da pesquisa.

No encerramento do ano letivo, em dezembro, além da entrega da antologia, foi realizada uma festa para a premiação dos alunos que tiveram mais textos fixados no mural. Receberam prêmios especiais o primeiro, o segundo e o terceiro colocados de cada classe, mas também foram distribuídos vários livros de literatura infanto-juvenil para todos os alunos que tiveram pelo menos um texto fixado no mural. Os prêmios foram doados pela escola, por empresas da cidade e por uma editora.

A partir da introdução desse projeto de socialização dos textos, o envolvimento com as atividades de escritura e reescritura e a motivação dos alunos foi evidente. A escrita ganhou um contexto significativo e a premiação no final do ano gerou uma grande expectativa nos alunos.

2.1.7 A atividade complementar

Em junho de 2004 foi realizada uma atividade complementar, que seguiu uma metodologia diferente das atividades anteriores.

No ano de 2003, as atividades de reescritura, conforme explicado anteriormente, basearam-se na revisão realizada pela pesquisadora, pois partimos do princípio que o DLT dos alunos restringiria o trabalho de auto-revisão, ou seja, os alunos teriam dificuldade para detectar certos problemas em seus textos. Porém, após o trabalho com as oito propostas de redação, sentimos a necessidade de realizar uma outra atividade para verificar a reescritura baseada na auto-revisão.

Participaram dessa atividade vinte e sete alunos, sendo nove de cada classe¹¹². Foi elaborada uma nova proposta¹¹³, a partir da qual os alunos escreveram seus textos. Uma semana depois, os alunos realizaram a auto-revisão e a reescritura. Para realizarem essa revisão e a correção de seus textos, os alunos receberam um quadro (conforme apresentamos a seguir) contendo orientações sobre os aspectos a serem analisados. Tais aspectos correspondem basicamente àqueles utilizados na revisão realizada pela pesquisadora.

Aspectos para Revisão e Correção
Título – tem relação com a história?
Tema – a história fala sobre “uma grande descoberta”?
Narrador – narração em 1ª pessoa (narrador-personagem) – do começo ao fim
Estrutura da narração (introdução/ desenvolvimento – ação – clímax/ desfecho) – o final é interessante?
Organização das idéias (ambigüidade, contradição, idéia incompleta)
Falta de informação importante (onde? como? por que? quem? quando?)

¹¹² Os critérios para a seleção desses alunos estão descritos no item 2.2.1

¹¹³ Ver a nona proposta apresentada no item 2.1.2

Repetição de palavras
Repetição de idéias
Problema no uso dos tempos verbais (passado /presente/futuro)
Problema no uso de expressões redundantes (subir para cima/ entrei dentro)
Falar sobre o que pensou e o que sentiu quando encontrou a caverna e o que havia dentro dela (descrever com detalhes – usar os cinco sentidos)
Problema de ortografia – as palavras estão escritas corretamente?
Problema de acentuação – você colocou os acentos nas palavras?
Problema de pontuação (vírgula, ponto, dois pontos, ponto final etc.)
Problema de pontuação de diálogo (uso do travessão nas falas das personagens)
Falta de concordância (verbal ou nominal) entre os termos da oração

Tabela 4 – Aspectos para revisão e correção.

Uma semana após realizarem a revisão e a reescritura de seus textos, os alunos receberam correções e comentários da pesquisadora sobre a versão final. O texto também foi avaliado seguindo os mesmos critérios descritos no item 2.1.5.

2.2 A TRANSCRIÇÃO DO *CORPUS* E A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Após o trabalho de coleta de dados, que levou nove meses (de março a novembro de 2003 e junho de 2004), obteve-se grande quantidade de textos para análise (cerca de 1400 textos, na primeira coleta, mais 54 textos da coleta complementar, considerando escritura e reescritura), o que tornou necessário restringir o *corpus* através de uma amostragem. Além disso, verificou-se a necessidade de transcrever os textos.

2.2.1 Justificativa e critérios da transcrição

Julgamos necessário esclarecer porque optamos por transcrever os textos do *corpus* em vez de apresentá-los digitalizados utilizando *scanner*. A transcrição dos textos revelou-se

como a melhor opção para a apresentação do *corpus*, pois, além de permitir uma leitura mais fluente do material, possibilita também distinguir, por meio de fontes diferentes, a escritura/reescritura do aluno e a revisão/correção final da pesquisadora.

Os textos transcritos correspondem a uma amostragem determinada conforme os seguintes critérios:

- 1) com base nas notas¹¹⁴ atribuídas aos textos, foram calculadas a MA (média geral de cada aluno, considerando as oito propostas trabalhadas) e a MC (média geral de cada classe, considerando as médias de todos os alunos);
- 2) em seguida, com base na MC, cada classe foi dividida em três faixas:
 - faixa 1 - maiores médias;
 - faixa 2 – médias intermediárias (mais próximas da MC);
 - faixa 3 – menores médias.
- 3) de cada faixa foram selecionados três alunos, somando nove alunos por classe e vinte e sete alunos no total, representando cerca de 25% dos sujeitos que participaram da pesquisa;
- 4) inicialmente, das oito propostas de produção de textos da primeira coleta, foram consideradas apenas quatro (as mesmas para as três classes): a primeira e a última, para uma comparação considerando o início e o fim do trabalho, e duas propostas intermediárias, a quarta e a sexta, para observar a evolução dos alunos na produção de textos ao longo da pesquisa. Portanto, de cerca de 360 textos (considerando escritura e reescritura dos vinte e sete alunos da amostragem), foram transcritos 180 textos (correspondendo à metade das propostas).
- 5) foram transcritos também os 54 textos (escritura e reescritura) da atividade complementar de junho de 2004 produzidos pelos vinte e sete alunos da amostragem.

¹¹⁴ Conforme já foi comentado, as professoras permitiram a realização da pesquisa e pediram em troca uma avaliação dos textos dos alunos.

Por fim, foram transcritos 180 textos da primeira coleta, mais 54 textos da coleta complementar, totalizando 234 textos, que correspondem a 16% do *corpus*, que possui aproximadamente 1450 textos (considerando escritura e reescritura). A partir dos critérios adotados para a seleção dos sujeitos, pudemos garantir a impessoalidade na determinação da amostragem e, conseqüentemente, e a confiabilidade dos resultados das análises.

2.2.2 A transcrição dos textos da amostra

Na amostra da primeira coleta, juntamente com os textos transcritos, são apresentadas as marcas de revisão. Convém lembrar que, na quinta série A, não foram utilizados códigos de revisão, assim, foram diversas as interferências da pesquisadora nos textos dos alunos, enquanto que, na quinta série B, foram utilizados códigos numéricos na primeira **revisão** do texto, conforme explicado anteriormente. Na transcrição dos textos dessa classe, esses códigos apresentam-se sobre as passagens com problemas micro ou macroestruturais. Tais passagens foram sublinhadas na transcrição com o objetivo de destacá-las, como se observa no exemplo abaixo¹¹⁵:

<p style="text-align: center;">17 15 8</p> <p style="text-align: center;"><i>Se eu fosse o presidente Bush_ não <u>fazeria essa guerra</u>, e</i></p> <p style="text-align: center;">20 15</p> <p style="text-align: center;"><i>não <u>deixava</u> o povo passar fome, <u>emfim!</u></i></p>
--

Na **correção final** das reescrituras das quintas séries A e B e na correção dos textos da quinta série C, não se empregaram os códigos numéricos, utilizaram-se apenas marcas e anotações feitas diretamente nos textos. Para transcrever essas marcas, adotamos algumas convenções, que são explicitadas a seguir:

- 1) sublinhado – todas as interferências nos textos são marcadas com uma linha sob o trecho com inadequações, assim, são sublinhadas as palavras com problemas ortográficos, as

¹¹⁵ Consultar o quadro com os códigos de revisão na página 134.

repetições, os termos mal empregados etc. São também sublinhados os sinais de pontuação utilizados inadequadamente e o espaço onde deveria haver pontuação.

- 2) anotação sobrescrita – foi utilizada em correções ortográficas, de concordância, de flexão verbal, de emprego inadequado de itens lexicais e de sinais de pontuação etc.

Exemplo: *Eu vivo no mundo, no ar, ^{livremente} livrimente (...)*

- 3) anotação sobrescrita entre colchetes – foi utilizada para inclusão de sinais de pontuação e de itens lexicais, quando estes eram ausentes no texto do aluno.

Exemplo: *O vaga-lume_ ^[,] muito furioso, respondeu:*

- 4) anotação sobrescrita entre parênteses – foi utilizada para indicar que houve supressão de um item lexical ou de um sinal de pontuação empregado inadequadamente pelo aluno.

Exemplo: *Abri um hidrante ^(sem vírgula) e_ ^{saía} a água que saía parecia (...)*

- 5) notas nas margens – foram utilizadas para abordar questões de coerência, ou para comentar problemas recorrentes e mais gerais, ou ainda para tratar de problemas de divisão dos parágrafos.
- 6) notas de rodapé – foram utilizadas para comentar o desempenho do aluno. Sua função é, sobretudo, didática, pois procuramos sempre motivar e estimular os alunos. Esclarecemos ainda que, na transcrição, foram suprimidos seus nomes para preservar sua identidade.

Dessa amostra da primeira coleta serão apresentadas análises de algumas escrituras e suas reescrituras que consideramos significativas para ilustrar nossas reflexões a respeito da interação estabelecida entre professora/pesquisadora e alunos. Procuramos verificar como a hetero-revisão foi interpretada pelos alunos e que respostas eles apresentaram em suas reescrituras.

Os textos da coleta complementar também foram transcritos, porém na escritura não constam marcas da auto-revisão realizada pelos alunos. Para facilitar a comparação entre a

versão inicial e a versão final dos textos, optou-se por indicar, na reescritura, as reformulações realizadas pelos alunos:

- 1) **negrito** – indica acréscimo;
- 2) símbolo Ø – indica supressão e na margem esquerda são transcritos os trechos suprimidos;
- 3) **negrito sublinhado** – indica substituição e na margem direita são apresentados os trechos da versão inicial reformulados;
- 4) *itálico sublinhado* – indica inversão e na margem esquerda são introduzidos os trechos da versão inicial reformulados.

2.3 ASPECTOS PARA ANÁLISE DO *CORPUS*

Com base no objetivo desta pesquisa — que se propõe a oferecer análises sobre resultados obtidos a partir de atividades de escrita e reescritura desenvolvidas por alunos de quinta série do ensino fundamental, procurando explicitar qual o papel da reescritura para o desenvolvimento lingüístico-textual (considerando, no texto, os níveis macro e microestruturais, relacionados com o tipo revisão utilizado) — e com base também nas hipóteses levantadas, foram selecionados, para análise do *corpus*, os aspectos comentados a seguir.

Nos textos da coleta inicial analisamos o diálogo estabelecido entre a pesquisadora/professora e os alunos, por meio das diversas etapas que envolvem os processos de escrita e reescritura. Nesse diálogo procuramos verificar, na reescritura, as respostas dos alunos aos comentários e notações da pesquisadora, pois acreditamos que o DLT se reflete no modo como os alunos reformulam seus textos.

Nos textos da coleta complementar analisamos os diferentes processos de reformulação empregados pelos alunos na reescritura. Procuramos classificar tais processos conforme o nível de organização textual em que se apresentam, ou seja, microestrutural ou macroestrutural. Além disso, procuramos analisar a intenção que orientou os diferentes processos de reescritura.

A seleção desses diferentes aspectos de análise obedeceu à necessidade de se responder às hipóteses levantadas, que consideram o DLT do sujeito em relação às macro e microestruturas textuais e procuram abordar o modo como esse DLT se reflete nas atividades de escritura e de reescritura enquanto diálogo.

No capítulo seguinte, apresentamos algumas análises e exemplos do *corpus* que permitem a apresentação de reflexões sobre o objeto desta pesquisa.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo analisamos separadamente as amostras da primeira coleta de dados e os da coleta complementar, pois, conforme apresentamos na metodologia, as atividades de revisão e reescritura foram realizadas de modo diferente nesses dois momentos da pesquisa.

Primeiramente tratamos de alguns exemplos do processo dialógico presente nas atividades de revisão e reescritura dos textos da primeira coleta. Em seguida, apresentamos algumas reflexões a respeito do trabalho de socialização dos textos. Por fim, analisamos os processos de reescritura empregados pelos alunos no *corpus* complementar.

3.1 REVISÃO E REESCRITURA: UM DIÁLOGO METALINGÜÍSTICO

Conforme apresentamos anteriormente, o trabalho de detecção de problemas, realizado pela pesquisadora/professora na primeira versão dos textos dos alunos, denominamos revisão. Trata-se, na verdade, de uma hetero-revisão, que representa, para o aluno (produtor do texto), uma resposta de seu leitor ao texto produzido. A atividade de reescritura, em contrapartida, constitui a resposta do aluno a essa revisão — uma atitude responsiva ativa, nas palavras de Bakhtin (1992).

Procuramos analisar, nas próximas páginas, as implicações desse diálogo, cujo foco principal é a linguagem, já que as atividades de revisão e reescritura encontram-se voltadas para os aspectos lingüísticos e textuais e, portanto, constituem um trabalho metalingüístico similar ao da atividade parafrástica.

	<p><i>a luz <u>aceza</u> e que ela gasta muito dinheiro em outras coisas e</i> <i>. O disse</i> <i>compra muita besteira, <u>o gato contou a ela que ela gasta muito e</u></i></p> <p><i>percebeu como [.] A</i> <i>ela <u>persebeu</u> que o dinheiro vai embora <u>que nem água e a</u></i></p> <p><i>comprar está</i> <i>galinha parou de <u>compra</u> besteiras e <u>esta</u> juntando dinheiro para</i></p> <p><i>certas (excluir)</i> <i>pagar as contas <u>sertas</u>. Quando ela faz isso, <u>ela</u> pensa no gato.</i></p> <p>Sua reescrita ficou bem melhor, mas faltou colocar a moral da sua fábula.</p>	<p>Iniciar outro parágrafo.</p>
--	---	---------------------------------

Observa-se no exemplo acima, que, ao reescrever seu texto, o aluno realiza reformulações formais de ortografia e pontuação e, devido à grande quantidade de inadequações destacadas em seu texto, não consegue corrigir todas. É interessante notar a realização de correções incompletas como *decho => dechou* (deixou), *aseza => aceza* (acesa), *conpra => compra* (comprar). Chama a atenção também a grafia do gerúndio, que, na escritura, é transcrição da fala (*dano e juntano* — variantes populares de *dando e juntando*), no entanto, na reescritura, o gerúndio é grafado conforme a norma padrão. Em relação às repetições — que exigem uma reformulação de maior domínio lingüístico que a correção ortográfica — o aluno não consegue eliminar nem aquelas destacadas na revisão, muitas das quais bastariam ser suprimidas como em *Quando ela faz isso, ela pensa no gato*. A falta da moral, que, na revisão, é apontada nos comentários ao final do texto, também não é corrigida pelo aluno, que nem mesmo tenta realizar essa reformulação macroestrutural na reescritura, fato que confirma suas deficiências no DLT.

B) Alguns alunos realizaram reformulações um pouco mais complexas, mas também não melhoraram significativamente seus textos. Notamos que as dificuldades desses alunos encontram-se tanto na compreensão da proposta de redação, quanto na identificação e/ou

reconhecimento dos problemas mais complexos apontados na revisão. Os textos abaixo constituem um exemplo interessante:

Sexta Proposta – Conto de fadas às avessas

Autor: J.C.T.S. – 5. ^a B	Tipo de Produção: Escritura	Data: 10/09/2003
Que madrasta e que mulher?	<p style="text-align: center;"><i>Branca de Neve e os Sete Anões</i></p> <p style="text-align: center;">12 20 21 16 15 14 <i>A madastra <u>ela da um maçã venenada para</u> _ mulher.</i></p> <p style="text-align: center;">12 <i><u>Ela</u> desmaiou e ficou deitada no chão.</i></p> <p style="text-align: center;">15 15 15 <i>De repente um príncipe apareceu e <u>veiu branca de neve</u></i></p> <p style="text-align: center;">16 17 <i><u>caida no chão</u>__</i></p> <p style="text-align: center;">21 15 15 16 <i>Os sete anões <u>viu a branca de neve caida no chão, e não</u></i></p> <p style="text-align: center;">12 10 <i>tinha ninguém para <u>ajudar a branca de neve</u></i></p> <p style="text-align: center;">10 <i>Depois o príncipe pegou e beijou <u>a branca de neve</u></i></p> <p style="text-align: center;">21 15 <i>E <u>ficara felizes para senpre</u>.</i></p> <p>Sua redação é um resumo bem curto da história da Branca de Neve e você não fez mudança nenhuma. Tente contar a história de um jeito moderno, como se ela acontecesse hoje. Conte mais detalhes. Use a sua criatividade!</p>	Mudar o título.

Autor: J.C.T.S. – 5. ^a B	Tipo de Produção: Reescritura	Data: 17/09/2003
	<i>Branca de Neve</i> deu a	

<p><i>Uma madastra dá uma maçã envenenada para dar há</i></p> <p><i>Branca.</i></p> <p><i>que</i></p> <p><i>Então Branca comeu a maçã e desmaiou e ficou caída no</i></p> <p><i>Chão.</i></p> <p><i>(excluir) [a] [.]</i></p> <p><i>Um príncipe apareceu, e pegou Branca e beijou.</i></p> <p><i>viram</i></p> <p><i>Os sete anões olhou Branca de Neve caída no chão e o</i></p> <p><i>que (excluir)</i></p> <p><i>príncipe pegou e apareceu o príncipe e disse:</i></p> <p><i>[—] [,]</i></p> <p><i>Eu já beijei a Branca de Neve só falta esperar um pouco,</i></p> <p><i>[vai] acordar.</i></p> <p><i>que ela acorda.</i></p> <p><i>[,]</i></p> <p><i>Passou um tempo Branca de Neve acordou e os sete</i></p> <p><i>anões</i></p> <p><i>Ficaram alegres.</i></p> <p><i>[a]</i></p> <p><i>Então príncipe encantado pegou Branca de Neve e</i></p> <p><i>colocou</i></p> <p><i>Montada no cavalo</i></p> <p><i>E</i></p> <p><i>Então os dois ficaram felizes para sempre.</i></p> <p>Sua redação é um resumo da história da Branca de Neve, você não fez mudança nenhuma. O final feliz usado é o típico dos Contos de Fadas.</p>	
--	--

Nesse exemplo, nota-se que a aluna não compreendeu a proposta e escreveu um resumo da história *Branca de Neve e os sete anões* — ela mantém até mesmo o título do conto de fadas. Na revisão, além dos problemas de nível microestrutural identificados pelos códigos de revisão, a inadequação à proposta é destacada no comentário final. Na reescritura, a aluna corrige alguns problemas gramaticais¹¹⁶ e melhora a introdução dos referentes no texto (*Uma*

¹¹⁶ É interessante notar que, em vez de corrigir a concordância de “Os sete anões viu”, a aluna emprega outro termo, conservando o problema de concordância “Os sete anões olhou”.

madrasta em vez de *A madrasta*; *Branca* em vez de *mulher* — em resposta ao comentário colocado na margem do texto), além de introduzir mais detalhes no final (*Então príncipe encantado pegou Branca de Neve e colocou montada no cavalo* — talvez em resposta à observação de que seu texto era “um resumo bem curto” e à solicitação “conte mais detalhes”). No entanto, as reformulações realizadas não atendem à proposta de produzir um conto de fadas com elementos modernos, evidenciando sua dificuldade para melhorar seu texto trabalhando com as macroestruturas. Contudo, apesar de suas deficiências, é possível reconhecer o empenho da aluna em responder aos comentários realizados na revisão, diferente do caso anterior, em que o aluno parece ignorar as observações feitas ao final do seu texto.

C) A maioria dos alunos demonstrou empenho nas reescrituras, que apresentam reformulações eficazes no sentido de melhorar o texto inicial. Verificamos, no entanto, dificuldades para realizar algumas reformulações, sobretudo as de nível macroestrutural, como é possível verificar no exemplo a seguir:

Sexta proposta – Conto de fadas às avessas

Autor: M.S.F. – 5. ^a B	Tipo de Produção: Escritura	Data: 10/09/2003
Esse começo não tem muita relação com o resto da história.	<p style="text-align: center;"><i>Os três porquinhos 2</i></p> <p style="text-align: center;">15 17 15</p> <p style="text-align: center;"><i>Cansado de <u>assopar</u> o lobo apelou para uma coisa <u>mas</u></i></p> <p><i>moderna.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Como na casa dos três porquinhos tinha um alarme</i></p> <p style="text-align: center;"><i>eletrônico e um visor detectava a aproximação do lobo.</i></p> <p>15 15 17 13 17</p> <p><i><u>Perceberam um entruso.</u> e era o lobo Adilson_ o irmão do lobo</i></p> <p>17</p> <p><i>mau. <u>Que</u> apenas vinha trazer um simples recado do seu irmão</i></p> <p>15 17 12 15</p> <p><i><u>mas</u> velho. Mas os porquinhos_ como <u>eles</u> já sabiam a história</i></p> <p><u>1,</u></p> <p style="text-align: center;">8 17</p>	Qual história eles sabiam?

<p><i>correram para a casa do __ esperto_ o João Paulo, que como</i> ¹⁵ <i>vocês já sabem_</i> ¹⁷ <i>é a casa construída de aço.</i></p> <p><i>E o lobo_ não</i> ¹⁷ <i>disistiu_</i> ¹⁵ <i>continuo</i> ¹⁷ <i>tentando e tentando, até que</i> <i>ele teve uma idéia brilhante_</i> ¹⁷ <i>“vou trazer um super</i> ¹⁶ <i>rádio, com</i> <i>tudo que tem direito_</i> ¹⁷ <i>exclusive</i> ¹⁵ <i>microfone_</i> ¹⁷ <i>Depois de alguns</i> <i>minutos_ seu lobo</i> ¹⁷ <i>chega</i> ²⁰ <i>com sua</i> ¹⁵ <i>limosine</i> <i>vermelha, todo</i> ¹⁵ <i>cheroso e perfumado, ligou o microfone e disse:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Trago uma notícia de meu irmão Alberto.</i></p> <p><i>E os porquinhos curiosos falaram:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— O quê?</i></p> <p style="padding-left: 40px;">⁸ <i>— Meu __ mandou avisar que hoje não dá pra gravar.</i></p> <p>Sua redação ficou interessante, mas parece que falta terminar. O que significa o recado do lobo? Se os porquinhos tinham combinado de gravar alguma coisa, por que eles fugiram do lobo?</p>	Gravar o que?
--	---------------

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
M.S.F. – 5.ª B	Reescritura	17/09/2003
	<p style="text-align: center;"><i>Os três porquinhos 2</i></p> <p><i>Como na casa dos três porquinhos tinha um alarme eletrônico e um visor detectava a aproximação do lobo,</i> [:] <i>perceberam um intruso_ era o lobo-mau, que apenas vinha trazer um simples recado do seu irmão mas velho.</i></p> <p><i>Mas como os porquinhos já sabiam o roteiro, correram para a casa do mais esperto, o João Paulo que, como vocês já sabem, é a casa construída de aço.</i></p> <p><i>E o lobo não desistia, continuou tentando e tentando, até que</i> [:] <i>ele teve uma idéia brilhante_ “vou trazer um super rádio, com</i></p>	

<p style="text-align: center;">inclusive</p> <p><i>tudo de direito, <u>enclusive</u> microfone". Depois de alguns minutos,</i></p> <p style="text-align: center;">chegou limusine</p> <p><i>seu lobo <u>chega</u> com sua <u>limosine</u> vermelha, todo cheiroso e</i></p> <p><i>perfumado, ligou o microfone e disse:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Trago uma notícia de meu irmão Alberto.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— O quê?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Meu irmão mandou avisar que não dá pra gravar hoje!</i></p> <p style="text-align: center;">Perguntou</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Por quê? <u>Pergunta</u> José, o irmão mais novo.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Porque a nossa cachorrinha Tatá rasgou a roupa dele! E</i></p> <p style="text-align: center;">[,] prantos</p> <p><i>ele coitado_ está aos <u>plantos</u> com esse problema!</i></p> <p style="text-align: center;">[,] [,]</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Então Juquinha_ o irmão do meio_ disse:</i></p> <p style="text-align: center;">a todos</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Aiii! Esqueci de avisar <u>o seu irmão</u> que a gravação foi</i></p> <p><i>cancelada, pois o Diretor está com uma tremenda dor de</i></p> <p><i>garganta!</i></p> <p>Muito Bom! Sua história ficou muito criativa. Adorei!</p>	
--	--

Nesse exemplo, a reescritura apresenta várias reformulações tanto de nível microestrutural como macroestrutural. A aluna corrige quase todos os problemas gramaticais apontados na revisão. Chama a atenção a reformulação de *exclusive* (antônimo de *inclusive*) para *enclusive*, (forma em que a aluna utiliza o *e* no lugar do *i*, efetuando uma supercorreção, fazendo talvez uma analogia com a reformulação de *disistiu* para *desistiu*). Os trechos acrescentados na reescritura, no entanto, apresentam novas inadequações e, mais uma vez, a aluna emprega o verbo de elocução no presente (*pergunta* em vez de *perguntou*), esquecendo-se das reformulações já realizadas. No nível macroestrutural, verificamos a supressão do primeiro parágrafo, e o acréscimo de mais quatro parágrafos no final do texto, procurando responder às observações apresentadas na revisão. A supressão soluciona a falta de coerência

entre o primeiro parágrafo e o restante do texto, enquanto os acréscimos no final melhoram a quantidade de informação do texto em relação ao *frame* gravação de cinema (o título do texto *Os três porquinhos 2*, relaciona-se com as continuações de filmes, que geralmente são distinguidas pela numeração: 2, 3, 4 etc.; também o acréscimo de termos como roteiro, diretor e gravação, participam diretamente na construção desse *frame*), mas revelam alguns problemas de coerência relacionados ao conhecimento de mundo (como, por exemplo, se o diretor não estava presente, por que os porquinhos estavam “seguindo o roteiro” e fugindo do lobo?). Apesar disso, as reformulações da reescritura melhoram o texto como um todo.

D) Encontramos também textos que refletem o bom DLT de alguns alunos, que realizam reformulações mais complexas. As observações e comentários realizados na revisão foram considerados pelos alunos em suas reescrituras, que apresentam soluções consistentes e interessantes aos problemas destacados.

Quarta Proposta - Fábula

Autor: C.R.R. – 5. ^a B	Tipo de Produção: Escritura	Data: 11/06/2003
	<p style="text-align: center;"><i>A cobra e o sapo</i></p> <p style="text-align: right;">(excluir)</p> <p><i>Rastejando pela floresta, a cobra muito tristinha, encontrou um sapo.</i></p> <p style="text-align: center;">¹⁷</p> <p><i>O sapo também triste por não ter nenhum amigo, começou a</i></p> <p><i>puxar assunto:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Olá cobra! Você saber pular? – perguntou o sapinho todo animado.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Não, e você sabe rastejar?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>— Não, mas você pode me ensinar a rastejar e eu te ensino</i></p>	

a pular! – respondeu o sapo.

Os dois passaram a tarde inteira brincado e se conhecendo.

Todos os dias se encontrando no mesmo lugar, eles se divertiam muito.

¹⁷ Certo dia ¹⁶ a cobra contou á sua mãe sobre as tardes que passava com o sapo e ela respondeu:

— Ótimo filho! Agora, no encontro de hoje, você deverá comê-lo. Você está se saindo uma ótima cobrinha!

— Não! – respondeu a pequena cobra. – Ele é meu amigo!

¹⁷ — Filho ¹⁷ vá e faça o que eu mandei e quando voltar terá uma surpresa.

¹⁷ A cobra foi e ¹⁷ como em todas as tardes, se divertiram muito, mas na hora de comer o sapo a cobra não conseguiu e disse ao ¹⁰ sapo ¹⁶ que não poderia voltar á vê-lo.

¹⁰ O sapo ¹⁷ ficou muito triste mas teve que aceitar.

A cobra voltou para casa e sua vida voltou ao normal só que agora mais triste.

Moral: Uma grande amizade resiste á qualquer coisa.

Eu gostei muito da sua redação. Parabéns, ela ficou muito bem escrita, mas o final da história não tem muito a ver com a moral, pois, se a amizade resiste a qualquer coisa, então a cobra não deveria parar de brincar com seu amigo sapo. A amizade dos dois deveria resistir.

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
C.R.R. – 5. ^a B	Reescritura	25/06/2003
A cobra e o sapo		

Enquanto fazia o seu passeio diário, a cobra encontrou um sapo que estava muito triste.

A cobra então, resolveu que iria animar o sapo e se animar também.

— Sapo, ^{por que} porque toda essa tristeza?

O sapo olhou para a cobra com os olhos brilhando e disse:

— ^[,] *É que eu não tenho amigo, mas se você quiser_ pode ser minha amiga.*

^[,] ^[,] *A cobra_ muito contente_ aceitou e passaram a brincar todas as tardes.*

Eles se divertiam muito e certo dia, a cobra e o sapo, já crescidos, resolveram conversar com suas mães sobre a sua amizade.

Eles correram para casa e começaram a conversar com suas mães.

No dia seguinte se encontraram novamente e conversaram sobre a conversa que tiveram com suas mães.

A cobra muito triste, disse as primeiras palavras:

— *Minha mãe mandou lhe comer.*

O sapo assustado disse:

— *Minha mãe disse que você faria isso e que não me encontrasse mais com você.*

^[,] *A cobra_ pela primeira vez, resolveu desobedecer a sua mãe e disse:*

— *Eu não vou te comer, se você prometer que jamais vai embora amigo!*

Repetição
(conversar/
conversa)

<p>surpreso</p> <p>O sapo <u>surpreendido</u>, <i>aceitou mais que depressa e os dois</i></p> <p>a</p> <p><i>passaram à se encontrar escondidos de suas mães.</i></p> <p><i>Moral: Uma grande e verdadeira amizade resiste a qualquer coisa.</i></p> <p>Muito bom! Esse final ficou mais adequado à moral.</p>
--

É interessante notar nesse exemplo que as duas versões do texto apresentam poucos problemas microestruturais (contém apenas alguns erros de pontuação, acentuação, repetição de palavras e ortografia), no entanto, para solucionar o problema de incoerência apontado na revisão, a aluna realiza diversas reformulações macroestruturais na reescritura. Analisando as macroproposições narrativas, verificamos que a situação inicial é a mesma nos dois textos (um sapo e uma cobra que estavam tristes se encontram, se tornam amigos e ficam felizes com essa amizade); o nó também é o mesmo (a cobra e o sapo conversam com suas mães sobre essa amizade: a mamãe cobra manda o filho comer o sapo e a mamãe sapo diz para o filho não se encontrar mais com a cobra); o desenlace e a situação final são diferentes (na primeira versão, a cobra não come o sapo, mas diz que eles não podem voltar a se encontrar e eles ficam tristes novamente; na segunda versão, a cobra e o sapo resolvem desobedecer suas mães e continuam a amizade em segredo), de modo que a reescritura desfaz a incoerência em relação à moral da fábula (*Uma grande e verdadeira amizade resiste a qualquer coisa*). Apesar das macroproposições narrativas (de nível mais alto) referentes à situação inicial e ao nó serem as mesmas, as macroestruturas referentes às proposições de nível mais baixo são diferentes, pois a aluna reformula o texto desde o início, modificando principalmente os diálogos entre as personagens. Observa-se, nesse exemplo, reformulações que revelam bom DLT, uma vez que a aluna demonstra domínio para trabalhar com as estruturas lingüísticas e

textuais de diversos níveis. Verificamos, portanto, que, quando o aluno possui bom DLT, o diálogo metalingüístico introduzido pela revisão produz respostas interessantes na reescritura.

E) Constatamos ainda, em nossos dados, algumas reformulações de aspectos não apontados pela revisão, e que são, na verdade, resultado de uma auto-revisão. Além de confirmar o empenho dos alunos na atividade de reescritura, essas reformulações auto-iniciadas refletem a capacidade de análise crítica do próprio texto e podem ter relação também com a leitura e a análise dos textos que realizávamos antes dos alunos iniciarem a reescritura¹¹⁷. Assim, os textos comentados seriam utilizados como parâmetros de revisão por alguns alunos. O exemplo apresentado a seguir ilustra nossas observações:

Quarta Proposta – Fábula

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
A.M.T. – 5.ª A	Escritura	09/062003
Sugestão: use o feminino “Minha amiga...”	<p style="text-align: center;"><i>A girafa e o vaga-lume</i></p> <p style="text-align: center;">(sem vírgula) orgulhosa</p> <p style="text-align: center;"><i>No zoológico, uma bela girafa, se exhibia <u>orgulhosamente</u> de</i></p> <p style="text-align: center;">(sem vírgula)</p> <p style="text-align: center;"><i>seu pescoço, grande, bonito, belo...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Um vaga-lume que voava livremente no ar viu aquela girafa</i></p> <p style="text-align: center;"><i>se exibindo e falou:</i></p> <p style="text-align: center;">estás</p> <p style="text-align: center;"><i>— Meu amigo, porque <u>estas</u> assim, todo orgulhoso, se</i></p> <p style="text-align: center;"><i>exibindo tanto com seu pescoço?</i></p> <p style="text-align: center;">(sem vírgula)</p> <p style="text-align: center;"><i>— Olha só, quem fala! Não tem nem tamanho para opinar ou</i></p> <p style="text-align: center;"><i>invocar comigo! Você é esquisito, muito pequeno, fica acendendo e apagando essa luz, parece um bichinho bobo!</i></p> <p style="text-align: center;">[,]</p> <p style="text-align: center;"><i>O vaga-lume, muito furioso, respondeu:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>— Eu tenho orgulho de ter essa beleza, diferente dos outros</i></p>	

¹¹⁷ Rever, na metodologia, os procedimentos descritos no item 2.1.3.

	<p>. As <i>bichos, <u>as</u> pessoas gostam de mim do jeito que eu sou, e não só as pessoas, os animais também.</i></p> <p><i>E a girafa ficou pensativa, descobrindo que “a gente não precisa ser grande como uma girafa, ou pequeno como um vaga-lume, o importante é brilhar!!!”</i></p> <p>A sua fábula tem um final diferente e muito interessante. Parabéns!</p>	
--	---	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
A.M.T. – 5.ª A	Reescritura	23/062003
Evitar repetições. Substituir por sinônimos.	<p style="text-align: center;"><i>A girafa e o vaga-lume</i></p> <p style="text-align: center;">(sem vírgula)</p> <p style="text-align: center;"><i>No zoológico, uma bela girafa, <u>se exhibia</u> orgulhosa de seu</i></p> <p style="text-align: center;">(sem vírgula)</p> <p style="text-align: center;"><i>pescoço, <u>grande</u>, bonito, belo...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Um vaga-lume, que voava livremente no ar, viu aquela girafa</i></p> <p><i>se <u>exibindo</u> e falou:</i></p> <p style="text-align: center;">estás</p> <p>— <i>Minha amiga, porque <u>estas</u> assim, toda orgulhosa, se</i></p> <p>mostrando</p> <p><i><u>exibindo</u> tanto com seu pescoço?</i></p> <p style="text-align: center;">(sem vírgula)</p> <p>— <i>Olha só, <u>quem</u> fala! Não tem nem tamanho para opinar ou</i></p> <p><i>invocar comigo! Você é esquisito, muito pequeno, fica acenden-</i></p> <p><i>do e apagando essa luz, é um idiota mesmo!</i></p> <p>— <i>Eu tenho orgulho de ter essa beleza, diferente dos outros</i></p> <p><i>bichos, as pessoas gostam de mim do jeito que eu sou, e não só</i></p> <p style="text-align: center;">meus</p> <p><i>as pessoas, os <u>meu</u> amigos também!</i></p> <p>— <i>Coitado, se acha bonito, “lanterninha” feia!</i></p> <p>— <i>Você pensa que eu vou ficar irritado? Engano seu, pois</i></p> <p><i>você está morrendo de inveja, dessa “lanterninha feia”! — disse</i></p>	Muito Bom! Sua reescrita ficou bem melhor!

<p><i>o vaga-lume.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A girafa ficou quieta, em sua cabeça não vinha uma resposta</i></p> <p style="text-align: center;"><i>[,]</i></p> <p><i>que fizesse o vaga-lume ficar quieto. Então_ nesse momento, a girafa começou a perceber que “a gente” não precisa ter um enorme pescoço ou uma “lanterninha”, o que importa é ser do</i></p> <p style="text-align: center;"><i>. O</i></p> <p><i>jeito que cada um é, e o mais importante é BRILHAR.</i></p>	
---	--

Analisando o exemplo acima, notamos que a revisão da primeira versão destaca poucos problemas microestruturais e não apresenta nenhum comentário sobre problemas macroestruturais. O texto da escritura recebe, inclusive, uma avaliação positiva: *A sua fábula tem um final diferente e interessante. Parabéns!* Apesar disso, a aluna procura melhorar seu texto, tomando a iniciativa de realizar as reformulações que considera relevantes. No diálogo entre a girafa e o vaga-lume há duas substituições:

Escritura: (...) fica acendendo e apagando essa luz, parece um bichinho bobo!

(...) as pessoas gostam de mim do jeito que eu sou, e não só as pessoas, os animais também.

Reescritura: (...) fica acendendo e apagando essa luz, **é um idiota mesmo!**

(...) as pessoas gostam de mim do jeito que eu sou, e não só as pessoas, **os meu amigos também!**

Essas reformulações, além de serem fruto de uma auto-revisão, têm implicações interessantes. O primeiro trecho refere-se ao comentário da girafa sobre o vaga-lume, na reescritura, o orgulho da girafa é salientado a partir dos novos termos empregados. No segundo trecho, o vaga-lume se defende e, na reescritura, a substituição ressalta que esse personagem tem amigos.

Depois dessas substituições, a aluna ainda acrescenta mais duas falas das personagens. A resposta do vaga-lume, que se refere à inveja da girafa, torna mais coerente o segmento final do texto, em que a girafa fica quieta, sem resposta. No último parágrafo há ainda substituições e acréscimos para desenvolver melhor a idéia da primeira versão.

Destacamos, nesse exemplo, a postura crítica da aluna em relação ao próprio texto ao realizar reformulações por si mesma. A atitude da aluna revela também sua consciência sobre a mutabilidade da escrita (Plane, 1996), superando a representação que os jovens escritores têm sobre produção de textos escritos como um fenômeno linear e irreversível, ou seja, a aluna demonstra sua capacidade de tratar o texto como objeto passível de revisões e reformulações.

F) Encontramos ainda reescrituras com poucas reformulações em relação à primeira versão. Em geral, referem-se a bons textos, sem problemas gramaticais e avaliados, na revisão, com comentários positivos em relação às macroestruturas. Em consequência, os alunos consideravam desnecessárias as reformulações e praticamente apenas copiavam o texto. Apresentamos a seguir um exemplo bastante representativo.

Sexta Proposta – Conto de fadas às avessas

Autor: C.R.R. – 5.ª B	Tipo de Produção: Escritura	Data: 10/09/2003
	<p style="text-align: center;"><i>Chapeuzinho Vermelho, anos depois!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Após estacionar seu carro na frente da casa da vovó,</i></p> <p style="text-align: center;">¹⁷ <i>Chapeuzinho__ já maior de idade, passou pela piscina e pelo</i></p> <p style="text-align: center;">¹⁰ <i>lindo jardim <u>da casa</u> com duas cestas enormes e, com muita</i></p> <p style="text-align: center;">¹⁰ <i>educação, pediu licença e entrou na <u>casa</u> da vovó dizendo:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>— Vovó, vovó! Onde a senhora está?</i></p>	Na mesma linha

10

Percebendo que não havia ninguém em casa, Chapeuzinho colocou as duas cestas em cima da mesa e correu para o quarto da vovó. Quando ela abriu a porta; que surpresa! O quarto estava com decorações iradas e, grudado no guarda-roupa, havia um papel escrito: “Encontro às 19h com o Lobo”

Chapeuzinho ficou surpresa, mas como não podia fazer nada, resolveu esperá-la na sala.

Alguns minutos depois, a vovó chegou rindo à toa e disse:

17

— Minha netinha, você está aí?! Bem é claro que está! A vovó, digo, o Lobo foi mandado embora e não vai mais me perturbar, digo, nos perturbar!

— Mas vovó – disse Chapeuzinho já esquecida do bilhete – seu olhos estão muito grande! O que houve?

— Sabe? Eu estava voltando para casa e me assustei muito ao ver um homem assaltar uma senhora de idade!

— Mas e esses ouvidos tão grandes e cheios de pelo?

— Sabe? Eu estava voltando para casa e meus ouvidos cresceram ao ouvir o som do rock! Mas, antes que continue, vamos pular logo para a boca tão grande? É que eu comi tantos sanduíches e doces na rua que me empanturrei!

— Tem tantas câmeras lá fora e para que são?

— São para ver se o lobo aparece mas agora que ele foi embora, vou retirar todas.

— Vovó, tem duas cestas cheias de doces em cima da mesa, vou correndo para casa para pegar o avião! Beleza vó!

— Boa <u>viajem!</u> Ah, essa juventude está perdida!
Muito bom! Sua história ficou bastante criativa!

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
C.R.R. – 5. ^a B	Reescritura	17/09/2003
	<p style="text-align: center;">Chapeuzinho <u>Chapéuzinho Vermelho,</u> anos depois!</p> <p style="text-align: center;"><i>Após estacionar seu carro na frente da casa da vovó,</i></p> <p>Chapeuzinho <i>Chapéuzinho, já maior de idade, passou pela piscina e pelo</i> (excluir) muita <i>lindo jardim <u>da casa</u> com duas cestas enormes e, com <u>muito</u></i> <i>educação, pediu licença e entrou na casa da vovó dizendo:</i></p> <p style="text-align: center;">— Vovó, vovó! Onde a senhora está?</p> <p style="text-align: right;">(excluir) Chapeuzinho</p> <p><i>Percebendo que não havia ninguém <u>em casa</u>, <u>Chapéuzinho</u></i> <i>colocou as duas cestas em cima da mesa e correu para o quarto</i> <i>da vovó. Quando ela abriu a porta; que surpresa! O quarto</i> decorações <i>estava com <u>decorações</u> iradas e, grudado no guarda-roupa,</i> às <i>havia um bilhete: “Encontro <u>às</u> 19h com o Lobo”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Chapeuzinho ficou surpresa, mas como não podia fazer</i> esperá-la <i>nada, resolveu <u>espera-la</u> na sala.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Alguns minutos depois, a vovó chegou rindo à toa e disse:</i></p> <p style="text-align: center;">— <i>Minha netinha, você está aí?! Bem é claro que está! A</i> <i>vovó, digo, o Lobo foi mandado embora e não vai mais me</i> <i>perturbar, digo, nos perturbar!</i></p> <p style="text-align: center;">Chapeuzinho</p> <p style="text-align: center;">— <i>Mas vovó – disse <u>Chapéuzinho</u> já esquecida do bilhete –</i> <i>seus olhos estão muito grandes! O que houve?</i></p>	

<p>Mesmo parágrafo</p>	<p>— <i>Sabe? Eu estava voltando para casa e me assustei muito ao ver um homem assaltar uma senhora de idade!</i></p> <p>— <i>Mas, e esses ouvidos tão grandes e cheios de pêlos?</i></p> <p>— <i>Sabe? Eu estava voltando para casa e meus ouvidos cresceram ao <u>ouvir</u> o som do rock!</i></p> <p><i>Mas, antes que continue, vamos pular logo para a boca tão grande? É que eu comi tantos sanduíches e doces na rua que me empanturrei!</i></p> <p>— <i>Tem tantas câmeras lá fora e para que são?</i></p> <p>— <i>São para ver a aproximação do lobo, mas agora que ele foi embora, vou retirar todas.</i></p> <p>— <i>Vovó, tem duas cestas cheias de doces em cima da mesa,</i></p> <p><i>vou correndo para casa pois irei viajar para Miami e preciso correr para pegar o avião! Beleza vó!</i></p> <p>— <i>Boa viagem! Ah, essa juventude está perdida!</i></p> <p>Muito Bom! Parabéns!</p>	
------------------------	--	--

Nesse exemplo, a reescritura apresenta, em geral, reformulações formais (concordância, pontuação, acentuação e outros problemas apontados na revisão). Destacamos, no entanto, um acréscimo de informações no final do texto, resultando de uma auto-revisão (**escritura:** *vou correndo para casa para pegar o avião! Beleza vó!;* **reescritura:** *vou correndo para casa **pois irei viajar para Miami e preciso correr para pegar o avião! Beleza vó!***). Esse caso reflete bom DLT, apesar de apresentar poucas reformulações na reescritura. Isso acontece porque a primeira versão do texto corresponde a um bom desenvolvimento da proposta. Além disso, o comentário feito no final da escritura (*Muito bom! Sua história ficou bastante criativa!*) representa para a aluna uma avaliação positiva da pesquisadora/professora.

Considerando tal avaliação, a aluna julga desnecessário realizar reformulações macroestruturais e corrige apenas os problemas destacados na revisão.

3.1.1 Diálogo metalingüístico e DLT: algumas considerações

Consideramos os exemplos analisados nas páginas anteriores suficientes para apresentarmos algumas reflexões interessantes a respeito da atividade dialógica desenvolvida a partir dos processos de escritura, revisão e reescritura.

Primeiramente, verificamos que os problemas de nível microestrutural, por estarem mais relacionados à forma lingüística, revelam-se mais perceptíveis ao aluno e, conseqüentemente, mais fáceis de serem corrigidos. Tal dado confirma os resultados de outras pesquisas sobre reescritura, como a de Jesus (1995), que denomina tais reformulações como higienização do texto.

Verificamos, porém, que mesmo essa reescritura de aspectos microestruturais requer do aluno certa capacidade de tratamento das unidades lingüísticas. De acordo com Fayol (1997) tal capacidade é limitada, ou seja, conforme o nível de DLT do aluno e a quantidade de problemas (e seu grau de dificuldade) a serem corrigidos, a reescritura pode apresentar pouca melhora em relação à escritura.

Apesar disso, consideramos pertinente que se identifiquem e se classifiquem as inadequações de nível microestrutural na revisão, pois as microestruturas são, ao mesmo tempo, o final do processo de produção textual e o início do processo de apreensão do significado, ou seja, as macroestruturas se expressam a partir das microestruturas e é a partir destas que o texto é apreendido pelo leitor.

No nível das microestruturas, o diálogo estabelecido com o aluno através da revisão tem, certamente, um papel mais normativo, uma vez que, no contexto escolar, cabe ao

professor ensinar a norma padrão da língua. Para evitar, no entanto, que a revisão do texto seja mera higienização, reafirmamos (como Jesus, 1995) a necessidade de se socializar os textos, conferindo significado às correções e reformulações dos alunos.¹¹⁸

Verificamos também que, no nível macroestrutural, os alunos demonstraram, em geral, maior dificuldade para realizar as reformulações. Relacionamos tal dificuldade com o nível de DLT de cada aluno, que deve apresentar certa capacidade para manipular estruturas mais globais do texto. Assim, para desfazer uma incoerência o aluno precisaria, por exemplo, reformular uma macroproposição narrativa, modificando um fato narrado ou a ação de uma personagem.

No *corpus* analisado, observamos que os textos com muitos problemas microestruturais e macroestruturais apresentaram, na reescritura, reformulações, sobretudo, no nível microestrutural. Por serem mais pontuais, os problemas relacionados à gramática e ao léxico são solucionados localmente, enquanto que aqueles relacionados às estruturas mais globais do texto requerem soluções mais elaboradas. Nesse caso, fica evidente a capacidade limitada de tratamento das unidades lingüísticas, ou seja, a grande quantidade de reformulações de aspectos microestruturais demanda esforço considerável do aluno, que acaba deixando de lado as reformulações macroestruturais.

No nível macroestrutural, o diálogo realizado através da revisão tem, principalmente, o papel de indicar ao aluno os problemas mais globais. Podemos identificar também certo caráter normativo relacionado com os gêneros textuais, que também são objeto de instrução formal na escola. Porém, diferentemente da revisão de aspectos microestruturais, que se apresenta a partir de marcas pontuais no texto, a revisão de aspectos macroestruturais necessita, muitas vezes, ser expressa por meio de comentários colocados nas margens da folha ou no final do texto. Essa revisão reflete a leitura e a interpretação do professor, que, mesmo

¹¹⁸ Mais adiante, no item 3.2, apresentamos algumas considerações a respeito da socialização dos textos realizada em nossa pesquisa.

compreendendo a intenção do aluno, pois conhece a proposta de redação que deu origem ao texto, exige do aprendiz maior nível de detalhes (menos informações subentendidas), como se fosse um leitor que desconhecesse as condições de produção do texto¹¹⁹.

Assim, em seus comentários, o professor deve expor dúvidas, identificar incoerências, solicitar maior riqueza de detalhes, apontar inadequações em relação ao gênero textual etc. Esses comentários e anotações estão mais sujeitos a não resultarem em reformulações na reescritura, pois, conforme o nível de DLT dos alunos, pode haver falhas nas diferentes etapas desse processo de comunicação: os alunos precisam primeiro interpretar o que o professor escreveu, para depois identificar o problema em seu texto e só então realizar as reformulações necessárias.

Merece destaque também o caráter metalingüístico desse diálogo, cujo objeto é a linguagem e o próprio texto do aluno. Acreditamos que, ao reformular o texto a partir da revisão do professor, o aluno exercita seus conhecimentos lingüísticos e textuais e, conseqüentemente, melhora seu DLT.

Um outro dado que merece ser destacado refere-se à constatação de que não encontramos alunos com grandes dificuldades em relação às microestruturas e, ao mesmo tempo, com ótimo desempenho em relação às macroestruturas. O inverso também não foi verificado: ótimo desempenho no nível microestrutural e grandes problemas no nível macroestrutural. Nos textos considerados para análise não verificamos, portanto, descompasso de desenvolvimento entre esses níveis, uma vez que o DLT dos alunos se apresentou com avanços paralelos e interdependentes.

Consideramos, ainda, que mesmo os alunos com mais dificuldades e que realizaram poucas reformulações (geralmente microestruturais) merecem ter seu trabalho metalingüístico

¹¹⁹ A socialização dos textos é importante também para justificar essa maior exigência na revisão do professor. Sabendo que seu texto será lido por outras pessoas que não conhecem a situação de produção, o aluno reconhece a necessidade de reformular as macroestruturas semânticas.

reconhecido e estimulado pelo professor. Acreditamos que o diálogo presente nas atividades de escritura, revisão e reescritura tem implicações no DLT desses alunos, uma vez que promove reflexões sobre o texto e a linguagem e, portanto, precisa ser (re)estabelecido em cada produção de texto.

Por fim, destacamos que as reformulações de aspectos não apontados na revisão refletem a autonomia e a capacidade do aluno para tomar o próprio texto como um objeto inacabado e passível de reformulações. Consideramos que essa consciência caracteriza o bom DLT desses alunos.

3.2 A SOCIALIZAÇÃO DOS TEXTOS

Conforme apresentamos no item 2.1.6 sobre a metodologia desta tese, desenvolvemos um trabalho de socialização dos textos com o objetivo de tornar os processos de escritura e reescritura mais significativos e motivar os alunos a participarem das atividades.

A cada proposta trabalhada, foram selecionados cinco textos de cada classe para serem fixados no mural de redação montado na biblioteca da escola. E, no final do ano, todos os textos do mural foram reunidos em uma antologia, que foi distribuída para todos os alunos que participaram da pesquisa. Além disso, na festa de encerramento do ano letivo, juntamente com a antologia, os alunos que tiveram seus textos fixados no mural receberam outros prêmios, como livros infanto-juvenis, e kits de material escolar.

Todos os alunos queriam ver seus textos no mural e se esforçavam para escrever “histórias interessantes”, mas, por falta de espaço e de tempo para digitação dos textos, isso não foi possível. Após essas iniciativas de socialização dos textos, tornaram-se mais efetivos a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades da pesquisa. As manifestações mais

recorrentes deles eram: “Olha, professora! Ficou bom!?”, “Ficou legal?”, “O meu texto vai para o mural?”.

Em um questionário respondido pelos alunos no final do ano, verificou-se que um elevado percentual apresentou avaliação positiva sobre as atividades de produção de textos, sobre o ensino (leitura e interpretação de textos, apresentação das propostas para escrita, critérios de revisão e avaliação) e sobre os recursos para socialização dos textos (o mural e a antologia). Além disso, quase todos os alunos declararam, em uma auto-avaliação, que melhoraram (pouco, bastante, muito) em relação às atividades de escrita. As respostas dos alunos apresentam-se sintetizadas (em %), na tabela a seguir.

Avaliação dos alunos sobre as atividades de escrita e reescrita (%)				
Aspectos avaliados	Avaliação	5.^a série A (34 resp.)	5.^a série B (32 resp.)	5.^a série C (28 resp.)
Escrever redação	Positiva	94	59	64
	Negativa	3	13	25
	Indiferente (gostam "um pouco")	3	28	11
O ensino de redação	Positiva	98	97	97
	Negativa	2	3	3
Auto-avaliação sobre o DLT	Não melhorei	3	0	0
	Melhorei um pouco	12	41	36
	Melhorei bastante	47	25	36
	Melhorei muito	38	34	28
O mural e a antologia	É importante, traz motivação	82	75	77
	Não faz diferença, gosto de escrever	6	6	11
	Atrapalha porque cria competição	3	13	3
	Não é importante, não gosto de redação	9	6	9

Tabela 5 – Avaliação dos alunos sobre as atividades de escrita e reescrita

Com base nas respostas ao questionário, confirmamos que a motivação e o empenho verificados em sala de aula se refletem no elevado percentual de alunos que avaliou positivamente as atividades de escrita, o mural e a antologia.

Também as professoras responderam a um questionário sobre o desempenho dos alunos nas atividades de escritura e reescritura. Ressaltamos os seguintes comentários:

Pergunta: Qual a sua avaliação sobre o desenvolvimento das atividades quanto ao envolvimento dos alunos (comentários ou comportamentos observados em relação às atividades desenvolvidas)?

Resposta (Prof.^a Rilmara): Os alunos em geral ficaram interessados na execução da atividade, queriam saber o dia que a prof.^a Érica ira comparecer, os desafios e os prêmios que teriam no final do ano. Eles teciam comentários sobre seus textos, suas notas, etc.

Resposta (Prof.^a Arary): Os alunos ficavam aguardando com ansiedade as aulas de redação com a prof.^a Érica e perguntavam sobre ela toda semana. Eles sempre conversavam com os colegas sobre os textos que tinham feito e sobre os textos do mural.

Pergunta: Na sua avaliação, as propostas de redação trabalhadas contribuíram para o aprendizado dos alunos? (Em caso de resposta afirmativa, quais foram as contribuições?)

Resposta (Prof.^a Rilmara): Alguns alunos apresentaram no início do ano, na avaliação diagnóstica, dificuldades na leitura, na construção de idéias e interpretação em geral. Com as propostas de redação realizadas pela professora Érica, em sincronia com nosso trabalho em sala de aula, alguns alunos apresentaram melhora na escrita, na exposição de suas idéias e despertou em alguns o interesse pela leitura.

Resposta (Prof.^a Arary): As propostas de redação foram muito importantes para o aprendizado dos alunos, pois eles se envolveram com as atividades de escrita e se esforçaram para realizar as atividades. Alguns alunos que tinham muita dificuldade na leitura e na escrita apresentaram avanços significativos em redação e passaram a ler mais.

Pergunta: Qual a sua avaliação sobre o Mural de Redação e a edição de uma Antologia de textos dos alunos?

Resposta (Prof.^a Rilmara): Eu adorei o Mural de Redação e a edição de uma antologia de textos dos alunos (precisaria de mais apoio por parte do governo), pois os alunos mostraram-se interessados, valorizados e respeitados pelos seus trabalhos. O Mural e o livrinho de antologia foram benéficos no entusiasmo e na elaboração dos seus textos para irem ao mural e para o livro.

Resposta (Prof.^a Arary): Tanto o Mural como a Antologia foram fundamentais para a motivação dos alunos. Eles liam e comentavam os textos dos colegas de classe e das outras turmas que ficavam expostos na biblioteca. Isso foi importante para despertar o senso crítico. A Antologia foi uma forma interessante de valorizar o esforço dos alunos, que se sentiram importantes.

De um modo geral, as professoras ressaltaram o envolvimento e o entusiasmo dos alunos com as atividades de escritura e reescritura, confirmaram a importância do mural e da antologia para motivá-los e avaliaram positivamente os avanços dos alunos na escrita e o trabalho de pesquisa realizado.

É interessante destacar, ainda, que o trabalho de socialização dos textos despertou o interesse de outros professores e funcionários da escola, que acompanhavam o mural. Em consequência, os alunos puderam ver seus textos lidos e comentados por diferentes leitores, ampliando o diálogo sobre a escrita para fora da sala de aula. Sem dúvida, essa foi uma experiência importante para o DLT dos alunos que participaram da pesquisa.

3.2 ANÁLISE DO CORPUS COMPLEMENTAR: PROCESSOS DE REESCRITURA

Devido à singularidade dos dados coletados em 2004, na atividade complementar, julgamos necessário realizar uma análise mais específica. O caráter singular desses dados deve-se principalmente ao modo diferenciado como foi realizada a atividade de reescritura,

pois não foi efetuada qualquer intervenção da pesquisadora sobre a primeira versão dos textos dos alunos, os quais são responsáveis por todas as reformulações encontradas.

Os processos básicos de reescritura: *Substituição*, *Supressão*, *Acréscimo*, *Inversão* (ou *Deslocamento*) e *Paráfrase* foram verificados no *corpus* em reformulações diversas, de modo que a simples identificação do processo básico empregado não nos pareceu suficiente para caracterizar o trabalho de reescritura realizado pelos alunos. Por esse motivo, os exemplos a seguir estão agrupados em categorias mais específicas, com o objetivo de organizar e identificar as diferentes reformulações efetuadas. Pretendemos, na verdade, distinguir, por exemplo, uma substituição lexical (em que o aluno emprega um termo mais apropriado no lugar de uma gíria, ou de uma expressão redundante) de uma substituição morfossintática (em que uma frase mal formada é substituída por outra mais adequada).

É importante frisar que, em um mesmo segmento transcrito, podem ser identificadas diferentes reformulações, mas foram destacadas apenas aquelas que exemplificam a categoria analisada. Utilizamos o sublinhado para destacar a escritura e o negrito para a reescritura.¹²⁰ Procuramos também evitar a repetição de um mesmo segmento.

A primeira parte dessas análises contém exemplos de reescritura localizados na microestrutura textual. Trata-se, portanto, de reformulações de caráter mais formal. Na segunda parte encontram-se as reescrituras de nível macroestrutural, que refletem uma reflexão sobre a estrutura mais global do texto.

REFORMULAÇÕES MICROESTRUTURAIS

I) REFORMULAÇÕES LEXICAIS – A partir dos processos de *Substituição* e/ou *Supressão* foram encontradas no *corpus* diferentes reformulações no nível lexical. Para organizar a apresentação, os exemplos foram subdivididos seguindo quatro processos

¹²⁰ Nos casos de supressão, há destaque apenas na escritura. Nos casos de acréscimo, há destaque apenas na reescritura.

diferentes de reformulação: A) Melhor seleção do vocabulário; B) Redução de repetições; C) Eliminação de marcas da oralidade e D) Eliminação de gírias.

A) Melhor seleção do vocabulário - Nota-se na reescritura o cuidado com a seleção do vocabulário e a adequação lingüística (ao texto escrito). Em alguns casos, os termos adotados podem revelar sensibilidade poética e preocupação em descrever o espaço utilizando os cinco sentidos. Para realizar esse tipo de reformulação, empregou-se sobretudo o processo *Substituição* (presente em todos os casos encontrados) e também os processos de *Supressão* (presente em dois casos) e de *Acréscimo* (presente em dois casos), sendo que esses últimos ocorreram juntamente com o processo de *Substituição*.

I – Acréscimo e substituição:

Escritura

(...) Andamos, andamos, e um barulho de água calma, o frio toma conta do lugar, o medo me fazia ouvir coisas que não existiam.

Reescritura

(...) Andamos muito, e um barulho de água calma **era a música do lugar**; o frio tomou conta **de mim**, e o medo me fazia ouvir coisas que **não estavam ali**.

(M.B.S. – 5.^a A)

II – Substituição:

Escritura

No outro dia...

7 horas – trim, trim. Já de pé, peguei alguns mantimentos e (...)

Reescritura

No outro dia...

Sete horas. Trim, trim. **Levantei**, peguei alguns mantimentos e (...)

(M.S.F. – 5.^a B)

Escritura

(...) não estava acreditando eram fósseis perfeitos de dinossauros e humanos (...)

Reescritura

(...) não estava acreditando eram fósseis perfeitos de dinossauros e **homens primitivos** (...)

(B.F. – 5.^a A)

Escritura

(...) ouvi um barulho de água caíndo. Curiosa fui saber o que era, era uma cascata de águas cristalinas, e atrás dela havia um tesouro.

Reescritura

(...) ouvi um barulho de água caíndo. Curiosa fui saber o que era, **e encontrei** uma cascata de águas cristalinas, atrás dela havia um tesouro.

(L.R.T. – 5.^a C)

III – Substituição e supressão:

Escritura

Nós entramos naquela caverna, e sabe o que achamos lá, encontramos muitos ouros.

Reescritura

Entramos **na** caverna, e sabe o que **encontramos** lá?
Muitos ouros e diamantes.

(D.A.I.T. – 5.^a C)

B) Redução de repetições – Observa-se preocupação em eliminar repetições, tanto de palavras quanto de idéias. Os processos básicos empregados para essa finalidade são a *Supressão* e a *Substituição* de elementos repetidos, ora ocorrendo de modo isolado ora de modo complementar.

I – Substituição e Supressão:

Escritura

(...) e fui até o bosque. Era um bosque muito sombrio, onde o vento batia forte nas folhas das árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado... nem se quer o sol brilhava bem naquele lugar, também havia muitas árvores que não deixava a luz do sol brilhar naquele bosque, as folhas, os galhos cobria tudo; deixando o bosque sombrio;

Comecei a fazer a trilha, no trilho abandonado; andei quilômetros longe de casa, e até então não vi nada de interessante que aquele trilho pudesse me levar. De repente avistei uma luz (...)¹²¹

Reescritura

(...) **eu avistei de longe um bosque, parecia que também havia uma trilha; Aquele lugar parecia ser tão misterioso... Foi aí que me deu vontade de parar e explorá-lo. Comecei a ficar com medo, pois aquele bosque parecia ser muito sombrio;** o vento batia forte nas folhas **daquelas grandes** árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado... De repente avistei uma luz (...)

(A.M.T. – 5.^a A)

Escritura

Então fomos por outro caminho, um caminho que nem Otávio conhecia um caminho escuro que não dava nem pra enxergar, mas, por sorte eu estava com um lampião.

Reescritura

Então seguimos por outro caminho, que nem Otávio conhecia, **era** escuro e tinha desenhos na parede, mas, por sorte estava com um lampião na mochila.

(A.V.S.F. – 5.^a A)

Escritura

Eu gostei da diversão que foi muito divertida.

¹²¹ Na revisão do texto a aluna colocou entre parênteses o trecho que vai de “nem sequer o sol...” até “... bosque sombrio;” e redigiu a seguinte observação “repetição de idéias”. Na seqüência, eliminou o trecho que vai de “Comecei a fazer...” até “...pudesse me levar.” E anotou na margem: “repetição de palavras”.

Reescritura

Eu **adorei** a minha **diversão**.¹²²

(J.C.T. – 5.^a B)

II – Substituição:

Escritura

(...) não desisti continuei em frente, com muito medo mas continuei.

Reescritura

(...) não desisti continuei em frente, com muito medo **seguí a minha aventura**¹²³

(B.F. – 5.^a A)

Escritura

Aquela relíquia me fez ver o que eu deveria ser quando crescer. Eu era uma boa garota e entreguei aquela relíquia ao museu municipal.

Reescritura

Aquela relíquia me fez ver o que eu deveria ser quando crescer. Eu era uma boa garota e **a** entreguei ao museu municipal.

(C.R.R. – 5.^a B)

Escritura

Então sai muito feliz com a minha velha e companheira bicicleta, chegando lá comecei a andar com minha companheira, corri, brinquei e me diverti tanto que quando eu fui ver, já estava perdida naquele imenso bosque.

Reescritura

Então sai com a minha velha e companheira bicicleta, chegando lá comecei a andar com **ela**, corri, brinquei e me diverti tanto que quando eu fui ver, já estava perdida naquele imenso **lugar**.

(N.P.L. – 5.^a C)

III – Supressão e inversão

Escritura

Quando olhei para frente vi uma coisa muito estranha, um buraco a minha frente cheio de pedras e folhas.

Reescritura

Quando olhei a minha frente vi **um buraco muito estranho**, cheio de folhas e pedras.

(F.L.F. – 5.^a C)

IV – Supressão:

Escritura

Quando olhamos para trás e vimos ele e falamos para ele dar a varinha, por que sem ela o mundo das fadas não tinha sentido, então ele fez uma proposta (...)

¹²² É interessante observar nesse exemplo que, além da supressão de termos redundantes (**diversão/divertida**) a noção de intensidade, expressa na escritura através do advérbio (**muito** divertida), na reescritura aparece no conteúdo semântico do verbo (**adorei** no lugar de **gostei**).

¹²³ Neste exemplo a repetição é eliminada por meio da substituição, atribuindo-se uma denominação à experiência que está sendo narrada.

Reescritura

Quando olhamos para trás era o duende, e pedimos para ele nos entregar a varinha, e ele prôpos (...).¹²⁴
(S.F.H.G. - 5.^a B)

Escritura

(...) fui contar para meus amigos, eles não estavam acreditando então resolvemos ir lá no dia seguinte. Então chamei todos os meus amigos ali da vila e no dia seguinte fomos lá. Fomos quando chegamos eles ficaram todos surpresos, dessa vez tínhamos lanternas então mostrei o buraco e ninguém caiu.

Reescritura

(...) fui contar para meus amigos, eles não estavam acreditando então resolvemos ir lá no dia seguinte. Fomos e quando chegamos lá eles ficaram todos surpresos. Entramos, e com lanternas dessa vez, então ninguém caiu no buraco.
(F.L.F. – 5.^a C)

Escritura

Ai eu perguntei vamos brincar no discuvuador ai nos fomos la brincar ai nos brincamos e tava na hora de eu ir embora

Reescritura

Ai nos fomos **brincar no discuvuador** e demorou e eu disse ja esta na hora de eu ir embora papudo
(D.H.G. – 5.^a A)

- **Eliminação de expressões redundantes** – Esse é um caso especial de **Eliminação de Repetições**. Através da *Supressão* (em 2 casos) e da *Substituição* (em 1 caso) foram eliminadas expressões redundantes como os pleonasmos viciosos, bastante comuns na fala, mas que empobrecem a escrita.

I – Substituição:

Escritura

(...) sai correndo e entrei dentro de um caixão e as mumeas passaram reto.

Reescritura

(...) sai correndo **me escondi** dentro de um caixão e as mumeas passarão reto.

(J.A.S.U. – 5.^a C)

II – Supressão e Substituição:

Escritura

Lá tinha uma entrada, com medo do bosque fui entrando dentro da montanha, que na verdade é uma caverna.

¹²⁴ É suprimida desse parágrafo a idéia de que a varinha dava sentido ao mundo das fadas. Mas essa idéia permanece em passagem anterior na reescritura:

— *Eu que mandei vocês aqui para ajudar o pais das fadas, o duende Oráculo roubou a minha varinha, e sem ela não posso fazer nada, queria que vocês forem buscar a minha varinha, por favor!*

Reescritura

Lá tinha uma entrada fantástica, com medo do bosque fui entrando **na** montanha, que na verdade era uma caverna.

(L.R.T. – 5.^a C)

III – Supressão:

Escritura

Quando entrei lá dentro, andei vagarosamente e com muito cuidado, (...)

Reescritura

Quando entrei, andei vagarosamente e com muito cuidado, (...)

(C.R.R. – 5.^a B)

C) Eliminação de marcas da oralidade – A *supressão* de marcadores próprios da oralidade como “aí”, “então”, “daí” e de palavras repetidas com a função de expressar intensidade e a *substituição* dos mesmos por vocábulos ou expressões análogos (como no caso de “*andamos, andamos*”, substituído por “*andamos muito*”) são reformulações que demonstram o cuidado do aluno em adequar seu texto à variante escrita da língua. No *corpus*, o emprego da *substituição* foi mais recorrente que o da *supressão*.

I – Substituição e Inversão:

Escritura

Então comecei a chorar, pois eu estava muito nervosa, saí correndo com minha bicicleta desesperada.

Reescritura

Desesperada comecei a chorar, e saí correndo com minha bicicleta.

(N.P.L. – 5.^a C)

II - Substituição:

Escritura

(...) Andamos, andamos, e um barulho de água calma, (...)

Reescritura

(...) **Andamos muito**, e um barulho de água calma era a música do lugar; (...)

(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

De repente eu ouvi um barulho e o que tinha era um sapo, e então o meu colega tinha aliviado.

Reescritura

Um pouco mais a frente eu ouvi um barulho, eu pensei que era um animal grande mas era um sapinho e eu fiquei mais tançuíla.

(J.C.T. – 5.^a B)

Escritura

Quando entrei escutei um barulho muito estranho então fiquei com um pouco de medo.

Reescritura

Entrei, e conforme eu andava comecei a escutar um barulho muito estranho e fiquei com medo.

(F.L.F. – 5.^a C)

III - Supressão:

Escritura

E nós fomos e seguimos a trilha, parecia que nunca ia acabar.

Reescritura

E nós seguimos a trilha, parecia que nunca ia acabar.

(L.S.M. – 5.^a A)

D) Eliminação de gírias – Algumas reformulações encontradas (em três casos) demonstram o cuidado dos alunos em evitar gírias, revelando preocupação com a adequação lingüística, pois o texto corresponde a uma narrativa escrita e não oral. Em todas as ocorrências foi empregado o processo de *substituição*.

Escritura

Eu sentia medo, cansaço e não desgrudava de Richard. (...)

Reescritura

Eu sentia medo, cansaço, **abraçada a** Richard sentia-me mais calma. (...)

(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

No caminho encontrei várias armadilhas tipo aquelas de filme mas a cada armadilha eu ficava mais estigado a ir até o final, (...)

Reescritura

No caminho encontrei armadilhas **iguais as** de filmes, mas a cada armadilha eu ficava mais estigado a ir até o final, (...)

(B.F. – 5.^a A)

Escritura

Eu precisei ir embora bolar planos, e chamar o grupinho.

Reescritura

Eu precisei ir embora **para avisar as minhas amigas**.

(T.C.R. – 5.^a C)

II) REFORMULAÇÕES MORFOSSINTÁTICAS – Principalmente a partir dos processos de *Substituição* e/ou *Supressão*, mas também de *Acréscimo* e *Deslocamento*, foram encontradas no *corpus* diferentes reformulações no nível morfossintático. Para organizar a apresentação, os exemplos foram subdivididos seguindo quatro processos diferentes de

reformulação: A) Reestruturação sintática; B) Sintetização da expressão; C) Adequação da Concordância (Verbal e Nominal) e D) Adequação dos tempos verbais.

A) Reestruturação sintática - O texto é reformulado, substituindo-se expressões redundantes e/ou mal formadas por expressões sintaticamente mais adequadas à norma padrão. Nesse tipo de reformulação, nota-se não apenas a capacidade do aluno perceber uma expressão mal formada, como também a capacidade de reestruturar seu texto, utilizando os diferentes processos de reescritura: *Substituição* (presente em todos os casos), *Supressão* (presente em cinco casos), *Acréscimo* (presente em um caso) e *Deslocamento* (presente em um caso).

I – Substituição, Supressão e Deslocamento:

Escritura

Havia no bosque, um trilho de trem, que há muito tempo, estava abandonado. Nenhum trem passava mais por lá, foi aí que eu decidi andar naquele trilho de bicicleta, para ver até onde aquele trilho seguia (...)

Reescritura

Estava andando de bicicleta num trilho de trem, que há muito tempo, estava abandonado. Nenhum trem passava mais por lá, foi aí que eu decidi andar naquele trilho. (...) (A.M.T. – 5.^a A)

II – Substituição, Supressão e Acréscimo:

Escritura

(...) alguma espécie de pedra muito valiosa mas isso não me importava, o que eu gostei mesmo foi o rio onde ele era feito de chocolate e os peixes eram também de chocolate só que branco eu atravessava num cantinho seco onde não passava esse empregonante rio de água bem doce não é? só que esse cantinho era gelado e tinha cheiro de rosas.

Reescritura

(...) alguma espécie de pedra muito valiosa mas o que eu gostei mesmo foi **do rio de chocolate que cortava a caverna**. (F.C. – 5.^a B)

III – Substituição:

Escritura

Chegando um pouco mais da aonde nós estávamos, o ariel falou que tinha uma caverna na nossa frente, deixamos a bicicleta (...)

Reescritura

(...) **andamos mais de duas horas quando o ariel me chamou e falou que tinha uma coisa estranha na nossa frente**, deixamos a bicilceta (...) (M.R.C. – 5.^a A)

Escritura

(...) quando me levantei a bicicleta estava de um lado e eu estava do outro.

Reescritura

(...) quando me levantei **minha** bicicleta estava **bem longe de mim.** _
(F.L.F. – 5.^a C)

IV – Substituição e Supressão:

Escritura

— Não! Você nós não vamos te matar. só queremos matar aqueles que destruíram nosso planeta.

Reescritura

— Não! **nos não vamos matar você** só aqueles que destruíram nosso planeta.
(B.F.M. – 5.^a A)

Escritura

(...) pegamos e levamos a varinha para a fada rainha, que quando chegamos lá, a fada falou para fazermos um pedido, e nós falamos que queríamos ir embora voando até a cidade.

Reescritura

Pegamos a varinha e **fomos entregar a varinha** a fada. E **ela** falou para fazermos um pedido, e **resolvemos** ir embora voando.
(S.F.H.G. - 5.^a B)

Escritura

E continuei andando e encontrei uma caverna e fiquei um pouco com medo, eu nem sabia ir embora e começou a chover e eu entrei na caverna e encontrei muito mas muito tesouro e também umas escritas indígena.

Reescritura

Eu continuei andando e encontrei uma caverna, **mas fiquei com um pouco de medo**, **mas** começou anoitecer e também a chover entrei na caverna **até que avistei** muito tesouro.
(D.S.N. – 5.^a C)

V – Substituição e Acréscimo:

Escritura

De repente eu ouvi um barulho e o que tinha era um sapo (...)

Reescritura

Um pouco mais a frente eu ouvi um barulho, **eu pensei que era um animal grande mas era um sapinho** (...)
(J.C.T. – 5.^a B)

B) Sintetização da expressão – Apesar de raro, verificou-se o uso de expressões mais sintéticas no lugar de construções analíticas como a *Substituição* de expressão nominal do tipo verbo+artigo+substantivo por verbo. Mesmo não sendo freqüente, esse tipo de reformulação merece ser destacado pelo trabalho lingüístico que requer do aluno.

Escritura

(...) ele fez uma proposta se nós acertáremos a charada nós, levaríamos a varinha, (...)

Reescritura

(...) ele **prôpos** uma charada se nós acertássemos ireíamos gamhar a varinha (...)

(S.F.H.G. - 5.^a B)

C) Adequação da Concordância (Verbal e Nominal) - Esse tipo de reformulação ocorre em nível mais superficial, porém representa a capacidade de percepção sobre a estrutura e o funcionamento da língua escrita. Os casos de reformulação da concordância nominal foram mais numerosos que da concordância verbal, porém, em um caso encontrado desta última, verificou-se que o aluno corrigiu a falta de concordância mesmo havendo certa distância entre sujeito e verbo. O processo de reescritura utilizado em todos os casos foi o da *Substituição*.

Escritura

(...) de repente apareceu um monte de vagalume que me iluminou até o caminho, cada passo que eu dava e a Elis ficavamos mais surpreendida, quando avistei uma linda caverna.

Reescritura

(...) de repente apareceu um monte de vaga-lume que **nos** iluminou até o fim da trilha, cada passo que **davamos** mais surpreendida ficavamos, quando **avistamos** uma linda caverna.

(S.F.H.G. – 5.^a B)

Escritura

No sábado de manhã, eu fui andar de bicicleta com minhas amigas Jéssica, Raquel, Débora e eu. Fomos em um lugar muito estranho e esquisito, por fora estava cheio de poeira e uma voz vinha lá de dentro falando:

— Venha, entre e pegue tudo o que quiser, mas não esqueça de nada mas quando vocês saírem daqui, a porta se fechará e não abrirá nunca.

Reescritura

No sábado de manhã, eu fui andar de bicicleta com minhas amigas. Fomos em um lugar muito estranho e esquisito, uma voz vinha lá de dentro falando:

— **Entrem e peguem** tudo o que quiser, mas quando vocês saírem, a porta se fechará e não abrirá mais.

(D.A.I.T. – 5.^a C)

Escritura

Um livro preto e não estava molhado e Richard estava mais seco do que eles.

Reescritura

Um livro preto brilhante e não estava molhado e Richard mais seco que **ele**.

(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

(...) mais para frente muitas armadilha toda enferrujada (...)

Reescritura

(...) mais para frente encontrei **muitas armadilhas enferrujadas** (...)

(M.E.G. – 5.^a B)

Escritura

(...) E nela tinha varios seres diferente (...)

Reescritura

(...) E nela tinha varios seres **diferentes** (...)

(A.L.S. – 5.^a A)

Escritura

(...) comecei a procurar Habitantes e nada, fiquei com fome, achei uma pé de banana e comi.

Reescritura

(...) comecei a procurar Habitantes e nada, fiquei com fome, achei **um** pé de banana e comi.

(D.S.N. – 5.^a C)

D) Adequação dos tempos verbais – Nota-se a *Substituição* de verbos conjugados no presente (com valor de passado) por verbos no pretérito (perfeito e imperfeito), demonstrando cuidado com o emprego dos tempos verbais adequados à narrativa (tempo do narrado), além disso, podem ser encontrados exemplos de reformulação do aspecto verbal. O processo de *Substituição* foi empregado em todos os casos encontrados.

Escritura

Eu continuei andando, olhei para meus lados e em um deles encontre um buraco (...)

Reescritura

Andando, olhei para meus lados e em um deles **encontrei** um buraco (...)

(A.M.T. – 5.^a A)

Escritura

(...) a minha vó fez um monte de pergunta, porque que eu de morei, e eu falei (...)

Reescritura

(...) a minha vó fez um monte de perguntas, porque que eu **tinha demorado**, e eu falei (...)

(A.L.S. – 5.^a A)

Escritura

Talvez tudo não passasse de um sonho (...)

Reescritura

Talvez tudo não **tivesse passado** de um sonho (...)

(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

(...) era um diamante enorme, muito grande, pensei em levar para casa, mas não dá é muito grande acho que nem um trator o levaria.

Reescritura

(...) era um diamante enorme, muito grande, pensei em levar para casa, mas não **dava** acho que nem um trator o levaria.

(L.J.A. – 5.^a B)

Escritura

(...) Chegei la bem atarde e na frente parece a boca de um dagraão quando entrei (...)

Reescritura

Chegei la bem tarde e olhei ela bem na frente e **parecia** uma boca de um dragão quando entrei (...)
(F.G.N. – 5.^a B).

III) INVERSÕES (ou DESLOCAMENTOS) – Apesar de raros no *corpus*, os exemplos de *Inversão* ou *Deslocamento* são muito interessantes, pois evidenciam a capacidade do aluno para decidir em que lugar do texto determinado segmento (de palavras ou expressões) fica melhor. Apesar desse processo de reescritura já ter aparecido combinado com outros em exemplos anteriores, os casos a seguir, por serem casos específicos de inversão, destacam a função própria desse tipo de reformulação.

Escritura

(...) o vento batia forte nas folhas das árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado...
(...) De repente avistei uma luz, que vinha do meio dos troncos daquelas grandes árvores.

Reescritura

(...) o vento batia forte nas folhas **daquelas grandes árvores**, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado... De repente avistei uma luz, que vinha do meio dos troncos **das árvores**.
(A.M.T. – 5.^a A)

Escritura

— Thau! em conjunto disse a família, (...)

Reescritura

— Thau! **disse em conjunto** a família, (...)

(B.F.M. – 5.^a A)

Escritura

O ambiente era úmido, gotas d'água, pingava toda hora em minha cabeça, meu cabelo já estava ficando ençopado.

Reescritura

O ambiente era úmido, gotas d'água, pingava **em minha cabeça toda hora**, meu cabelo já estava ficando ençopado.

(L.J.A. – 5.^a B)

Escritura

Quando olhei para frente vi uma coisa muito estranha, um buraco a minha frente cheio de pedras e folhas.

Reescritura

Quando olhei a minha frente vi um buraco muito estranho, cheio de **folhas e pedras**.

(F.L.F. – 5.^a C)

Escritura

eu fui embora ao amanhecer cheguei assim em casa (...)

Reescritura

Ao amanhecer fui embora cheguei em casa (...)

(D.S.N. – 5.^a C)

IV) PARÁFRASE – A nova versão reformula o texto sem produzir mudança no sentido (nem *acréscimo*, nem *supressão* de informações). Lembrando as considerações de Fuchs (1982), a definição de paráfrase não pode negligenciar o fato de que não é possível haver identidade semântica entre enunciados com formas diferentes, pois a reestruturação superficial produz um impacto semântico. Para superar esse problema teórico, existe *a necessidade de abandonar essa idéia “pouco sutil” de identidade de sentido, e de levar adiante a análise da paráfrase em termos de semelhança, proximidade, equivalência semântica.* (FUCHS, 1982, p. 52) Desse modo, é possível, segundo a autora, apreender a paráfrase como uma relação de equivalência semântica, fundada na existência de um nó semântico comum (um tipo de “significado de base” da frase correspondendo mais ou menos ao esquema preposicional assertivo) sobre o qual se inscrevem as diferenças semânticas secundárias que não interferem no estabelecimento da relação parafrástica e que modulam diversamente esse nó inicial.

Apesar do processo de reescritura configurar, de certo modo, uma atividade parafrástica de nível textual, é possível destacar paráfrases mais pontuais, de nível microestrutural:

Escritura

(...) na escola contei para alguns amigos o que tinha acontecido e perguntei a eles se deveria contar ao cientistas.

Reescritura

(...) na escola contei para alguns amigos e **pedi a opinião deles** se deveria contar tudo aos cientistas.

(B.F. – 5.^a A)

Escritura

(...) pensei que eles poderiam um dia mais tarde invadir a terra e ali poderia ser ruim mas pensei ao mesmo tempo que poderiam ser bons e que precisavam da ajuda de alguém.

Reescritura

(...) pensei que eles poderiam invadir a terra e **ao mesmo tempo pensei que eles vieram em missão de paz.**

(B.F.M. – 5.^a A)

Escritura

Quando entrei escutei um barulho muito estranho então fiquei com um pouco de medo.

Reescritura

Entre, e conforme eu andava comecei a **escutar** um barulho muito estranho e fiquei com medo.

(F.L.F. – 5.^a C)

Escritura

(...) apoiei em uma parede para anotar o que estava sentindo no meu diário de arqueóloga. É claro que a caverna era escura, mas nunca tiro minha lanterna da bolsa!

Reescritura

(...) apoiei em uma parede para anotar o que estava sentindo no meu diário de arqueóloga. É claro que a caverna era escura, mas **deixo sempre uma lanterna comigo!**

(C.R.R. - 5.^a B)

Escritura

(...) havia uma família dentro daquela caverna eles, não tinha nada para comer (...)

Reescritura

(...) havia uma família dentro daquela caverna eles, não tinha **o que** comer (...)

(L.S.M. – 5.^a A)

REFORMULAÇÕES MACROESTRUTURAIS

I) CONDENSAÇÃO DO DISCURSO – Refere-se a *Supressões* de passagens mais extensas consideradas irrelevantes ou *Substituições* das mesmas por outras mais sintéticas. Esse tipo de reformulação revela a preocupação do aluno em produzir um texto mais “enxuto”, sem excessos. Ocorrem, nesse caso, operações de redução, segundo Van Dijk (1977). Conforme apresentado anteriormente, tais operações consistem na redução da informação semântica e, conseqüentemente, na “perda” de certa quantidade de informações mais detalhadas que são integradas por uma macroproposição em um nível mais global de representação. Em todos os casos encontrados foi empregado o processo de *Supressão*, enquanto que a *Substituição* foi utilizada de modo complementar em cerca de um terço das ocorrências.

I – Supressão e Substituição:

Escritura

Certo dia de manhã eu estava andando de bicicleta com meus amigos nos estavam andando na trilha do Sopping, estava eu e meu amigo ariel.

Reescritura

Certo dia de manhã eu estava andando de bicicleta com **meu colega ariel (...)**¹²⁵
(M.R.C. – 5.^a A)

Escritura

(...) é que sábado da semana passada estava indo até a casa da marina uma grande amiga que morava do outro lado do Bosque Misterioso.

Como eu ia dizendo estava indo a casa da marina só que a estrada era de terra, e toda emburacada muito ruim mas foi ai que um certo mistério (também aquele era o bosque dos mistérios) aconteceu. Estou com muita vergonha de falar mas vocês é meu amigo não é mesmo diário?

Reescritura

Certo dia eu estava indo **na casa da marina** que morava do outro lado do **bosque**.
A estrada era de terra, e muito ruim mas foi ai que **começou esse mistério**.
(F.C. – 5.^a B)

Escritura

— Qual animal que quando é novo, anda com 4 patas, quando fica adulto anda com 2 e quando envelhece fica com 3?

Pensamos, pensamos e eu entendi era o humano quando nasce ele, gatinha e quando adulto ele anda e quando envelhece ele anda com uma muleta.

O duende chorou tanto que tinha perdido a varinha, mas foi o que nós apostamos, pegamos e levamos a varinha (...)

Reescritura

— **O que é um pontinho vermelho na porta, o que é?**
Pensamos, pensamos e falei era uma maçã neta.
Pegamos a varinha e fomos entregar (...)¹²⁶
(S.F.H.G. - 5.^a B)

Escritura

Depois de meia-hora voltei mas desta vez não estava sozinha estava com a Natália, Franciele, Francielen e eu.

Reescritura

Depois de meia-hora voltei **com as minhas amigas**.
(T.C.R. – 5.^a C)

II – Supressão:

Escritura

Quando olhei para frente levei um susto, quase tive uma parada cardíaca, olhei de novo não estava acreditando (...)

Reescritura

Quando olhei para frente levei um susto, não estava acreditando (...)
(B.F. – 5.^a A)

¹²⁵ Observa-se que nessa supressão é desfeita a contradição da primeira versão, na qual o narrador afirmava estar andando de bicicleta **com seus amigos** e em seguida apenas **com seu amigo Ariel**.

¹²⁶ O exemplo é extenso e, na verdade, apresenta dois segmentos sintetizados. Um refere-se à substituição da charada do duende (a primeira charada é bem mais complexa e a aluna sente a necessidade de explicar a resposta; a segunda é mais objetiva e a interpretação da resposta é deixada para o leitor); o outro refere-se à supressão da reação do duende ao perder a varinha, que fica subentendida na versão final.

Escritura

E depois dessa aventura resolvi me formar em Arqueologia e hoje aos meus 25 anos quem estuda a minha descoberta sou eu.

Eu descobri que aquelas armadilhas que eu vivi eram elaboradas pelos homens das cavernas para se protegerem, depois dessa descoberta veio outra dúvida os homens das cavernas eram inteligentes? Isso não posso responder ainda mais fou me empenhar muito para isso e eu vou conseguir a se vou.

Reescritura

E hoje aos meus 25 anos quem estuda a minha descoberta sou eu.

(B.F. – 5.^a A)

Escritura

Mas segui em frente no meio do caminho estava muito escuro porque estava longe da entrada. Foi ai que eu tropecei em uma coisa que nem sabia o que éra, e cai em um buraco cheio de mato que parecia mais uma armadilha.

Reescritura

No meio do caminho estava muito escuro e tropecei em uma coisa que nem sabia o que éra, e cai em um buraco cheio de mato que parecia uma armadilha.

(F.L.F. – 5.^a C)

Escritura

Chegando em casa minha mãe perguntou aonde eu estava então falei para ela que eu tinha ido dar uma volta, contei para todos os meus amigos, foi aí que resolvemos que lá seria o nosso clubinho, e além de nós ninguém ficou sabendo da existencia daquela caverna.

Reescritura

Contei para todos os meus amigos, foi aí que resolvemos que lá seria o nosso clubinho, e além de nós mais ninguém ficou sabendo da existencia daquela caverna.

(N.P.L. – 5.^a C)

Escritura

No sábado de manhã, eu fui andar de bicicleta com minhas amigas Jéssica, Raquel, Débora e eu. Fomos em um lugar muito estranho e esquisito, por fora estava cheio de poeira e uma voz vinha lá de dentro falando:

Reescritura

No sábado de manhã, eu fui andar de bicicleta com minhas amigas. Fomos em um lugar muito estranho e esquisito, uma voz vinha lá de dentro falando:

(D.A.I.T. – 5.^a C)

- **Eliminação do discurso direto** – Essa reformulação corresponde a um tipo mais específico de **Condensação do discurso** em que o diálogo entre personagens é *suprimido*, eliminando-se com ele alguns clichês que tornam o texto previsível e desinteressante. Em outros casos, o diálogo é *substituído*¹²⁷ por uma referência à conversa entre personagens, que pode permanecer no texto ou não, dependendo da

¹²⁷ No caso da substituição, a condensação do discurso deve ser analisada sob um ponto de vista qualitativo e não quantitativo.

relevância de seu conteúdo. Encontra-se ainda nessa classificação a discursivização de expressões interjeitivas em primeira pessoa. Foram empregados os processos de *Substituição* e de *Supressão*, sendo que, em alguns casos, de modo complementar.

I – Supressão e Substituição:

Escritura

— Fique calma não é bem assim. Olhe a sua volta; tem certeza de que é o bosque?

— O que está acontecendo? Richard...eu “tô” passando mal... – eu desmaiei, o que aconteceu com o bosque? Parecia um paraíso, cheio de vida, eu, mesmo dormindo sentia que meu irmão estava preocupado comigo. Naquela hora passou tanta coisa pela minha cabeça a cada suspiro parecia ser o meu último; e quando consegui me libertar... Eu estava vestida de fada, e meu irmão boquiaberto, eu tinha enormes asas e de repente...

PI-PI-PI-PI-PI...

Reescritura

— Fique calma... Olhe, tem certeza que é o bosque?

Comecei a me sentir mal e desmaiei, acordei e estava vestida de fada, Richard boquiaberto e de repente:

PI-PI-PI-PI-PI...

(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

(...) peguei alguns mantimentos e falei para minha querida mamãe:

— Mãe, só irei voltar de tardezinha, beijos. E ela responde:

— Olha lá ó que você vai aprontar em minha filha.

— Peguei minha bicicleta e...

Reescritura

(...) peguei alguns mantimentos e fui!

Minha mãe até comentou que eu estava parecendo um the flash. Peguei minha bicicleta e zarpei.

(M.S.F. – 5.^a B)

II – Substituição:

Escritura

(...) seu nome vai ser papudo e a mumia falou que nome bonito.

Reescritura

(...) e ele a mumia ficou tão alegre que eu ia dar um nome para ele e o nome dele e papudo

(D.H.G. – 5.^a A)

Escritura

Comecei a sentir um cheiro diferente, um cheiro que nunca tinha sentido em minha vida, que frio!

Reescritura

Comecei a sentir um cheiro diferente, um cheiro que nunca havia sentido em minha vida. **Começou a ficar bem frio.**

(L.J.A. – 5.^a B)

Escritura

(...) Então pensei vou entrar para ver o que é.

Reescritura

(...) Então **resolvi entrar para ver o que é.**

(F.L.F. - 5.^a C)

III – Supressão:

Escritura

(...) De repente avistei uma luz, que vinha do meio dos troncos daquelas grandes árvores: “Pra onde será que esse trilho me leva?”

Continuei à seguir o trilho, ou talvez aquela luz (...)

Reescritura

(...) De repente avistei uma luz, que vinha do meio dos troncos das árvores. Continuei à seguir a trilha, ou talvez aquela luz... (...)

(A.M.T. – 5.^a A)

Escritura

(...) resolvi entrar.

— Que sorte que eu tive, encontrei está caverna bem na hora que começou a chover.

Fui me aprofundando, vi desenhos nas paredes, (...)

Reescritura

(...) resolvi entrar.

Logo no começo, senti muito medo, era escura, minhas pernas estavam bambas, nem quase conseguia andar. Fui me aprofundando, observando cada detalhe, vi desenhos nas paredes, (...)

(L.J.A. – 5.^a B)

Escritura

Nós entramos naquela caverna, e sabe o que achamos lá, encontramos muitos ouros. A Jéssica e a Raquel correram primeiro e chegaram pulando em cima daqueles ouros e diamantes. Elas gritaram:

— Estamos ricas.

Reescritura

Entramos na caverna, e sabe o que encontramos lá?

Muitos ouros e diamantes. Começamos a colocar os ouros e diamantes em uma bolsa.

(D.A.I.T. – 5.^a C)

II) ACRÉSCIMO DE INFORMAÇÕES – Esse tipo de reformulação pode melhorar a coerência do texto e requer percepção lingüística e textual mais desenvolvida, pois se o aluno *acrescenta* determinada informação é porque a julga importante para o leitor compreender melhor a narrativa. Ao considerar o leitor em sua reescritura, o aluno revela importante

capacidade para a produção de textos. As ocorrências desse tipo são bastante comuns em nosso *corpus*. Esse procedimento constitui uma operação contrária à operação de redução comentada anteriormente. No entanto, para essa reformulação ser efetuada é necessário realizar também operações com as macroestruturas: a uma informação semântica mais global, acrescentam-se informações que aumentam o nível de detalhes.

Escritura

O local era bem escuro, a luz da lanterna não iluminava muito (...)

Reescritura

Era tudo muito escuro, a luz das lanternas **(que julgávamos que fossem as mais fortes)** não iluminava muito (...)
(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

Fui me aprofundando, vi desenhos nas paredes, mas eu (...)

Reescritura

Logo no começo, senti muito medo, era escura, minhas pernas estavam bambas, nem quase conseguia andar. Fui me aprofundando, **observando cada detalhe**, vi desenhos nas paredes, mas eu (...)
(L.J.A. – 5.^a B)

Escritura

PI-PI-PI-PI-PI...

— Acorda bela adormecida!! Hora do nosso passeio de bike! Gritava Richard pulando em cima de mim.

Talvez tudo não passasse de um sonho...

Mas porque eu iria andar de bike no bosque?

Reescritura

PI-PI-PI-PI-PI...

— Acorda!! Hora de andar de bike **no bosque!!!** Gritava Richard em cima de mim.

Talvez tudo não tivesse passado de um sonho, mas e o meu passeio de bike no bosque..._Isso pelo visto não é um sonho...

(M.B.S. – 5.^a A)

Escritura

Em casa, usei os dotes de arqueóloga que havia herdado do meu pai e em uma semana decifrei os símbolos.

Reescritura

Em casa, usei os dotes de arqueóloga que havia herdado do meu pai e **um livro que ele me deu e em alguns meses** decifrei os símbolos.

(C.R.R. – 5.^a B)

Escritura

Chegando na caverna. Estava com medo de entrar. Mas entrei lá adiante vi duas bolinhas amarelas, parecia até alguém chorando, me aproximei e era um filhote de urso, e aí lembrei da atração do circo.

Reescritura

Depois de ter atravessado o rio. Estava com medo de entrar **na caverna**. Mas entrei. Lá adiante vi duas bolinhas amarelas, parecia até **um óculos e também tinha** alguém chorando, me aproximei **caltilozamente** e era um **pequeno** filhote de urso, e aí lembrei da atração do circo.

(M.S.F. – 5.^a B)

Escritura

De repente escutei um barrulho de grito, dei um pulo para traz, bati minhas costas em uma parede (...)

Reescritura

De repente escutei um barrulho. Gritos. **Não deu para identificar que gritos que eram, mas me assustei tanto que** bati minhas costas em uma parede (...)

(L.J.A. – 5.^a B)

Escritura

(...) quase em cima de mim caiu uma jaula, então desconfiei: “Aí deve ter algo valioso para ter uma armadilha que parece daqueles filmes de ações”.

Reescritura

(...) quase em cima de mim caiu uma jaula, **depois várias flechas vieram ao meu encontro, desviei de todas elas,** então **como um filme de suspense,** desconfiei: “Aí deve ter algo valioso para ter armadilhas que parecem daqueles filmes de ações”.

(L.R.T. – 5.^a C)

Escritura

Foi uma grande aventura. Hoje o lugar é uma mina de ouro, cujo eu que já sou adulta sou a proprietária, (...)

Reescritura

Os anos se passaram e eu, **que tinha 12 anos, hoje tenho 38, não me arrependo de tudo que fiz naquela caverna.** Hoje o lugar é uma mina de ouro, cujo eu sou a proprietária, (...)

(L.R.T. – 5.^a C)

Escritura

Guardei o segredo e a moeda para sempre.

Reescritura

Guardei o segredo e a moeda **de ouro que peguei** para sempre!

(A.V.S.F. – 5.^a A)

Escritura

(...) tinha que testar todas a chaves consegui mas dentro estava caveira de ouro osos de ouro eu gritei estou rico e tudo começou a desmoronar mais sai correndo e consegui a escapar peguei minha bicicleta e fui em bora.

Reescritura

(...) tinha que testar todas as chaves, consegui dentro estava caveira **quando eu vi se asustei mais vi que era** de ouro os osos de ouro eu gritei estou rico e tudo começou a desmoronar mais sai correndo **com o ouro** e consegui a escapar peguei **a** minha bicicleta e fui em bora.
(J.A.S.U. – 5.^a C)

- **Introdução de citação** – Essa reformulação é um caso específico e pouco comum de *acréscimo*. A introdução do discurso direto pode funcionar para enfatizar uma idéia, ou uma emoção, por meio da substituição da voz do narrador por outra de maior destaque, ou para dar mais dramaticidade a um fato, *acrescentando* falas de personagens.

Escritura

Naquele mesmo dia, o circo tinha chegado na cidade e a grande atração era um urso de óculos, que pela primeira vez ia se apresentado naquele circo.

Reescritura

Naquele mesmo dia, o circo tinha chegado e anunciava uma grande atração **“Venha, venha conhecer o grande, o mágico, o superior urso de óculos.”**

(M.S.F. - 5.^a B)

Escritura

(...) eu fui embora ao amanhecer, cheguei assim em casa e fui para o rádio e disse:

— Encontrei tesouro e escrita indígena.

Os reporters foram comigo encontrar o tesouro chegando lá tiraram fotos e eu apareci até no jornal e fiquei famoso porque o tesouro era perdido e o prêmio era metade do tesouro que era R\$9999.999.999.999.9999.10 centavos e eu nunca mais esqueci esse dia que foi Washington, 1855 12 de dezembro e eu vivi feliz para sempre.

Reescritura

Ao amanhecer fui embora cheguei em casa **falei para minha mãe:**

— **Mãe encontrei tesouro, numa ilha eu vou no rádio me reportar-se tchau. disse o filho**

— **tchau. disse a mãe**

Senhor quero falar no rádio

— **Sim nas o que é? cara do rádio**

— **tesouro. Frank**

Notícia urgente um menino acaba de encontrar tesouro. disse o noço do rádio:

Os reporters foram comigo e **mostrei ó ta li** e fiquei famoso e fiquei com a metade do tesouro que valia em dólares US\$10.000.000,00 de dólares e fiquei feliz para sempre.

(D.S.N. – 5.^a C)

III) REFORMULAÇÃO DE IDÉIAS – A partir dos diferentes processos de reescritura, nota-se certa preocupação com a coerência dos detalhes narrados, reformulando-se idéias de modo a eliminar interpretações errôneas. Esse tipo de procedimento requer bom nível de

desenvolvimento lingüístico-textual e revela percepção bastante aguçada, uma vez que o produtor do texto precisa considerar a interpretação de seu leitor. Os processos mais empregados com essa finalidade foram a *substituição* e o *acréscimo*, enquanto a *supressão* e a *inversão* ou *deslocamento* foram menos freqüentes.

I – Substituição:

Escritura

Pegamos lanternas e comidas, não sabíamos se iríamos voltar desta viagem (...)

O local era bem escuro, a luz da lanterna (...)

Reescritura

Pegamos lanternas e comida, não sabíamos se iríamos voltar **tão cedo para casa** (...)

Era tudo muito escuro, a luz das lanternas (...)

(M.B.S. – 5.^a A)

II – Acréscimo:

Escritura

(...) Chegei la bem atarde e na frente e parece a boca de um dagrão quando entrei nela a parte de dentro encontrei um dagrão de cristal (...)

Reescritura

Chegei la bem tarde e **olhei ela bem** na frente e parecia uma boca de um dragão quando entrei **abri minha mochila e pegei o meu farolete e fui tinha nas paredes desenhos poças d'água e varios objetos antigos e mais afrente** encontrei um dragão de cristal (...)

(F.G.N. – 5.^a B)

III – Acréscimo e Substituição:

Escritura

Entre em um bosque muito escuro cheio de bichos mais concegui derotar todos.

Com uma grande força empurei uma pedra gigante que estava na porta de uma caverna chamada garganta do diabo.

Reescritura

Entre em um bosque muito escuro chei de bichos mais concegui derotar todos **mais para frente vi uma caverna**

Com uma grande força empurei uma pedra gigante que estava na porta **da** caverna **eu dei o nome de** garganta do diabo.¹²⁸

(J.A.S.U. – 5.^a C)

IV – Acréscimo e Deslocamento:

Escritura

No meio do caminho encontrei uma caverna, brequei no mesmo instante, observando, o que poderia ter naquele infenito, resolvi entrar.

Reescritura

¹²⁸ O acréscimo de informações nesse trecho é interessante. Na reescritura, o narrador primeiro vê **uma** caverna e em seguida empurra uma pedra que estava na porta **da** caverna. Além disso, para não precisar explicar como sabia o nome dessa caverna, na versão final, é o narrador que batiza a sua descoberta.

No meio do caminho **passei por uma trilha em um bosque escuro**, brequei no mesmo instante, observando **bem, havia uma caverna. Ela era tão feia, horrível, mas mesmo assim como sou curioso** resolvi entrar.¹²⁹
(L.J.A. – 5.^a B)

V – Supressão, Substituição e Acréscimo.

Escritura

Raquel, Débora e Jéssica pegaram e andaram lá no fundo da caverna e encontraram um esconderijo, que saía para o centro então fomos até lá e encontramos um buraco, descemos pelo buraco e saímos direto no buraco da caverna, e então nós pegamos nossas bolsas cheias de ouros e diamantes e fomos almoçar em casa.

Chegando em casa, todas elas estava com muita fome.(...)

Reescritura

Minhas amigas, encontraram um esconderijo, que saía no centro **da cidade**.

Fomos almoçar em casa, **nós estávamos** com muita fome. (...)

(D.A.I.T. – 5.^a C)

VI – Supressão:

Escritura

(...) De repente, do nada, a luz começa à brilhar menos, e também brilhava mais, era tudo muito estranho; (...)

Reescritura

(...) De repente, do nada, a luz começa à brilhar menos, era tudo muito estranho; (...)

(A.M.T. – 5.^a A)

IV) REFORMULAÇÃO DE FATOS NARRADOS – Algumas reescrituras modificam o texto em suas macroestruturas narrativas, alterando **dados** ou **fatos** (através de *acréscimo*, *substituição* e até mesmo *inversão* ou *deslocamento*) pontuais que não chegam a descaracterizar a primeira versão da história, ou seja, é possível identificar mais pontos em comum do que diferenças entre as duas narrativas. Trata-se, portanto, de uma reformulação localizada, pois as duas versões apresentam semelhanças que indicam tratar-se de uma mesma narrativa. A extensão dessa reformulação pode variar: desde uma frase, até trechos mais longos abrangendo alguns parágrafos.

I – Supressão e Substituição:

Escritura

Chegando em casa, todas elas estavam com muita fome, almoçamos e voltamos lá, a porta já estava fechada, entramos pelo esconderijo com uma lanterna na mão, não tinha mais ouros e diamantes. Eu falei:

— Nossa, é só a gente sair daqui, a porta se fechou, o ouro desapareceu.

¹²⁹ O deslocamento ocorre em relação à ordem dos fatos. Na escritura, o narrador encontra a caverna, breca, observa-a e entra. Na reescritura, o narrador passa por uma trilha, breca, observa uma caverna e resolve entrar.

A Raquel que só comia falou:

— Nossa agora eu fiquei pobre, por que o ouro que nós pegamos não vai dar nem para o cheiro.

A Jéssica então começou falar bem alto:

— Porque nosso ouro que nós vamos terminar de pegar desapareceu?

Uma mulher com um vestido branco tudo sujo, e de pés no chão apareceu com um bebê, também tudo sujo com um pano velho falou:

— Eu também peguei o ouro daqui mas esqueci do meu filho. Ele era um bebê muito bonito, lindo e maravilhoso. Uma voz tinha me falado para eu não esquecer do principal, e eu não sabia o que ela estava falando. Quando sai a porta se fechou, e eu tinha me lembrado do Rafael meu filho, tentei entrar mas a porta não abria, cavei um buraco e entrei lá dentro, meu filho estava morto e eu me matei com um diamante pontudo e hoje estou vagando por aí.

A Débora curiosa falou:

— Muitas pessoas se assustaram com você?

— Não. Porque só vocês até hoje entraram aqui.

— Bom, então eu vou fazer uma missa a você e seu filho.

— Obrigada, mas eu não preciso. Porque já estão fazendo missa agora a mim.

— Então Tchall.

— Tchal.

Nesse dia dei uma festa a todos meus amigos. E fiquei muito alegre.

Nunca tinha passado por essa aventura.

Hoje tenho 29 anos e me lembro de tudo.

Reescritura

Fomos almoçar em casa, nós estávamos com muita fome. Voltamos na caverna, a porta já estava fechada. Entramos pelo esconderijo com uma lanterna na mão, não mais ouros e diamantes.

Resolvemos então descobrir mais coisas, no fundo da caverna, encontramos água. Tinha um rio e no fundo do rio estava cheio de colares que brilhava.

Achamos também uma coroa que valia mais do que aqueles colares.

Levamos aquela coroa em um musel. Eu nunca tinha passado por uma aventura e descobrimento em uma caverna.

Hoje tenho 27 anos e ainda me lembro o que aconteceu.

(D.A.I.T. – 5.ª C)

II – Acréscimo, Substituição, Supressão e Deslocamento:

Escritura

Havia no bosque, um trilho de trem, que há muito tempo, estava abandonado. Nenhum trem passava mais por lá, foi aí que eu decidi andar naquele trilho de bicicleta, para ver até onde aquele trilho seguia, isso talvez poderia ser perigoso, mas em conta poderia ser uma grande aventura.

Voltei pra casa, peguei minha bike e fui até o bosque. Era um bosque muito sombrio, onde o vento batia forte nas folhas das árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado...

Reescritura

Estava andando de bicicleta num trilho de trem, que há muito tempo, estava abandonado. Nenhum trem passava mais por lá, foi aí que eu decidi andar naquele trilho. **Isso poderia até ser perigoso**, mas em conta poderia ser uma grande aventura. **Continuei à andar no trilho... eu avistei de longe um bosque, parecia que também havia uma trilha; Aquele lugar parecia ser tão misterioso... Foi aí que me deu vontade de parar e explorá-lo. Comecei a ficar com medo, pois aquele bosque parecia ser** muito sombrio; o vento batia forte nas folhas **daquelas grandes** árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado...

(A.M.T. – 5.^a A)

III – Substituição e Acréscimo:

Escritura

(...) tinha que testar todas as chaves consegui mas dentro estava caveira de ouro osos de ouro eu gritei estou rico e tudo começou a desmoronar mais sai correndo e consegui a escapar peguei minha bicicleta e fui em bora.

Cheguei em casa contei tudo para minha mãe ela falou que eu sou um guerreiro e a caverna ficou terra a baicho.

Meus colegas falaram que nunca teve um amigo guerreiro como eu.

Reescritura

(...) tinha que testar todas as chaves consegui dentro estava caveira **quando eu vi se asustei mais vi que era** de ouro osos de ouro eu gritei estou rico e tudo começou a desmoronar mais sai correndo **com o ouro** e consegui a escapar peguei a minha bicicleta e fui em bora.

Cheguei em casa contei tudo para minha mãe ela **não acreditava mostrei o ouro ela acreditou e quis ir lá No dia seguinte nós fomos e quando chegamos lá não tinha nenhuma caverna o ouro estava com a gente e começou a esfarelar jogamos tudo fora por que ficamos com muito medo.**

Então fomos em bora assustados e a até hoje não sabemos o que era aquilo.

(J.A.S.U. – 5.^a C)

III – Substituição:

Escritura

Eu continuei andando, olhei para meus lados e em um deles encontro um buraco; entrei e...

Fui parar em um lugar lindo. Havia pássaros, animais, flores, havia também um rio, as águas eram limpinhas, cristalinas, parecia espelho!

Fascinante! Incrível! E ainda eu poderia dizer que talvez seria um mundo de fantasias, onde tudo é novo e eterno, só basta acreditar!

Reescritura

Andando, olhei para meus lados e em um deles encontrei um buraco; entrei e... fui parar em um lindo lugar!. Havia pássaros, animais, **muitas** flores, havia também um rio, as águas eram limpinhas, cristalinas, parecia espelho!

Fascinante! Incrível! **Mas eu tinha que ir embora, pois a noite já estava chegando. Resolvi guardar um segredo, pois se eu contar pra alguém do jeito que o mundo está, acabaram destruindo aquele lugar! Então isso seria um segredo, só meu que eu nunca mais esquecerei.**

(A.M.T. – 5.^a A)

IV – Supressão e Substituição:

Escritura

A caverna era misteriosa e tinha uma mina de ouro e por isso ela tinha muitas armadilhas. Eu logo pensei que nós poderíamos ser ricas. Mas aquela mina não poderia ser descoberta por mais ninguém se alguém contasse ia ser expulso E lá virou o nosso grubinho e lá nós divertíamos, muito lá era o nosso passatempo passávamos o tempo todo.

Reescritura

A caverna era misteriosa. Aquela mina não poderia ser descoberta por mais ninguém. **Lá na caverna tinha barulho que irritava. Mas não é por isso que iríamos acabar a nossa aventura.**

(T.C.R. – 5.^a C)

Escritura

Num certo dia estava andando de bicicleta de repente uma coisa estranha uma caverna abandonada.

Ela fica perto de um rio.

Reescritura

Num certo dia estava andando de bicicleta de repente uma coisa estranha uma caverna.

Ela **ficava** perto de **uma montanha**.

(L.C.B. – 5.^a C)

V- Substituição:

Escritura

Só sei que eu adorei a aventura que eu e minha colega tivemos, mas combinamos de nunca iria contar isso para ninguém e esse segredo seria só meu e dela para sempre?

Reescritura

Só sei que **hoje aos meus 26 anos lembro dessa aventura**.

(S.F.H.G. – 5.^a B)

Escritura

— A onde você estava mocinha? e ela respondeu:

— Estava ajudando uma família.

Ela subiu para seu quarto muito triste e (...)

Reescritura

— A onde você estava? e ela lhe respondeu:

— **Andando de bicicleta no bosque**.

Ela subiu para seu quarto muito triste e (...)

(B.F.M. – 5.^a A)

V) INVERSÕES (OU DESLOCAMENTOS) – São raros os exemplos de *inversão* ou *deslocamento*, mas esse tipo de reformulação é muito interessante, pois o aluno precisa refletir sobre **o que** e **quando** (ou **onde**) dizer. Nota-se que as inversões macroestruturais referem-se a informações semânticas relevantes e podem antecipar fatos ou manter certo suspense por mais tempo, ou seja, o produtor do texto, ao realizar um deslocamento macroestrutural, precisa pensar no leitor e no que ele precisa ou pode saber em determinado momento da narrativa.

Escritura

Fiz muitos planos para o futuro e alguns deles eram viver lá para sempre com a minha família, casar e ter filhos lá, etc.

Continuei andando, foi aí que encontrei uma rampa, e comecei a subir e fui parar no mesmo lugar que havia entrado, resolvi sair de lá para ir embora, no caminho de casa, comecei a refletir e cheguei a conclusão de que aquilo era uma caverna abandonada e que lá viveram homens pré-históricos.

Reescritura

Continuei andando, foi aí que encontrei uma rampa feita de barro, comecei a subir e fui parar no mesmo no mesmo lugar que havia entrado, resolvi sair de lá para ir embora. No caminho de casa, comecei a refletir e cheguei a conclusão de que aquela era uma caverna abandonada e que lá viveram homens pré-históricas, pois a minha professora de história havia nos ensinado tudo sobre os homens pré-históricos.

Eu tinha feito muitos planos para o futuro e um deles era viver lá para sempre com a minha família, ah! mais isso era só ilusão!¹³⁰

(N.P.L. – 5.^a C)

Escritura

(...) e de repente, escutei um barulho, estranho e olhei era só um rato mais para frente muitas armadilha toda enferrujada muitos morcegos na parede muita carne corro de animais, e vouei embora (...)

Reescritura

(...) e **olhei para cima e tinha muitos morcegos** e continuei andando, mais para frente encontrei muitas armadilhas enferrujadas e tinha carne couros de muitos animais, **escutei um barulho e olhei muito assustado para traz, só era um rato** estava até com um frio na espinha, eu voltei para casa, (...)

(M.E.G. – 5.^a B)

Escritura

— Então nos vamos embora, nos desculpe eu vou te deixar uma pedra de diamante.

— Mas pra que isso?

Reescritura

— Então nos vamos embora, nos desculpe nós vamos te deixar **um presente**.

— Mas pra que **está pedra de diamante**?

(B.F.M. – 5.^a A)

3.1.1 Auto-revisão e reescritura: algumas considerações

De um modo geral, podemos verificar que, na atividade complementar, os alunos empregaram diferentes processos de reescritura para solucionar os problemas detectados durante a auto-revisão de seus textos. Apesar de terem consultado um quadro contendo diversos aspectos a serem considerados na revisão¹³¹, vale ressaltar o trabalho metalingüístico envolvido nesse processo, pois revisar o próprio texto, focalizando aspectos específicos,

¹³⁰ É importante frisar que, ao revisar a redação, ao lado do parágrafo invertido, a aluna anotou na margem: “Vou colocar no fim do texto”.

¹³¹ Rever Tabela 4 em Metodologia da Pesquisa.

corresponde a uma atividade cognitiva mais complexa que uma simples (re)leitura geral. Para revisar, é preciso estabelecer um distanciamento do texto, considerá-lo enquanto objeto de reflexão, analisar suas dimensões seqüencial e configuracional (Adam, 1999), comparar o resultado do processo de escritura com o planejamento e as intenções iniciais, considerando também o leitor e o contexto em que o texto irá circular.

Além disso, é preciso observar que existe um caminho a ser percorrido entre a detecção de um problema no processo de revisão e a efetiva solução do mesmo na reescritura, que exige maior conhecimento lingüístico-textual. Verificamos, nos dados, que existem diferenças qualitativas entre as soluções encontradas pelos alunos. Assim, para eliminar uma repetição de palavras, por exemplo, eles optaram ou pela *supressão* (solução mais simples, pois é realizada apenas uma atividade: o apagamento do termo repetido) ou pela *substituição* (solução mais complexa, pois envolve o apagamento da repetição e a seleção e o emprego de outro termo).

Verificamos que todos os alunos apresentaram reformulações na reescritura¹³², mas as diferenças estão na complexidade das soluções apresentadas, que parecem relacionadas, sobretudo, ao nível de DLT de cada um.

Encontramos algumas reescrituras com poucas reformulações em relação à versão inicial, no entanto, os textos iniciais já estavam bons, bem estruturados do ponto de vista narrativo e com poucos erros gramaticais. A partir desse dado, destacamos que um texto com grande número de reformulações na reescritura não reflete diretamente um DLT mais avançado, pois alunos com maior competência lingüístico-textual tendem a produzir bons textos já na atividade de escritura¹³³, restando poucos problemas a serem reformulados na reescritura.

¹³² Com exceção de um aluno que escreveu um texto diferente, sem basear-se no texto inicial.

¹³³ Conforme apresentado no referencial teórico, os escritores *experts* tendem a planejar o texto antes de começarem a escrever e realizam uma revisão *on line* com base nesse planejamento inicial.

Por outro lado, encontramos também algumas reescrituras com poucas reformulações, ou com reformulações predominantemente microestruturais, que, no entanto, correspondem a textos com problemas de coesão e coerência. Nesse caso, as dificuldades para melhorar o texto relacionam-se com problemas no DLT.

De maneira geral, os alunos reformularam seus textos produzindo, na reescritura, textos com perceptível melhora em relação à versão inicial, de modo que os diferentes processos empregados refletem a capacidade lingüístico-textual dos alunos nessa atividade, por isso procuramos apresentar os exemplos conforme o grau de complexidade envolvido na atividade de reescritura, evidenciando os diferentes níveis de DLT dos alunos.

A partir da atividade complementar pudemos verificar o efetivo trabalho metalingüístico dos alunos por meio das diversas operações lingüísticas efetuadas, tanto em nível microestrutural, como em nível macroestrutural. A importância desses dados relaciona-se com o trabalho do sujeito sobre seu próprio texto, sem a interferência direta de uma heterorevisão. Trabalho esse que envolve uma série de conhecimentos lingüísticos, textuais, pragmáticos, contextuais.

Por exemplo, para a aluna substituir – “Pegamos lanternas e comidas, não sabíamos se iríamos voltar desta viagem.”- por – “Pegamos lanternas e comida, não sabíamos se iríamos voltar **tão cedo para casa**.” - ela deve ter percebido que a primeira versão tem certas implicações que não correspondem a sua **intenção**¹³⁴ e que foram percebidas a partir de um **conhecimento de mundo**: narrar uma aventura sem volta é diferente de narrar uma longa aventura, além disso, a caverna não ficava tão longe, pois os personagens foram até o bosque de bicicleta, portanto, não seria uma viagem, mas um “passeio” (termo usado mais adiante em seu texto). Além disso, o acréscimo da expressão temporal (“tão cedo”) na reescritura confere

¹³⁴ No contexto de sala de aluna, reconhecemos como intenção, o desejo de seguir a proposta de produção de textos apresentada.

maior **coerência ao texto**, pois estabelece melhor ligação com o fato anteriormente narrado (pegar lanternas e comida) e reflete também seu conhecimento de mundo.

Acreditamos que, com base nos dados complementares, pudemos caracterizar as especificidades presentes nos processos básicos de reescritura e também evidenciar as diferenças qualitativas envolvidas nesse trabalho, que refletem níveis diversos de DLT.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar a relação entre os processos de escrita, revisão e reescritura e o DLT dos alunos. Escolhemos o gênero narrativo para a preparação das propostas de redação, que foram elaboradas em harmonia com os textos comumente apresentados para a quinta série, como fábulas, contos de fadas, cartas, crônicas, entre outros. E trabalhamos com a concepção de texto como um objeto complexo, situado em um contexto de produção, organizado em diferentes níveis micro e macroestruturais e produzido por um sujeito cognoscente, social, histórico e com valores, desejos, crenças e conhecimentos de mundo próprios.

Em consequência dessa perspectiva, os aspectos considerados na revisão e na avaliação dos textos não se concentraram apenas em questões formais. Procuramos verificar as habilidades e competências dos alunos em diversos aspectos relacionados às micro e macroestruturas textuais.

Além disso, promovemos a socialização dos textos dos alunos por meio de um mural mensal de redações e da organização de uma antologia. A circulação dos textos foi fundamental para conferir significado às atividades de escritura e reescritura, motivar os alunos e desenvolver neles a consciência sobre os papéis da escrita na sociedade.

Considerando o trabalho empírico realizado, e com base na análise e interpretação dos dados coletados em duas etapas da pesquisa, pudemos chegar a algumas conclusões que destacamos a seguir.

- A) A reescritura produzida a partir da auto-revisão fornece dados importantes para diagnosticar o nível de DLT dos alunos, pois permite verificar que tipo de problemas o aluno é capaz de detectar e reformular; enquanto que a reescritura realizada a partir da revisão do professor chama a atenção para aspectos que poderiam passar despercebidos na auto-revisão e leva o aluno a desenvolver competências e habilidades lingüísticas na tentativa de solucionar os problemas apontados. Defendemos, portanto, que a heterorevisão, ao estabelecer o diálogo metalingüístico e transformar o texto em objeto de reflexão lingüística, proporciona ao aluno experiência singular com a linguagem, uma vez que sua reescritura precisa considerar seu leitor-interlocutor (que deixa no texto as marcas de sua leitura).
- B) Observamos que alunos com baixo DLT, durante os procedimentos de reescritura, se concentraram em reformular aspectos microestruturais, deixando de lado os aspectos macroestruturais, tal fato foi verificado tanto nas atividades da primeira coleta, quanto na coleta complementar.

Nossos dados confirmam, portanto, o postulado de Fayol (1997) sobre a capacidade limitada de tratamento das unidades lingüísticas. Assim, consideramos que, quando o aluno apresenta grande dificuldade em relação à escrita (tanto no nível microestrutural, quanto no nível macroestrutural), talvez seja mais produtivo realizar várias

reescrituras, revisando, em cada versão, aspectos de níveis diferentes, respeitando os limites de cada aluno.

C) Também pudemos verificar que os alunos desenvolvem, de modo integrado, competências e habilidades lingüístico-textuais sem apresentar descompasso entre os níveis micro e macroestruturais, ou seja, não observamos alunos com um grande domínio de aspectos microestruturais e, ao mesmo tempo, grandes deficiências nos aspectos macroestruturais. Por outro lado, não verificamos bom domínio de aspectos macroestruturais apesar de sérias deficiências no nível microestrutural. Assim, no contexto escolar, o domínio da escritura parece se desenvolver a partir de avanços proporcionais em ambos os níveis.

D) Acreditamos que o diálogo presente nas atividades de escritura, revisão, reescritura e avaliação tem implicações no DLT dos alunos, uma vez que promove reflexões metalingüísticas sobre o texto e a linguagem e, portanto, precisa ser (re)estabelecido em cada produção de texto. Analisamos no terceiro capítulo exemplos interessantes que comprovam o empenho dos alunos em apresentar, na reescritura, soluções micro e macroestruturais em resposta às marcas (ou códigos) e aos comentários da revisão, ou seja, os alunos apresentam uma atitude responsiva ativa em relação ao seu interlocutor.

Ao considerarmos as três classes que participaram da pesquisa, nas últimas atividades da primeira coleta, notamos que, nas classes em que se realizaram atividades de reescritura, de um modo geral, os alunos tinham mais facilidade para desenvolver as propostas de produção de texto e apresentavam menos problemas macroestruturais, evidenciando o papel positivo das revisões feitas pela professora/pesquisadora no DLT desses alunos.

Diante de tal constatação, destacamos a grande responsabilidade do professor durante o trabalho de revisão dos textos. Seu papel nessa tarefa deve ser o de um orientador

(ou mediador), cujo objetivo é levar o aluno a refletir sobre o texto e seus diversos níveis de organização, despertar sua consciência sobre a mutabilidade da escrita e ensiná-lo a pensar no leitor. Esse diálogo metalingüístico deve, portanto, promover o DLT do aluno.

Defendemos, também, que as atividades de hetero-revisão e reescritura não devem ser consideradas como métodos de ensino a serem aplicados em sala de aula de modo sistemático, pois a aprendizagem não é resultado direto da aplicação de uma receita, mas ocorre a partir da experiência do aluno com a linguagem, e é essa experiência que deve se tornar mais produtiva a partir do diálogo metalingüístico.

- E) Destacamos, ainda, a importância de vincular as atividades de escritura e reescritura, e também esse diálogo metalingüístico, com um projeto de socialização dos textos, que, conforme pudemos verificar em nossa pesquisa, teve grande influência na qualidade do trabalho desenvolvido, uma vez que os alunos demonstraram mais interesse e empenho na produção de textos a partir do momento que os textos passaram a ser fixados no mural.
- F) Estabelecemos, também, uma analogia entre reescritura e atividade parafrástica, considerando a reescritura como um fenômeno lingüístico de reformulação similar à paráfrase. Nessa perspectiva, a reescritura deve ser encarada como um procedimento metalingüístico de retorno ao texto capaz de tornar as operações lingüísticas mais evidentes para aquele que (re)escreve.
- G) A análise dos processos de reescritura encontrados na atividade complementar (9.^a proposta) revela que os alunos realizaram reformulações interessantes com base em sua auto-revisão, evidenciando suas habilidades e competências para detectar e solucionar problemas micro e macroestruturais em seus textos. A complexidade das reformulações realizadas mostrou-se relacionada ao DLT de cada aluno. Por outro

lado, a quantidade de reformulações não serviu para indicar o DLT, uma vez que textos bem escritos na primeira versão (o que revela bom DLT) necessitam de menor número de reformulações na reescritura.

Os dados dessa última atividade contribuíram para verificarmos que os alunos são capazes de empregar com autonomia processos básicos de reescritura (supressão, substituição, acréscimo, deslocamento e paráfrase) para realizar reformulações com finalidades mais específicas. Além disso, as análises tornaram evidente que um mesmo problema pode ter diversas soluções com diferentes graus de complexidade, assim, para eliminar uma repetição, por exemplo, o aluno pode simplesmente usar a supressão ou realizar uma reformulação mais elaborada como a substituição, ou ainda, substituição e inversão ao mesmo tempo.

Analisando os dados da coleta complementar, verificamos que todos os alunos fizeram a auto-revisão e apresentaram reformulações na reescritura, mas as diferenças entre as três classes são qualitativas e podem ser verificadas na complexidade das soluções apresentadas, que parecem relacionadas, sobretudo, ao nível de DLT de cada aluno. Os alunos da quinta série C, que não realizaram atividades de reescritura na primeira fase da pesquisa, efetuaram reformulações menos complexas.

É importante destacar que a atividade de reescritura representa o trabalho singular do sujeito com a linguagem e fornece ao professor mais um parâmetro para avaliar o nível de DLT em que o aluno se encontra. Além de avaliar o texto produzido, o professor, enquanto orientador do processo de desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas nas atividades de escrita e reescritura, deve ficar atento ao grau de complexidade das reformulações que o aluno é capaz de fazer e observar como os diferentes processos de reescritura (supressão, substituição, acréscimo, deslocamento, paráfrase) foram empregados.

- H) Comparando as duas classes que realizaram reescrituras, constatamos que o tipo de revisão (com código e sem código) teve pouca relevância no DLT dessas duas turmas. De um modo geral, os alunos da quinta série B não encontraram dificuldades para utilizar os códigos de revisão. No entanto, parece que os alunos com menor DLT apresentaram mais dificuldades para reformular os textos quando a revisão era feita a partir de códigos. Ou seja, a identificação do problema apontado na revisão era mais complexa, tornando o processo de reescritura mais custoso do ponto de vista das operações mentais.
- I) Observando o desempenho das três classes ao longo da primeira etapa da pesquisa, verificamos que todas as turmas evoluíram na produção de textos, indicando que as atividades realizadas promoveram experiências significativas com a linguagem e que, de um modo geral, os alunos desenvolveram suas habilidades e competências lingüísticas e textuais. Fato que os próprios alunos atestam em suas auto-avaliações. No entanto, comparando as notas dos alunos nas três classes, verificamos que, naquelas em que se desenvolveram atividades de escritura e reescritura, os alunos atingiram um patamar mais elevado de DLT, enquanto que a classe que realizou apenas o trabalho de escritura atingiu um patamar menor de DLT. Reconhecemos que essa comparação considera as notas dos textos e, evidentemente, os textos não reescritos tiveram uma nota menor. Porém, esses dados apontam para a importância das atividades de reescritura no sentido de levar o aluno a refletir sobre seu texto e realizar operações de reformulação.
- J) É possível afirmar que, na quinta série C, a forma como realizamos a correção e a avaliação e as análises das redações lidas para os alunos em sala de aula configurou um modo de revisão dos textos, o que contribuiu, de certa forma, para o DLT dessa turma. Reconhecemos que outros fatores (como a participação do mural, as atividades

de escrita, leitura e interpretação de textos desenvolvidos pela professora da turma etc.) também influenciaram na aprendizagem dos alunos. Constatamos, portanto, que o diálogo metalingüístico esteve presente nessa classe, fato que favoreceu o desenvolvimento da escritura.

Entre as contribuições que esta pesquisa pode oferecer aos estudos na área de ensino de língua e produção de textos destacamos a metodologia empregada na realização das atividades de escritura e reescritura. A presença da pesquisadora, em sala de aula, para o desenvolvimento das atividades permitiu estabelecer um diálogo mais efetivo com os alunos — o que não seria possível se as propostas de redação fossem trabalhadas pelas professoras, para serem analisadas posteriormente pela pesquisadora. Além disso, a realização da pesquisa em sala de aula foi importante para obtermos dados mais próximos da realidade enfrentada no dia-a-dia pelos professores.

Conforme apresentamos na metodologia, a correção e a avaliação dos textos foram baseadas em critérios definidos previamente e a nota foi composta a partir da soma dos diferentes aspectos avaliados (escala analítica). Dessa forma, procuramos fornecer aos alunos das três classes informações para que pudessem identificar os aspectos que precisavam melhorar, pois acreditamos que a avaliação só tem função para o aluno quando ele é capaz de compreender por que recebeu determinada nota.

Consideramos muito positiva essa forma de avaliação, que também deve influenciar no DLT dos alunos. Podemos até mesmo relacionar a evolução verificada na classe que não realizou atividades de reescritura (quinta série C) com a correção e o tipo de avaliação apresentado, uma vez que os alunos conferiam as anotações e comentários feitos em seus textos e podiam observar, na escala analítica, os tipos de dificuldade que precisavam superar.

Acreditamos que os procedimentos empregados no trabalho empírico sobre escritura, reescritura e DLT podem ser repetidos em pesquisas comprobatórias, trabalhando com outros

gêneros textuais e com alunos de outras idades para confrontar com as análises apresentadas neste trabalho.

Além das reflexões teóricas e contribuições para os estudos da área, esperamos destacar a importância do aprendizado da escrita, pois o indivíduo que vive em uma sociedade letrada precisa ter o domínio dessa modalidade da língua para participar plenamente do mundo, enquanto cidadão. Apesar de termos empregado o gênero narrativo em nossa pesquisa, as atividades de escritura e reescritura, conforme foram realizadas, podem ser desenvolvidas com qualquer gênero textual, como meio de tornar efetiva sua aprendizagem. O importante é que o indivíduo seja capaz de participar da sociedade e que a escrita represente para ele uma ponte e não um obstáculo.

Por fim, nesse processo de aprendizagem, frisamos a importância do professor, profissional que precisa ter consciência do seu papel enquanto agente transformador da realidade e que deve se empenhar para alcançar os melhores resultados possíveis no seu trabalho. Em sua busca pela qualidade do ensino, esperamos que esta pesquisa lhe seja útil no sentido de indicar um caminho já percorrido, ou seja, esperamos que tenha ficado claro o papel significativo das atividades de revisão e de reescritura no processo de desenvolvimento lingüístico-textual. Ao revisar o texto do aluno, o professor deve assumir o papel de mediador, ser aquele que orienta o olhar do aluno para diferentes aspectos da linguagem para leva-lo a ter domínio sobre a escrita. Na revisão, o diálogo que se estabelece entre professor e aluno é determinante no resultado da reescritura, que deve refletir seu efetivo trabalho com a linguagem. É dessa forma que a reescritura deixa de ser mero exercício de cópia e/ou higienização e passa a constituir um procedimento que contribui para o desenvolvimento lingüístico-textual.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997.
- ABREU, A. S. **Curso de redação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ADAM, J. M. **Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue**. 4.ed. Paris: Nathan, 2001.
- ADAM, J. M. **Le récit** 6.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- ADAM, J. M.; REVAZ, F. **L'analyse des récits**. Paris: SEUIL, 1996.
- ADAM, J. M. Une typologie d'inspiration bakhtinirnr: penser l'hétérogénéité textuelle **Études de Linguistique Appliquée: Révue de didactologie dès langues-cultures**. Paris, n.83, p. 7-18, jui.-sep., 1991.
- APPLEBEE, A. N. Looking at writing. **Educational Leadership**, p. 458-462, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos** São Paulo: Atual, 1988.
- BREMOND, C. **Logique du récit**. Paris: Seuil, 1973 apud ADAM, J. M. **Le récit** 6.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- BUENO, S. **A arte de escrever**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1968.

CARVALHO, A. M. P. **Reescrever histórias (individual vs grupal) e produção de textos na 3.ª série do 1.º grau.** 1995 Tese (Doutorado em Psicologia Escplar) Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1995.

CONDEMARÍN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. **Oficina de Linguagem:** módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1997.

COOPER, C. R.; ODELL, L. **Research on composing:** points of departure.. Urbana, Illinois: NCTE, 1978.

DAVID, J. La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. **Repères:** recherches en didactique du français langue maternelle. Paris, n.10, p.3-13, 1994.

DAVID, J.; PLANE, S. **L'apprentissage de l'écriture:** de l'école au collège. Paris: PUF, 1996.

DE BARTOLOMEIS, F. **Produrre a scuola.** Milano: Feltrinelli, 1974.

DE LANDSHEERE **Elementi di dicimologia.** Firenze: La Nuova Italia, 1973.

DIEDERICH, P. B. **Measuring growth in english.** Urbana, Illinois: NCTE, 1974.

ENEM. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/noticias/news_83.htm>. Acessado em: 29 out. 2001.

FABRE, C.; CAPPEAU, P. Pour une dynamique de l'apprendissage: lecture/écriture/réécritures. **Études de Linguistique Appliquée:** Revue de didactologie des langues et des cultures. Paris, v.101, p.46-59, jan. – mar., 1996.

FARACO, C.; MOURA, F. **Para gostar de escrever.** São Paulo: Ática, 1984.

FAYOL, M. **Des idées au texte:** psychologie cognitive de la production verbale, orale e écrite. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

FAYOL, M. La production de langage écrit. In: DAVID, J.; PLANE, S. (Org.) **L'apprentissage de l'écriture:** de l'école au collège. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p.9-36.

FLOWERS; L.S.; HAYES, J.R. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: GREGG,L.W.; STEINBERG, E.R. (Éds.) **Cognitive processes in writing.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

FRANÇOIS, F. Qu'est-ce qu'un ange? ou définition et paraphrase chez l'enfant In: FUCHS, C. (éd.) **Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles.** New York/Berne: Peter Lang, 1985.

FUCHS, C. **La paraphrase.** Paris: PUF, 1982.

GATTULLO, M. **Didattica e docimologia**: misurazione e valutazione nella scuola. Roma: Armando, 1971.

GENETTE, G. **Figures III** Paris, Seuil, 1972 apud ADAM, J. M. **Le récit** 6.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M.H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991b, p.47-53.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Col. Texto e linguagem).

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996 (Col. Leituras do Brasil).

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HARRYS, Z. S. **Notes du cours de syntaxe**. Paris: Le Seuil, 1976 apud FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (eds.) **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S.; SHRIVER, K. A.; STRATMAN, J.; CAREY, L. Cognitive process in revision In: ROSENBERG (ed.) **Advances in psycholinguistics**: Reading, writing, and language processing. Cambridge: Cambridge University Press, v. 2, 1987.

HILGERT, J. G. **A paráfrase**: um procedimento de constituição do diálogo. 462f., 1989, Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1989.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino de Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Coleção Texto e Linguagem).

JAKOBSON, R., trad. fr.: **Essais de linguistique générale**, Paris: Minuit, 1963 apud FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.

JAKOBSON, R., trad. fr.: **Language enfantin et aphasie**, Paris: Minuit, 1969 apud FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 99-118.

JESUS, C. A. **Reescrita**: para além da higienização. 116f., 1995, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

KOCH, I. G. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.29, p.109-17, jul.-dez, 1995.

KOCH, I. G. V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 30, p.35-42, jan./jun., 1996.

KOCH, I. V. G. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997 (Col. Caminhos da Lingüística).

KOCH, I. V. G.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: Washington University Press, p. 14-44 apud ADAM, J. M. **Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue**. 4.ed. Paris: Nathan, 2001.

LOWERY, L. F. **Learning about learning**. Berkeley: Univesity of California, 1981.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade: o gigolô das palavras - Por uma nova concepção da língua materna**. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985 (Coleção Universidade Livre).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSONI, M. I. O. **A incoerente exigência da coerência: um estudo do “o que eu queria dizer...”** 138f., 1990, Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 1990.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: EdUNESP, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS de Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

PLANE, S. Écriture, réécriture et traitement de texte. In: DAVID, J.; PLANE, S. **L'apprentissage de l'écriture: de l'école au collège**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p.37-77.

PRATA, M. Chapeuzinho vermelho de raiva. In: RICHE, R.; HADDAD, L. **Oficina da palavra**. São Paulo: FTD, 1988, p.160-161.

PROPP, V. **Morphologie du conte**. Paris: Seuil, 1970 apud ADAM, J. M. **Le récit** 6.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

QUIRINO, R. B. **Escrita, autoria e escola: das situações de produção às análises dos erros e das estratégias de refacção textual: um processo em constituição**. 2001 Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2001.

RICHE, R.; HADDAD, L. **Oficina da palavra**. São Paulo: FTD, 1988.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística geral**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHMIDT S. J. **Lingüística e teoria de texto**: os problemas de uma lingüística voltada para a comunicação. Tradução de Ernst F. Schurmann. São Paulo: Pioneira, 1978.

SEARLE, J. R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Londres: Cambridge University Press, 1969 apud FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 11. ed. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação de Ana Luíza Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 2001 (Coleção dirigida por Umberto Eco).

SHAUGHNESSY, M. P. **Errors and expectations**. New York: Oxford University Press, 1979.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPOELDERS, M. e YDE, P. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos: algumas implicações educacionais, tradução de Magda Kessler. **Letras de hoje**. n.26, p.45-57, 1991.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

UNGEHEUER, G. Paraphrase und syntaktische Tiefenstruktur. **Folia Lingüística**, n.3, La Haye, Mouton, p.493-507, 1969 apud FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris: PUF, 1982.

VAN DJIK, T. A. **Macrostructures**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

VAN DJIK, T. A. **Text and Context**. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. New York: Longman, 1997.

VERÍSSIMO, L. F. Comunicação In: NOVAES, C. E.; OLIVEIRA, J. C.; DIAFÉRIA, L.; VERÍSSIMO, L. F. **Para gostar de ler**. 9. ed., v.7, crônicas, São Paulo: Ática, 1993, p.35-37.

VIEHWEGER, D. Savoir illocutoire et interprétation des textes In: CHAROLLES, M.; FISHER, S.; JAYEZ, J. **Le Discours**: représentations et interprétations. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990, p. 41-51, (Coll. "Processus discursifs").

APÊNDICE

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____ Série: _____ N.º da chamada: _____

Você repetiu alguma série? Qual? _____

Você gosta de ir à escola? Por quê? _____

De qual série você mais gostou? Por quê? _____

Enumere, por ordem de preferência, as matérias da escola a seguir:

- | | | |
|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Educação Física | |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Educação Artística | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Inglês |

Você gosta de ler? Por quê? _____

O que você lê mais?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Gibis. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> Revistas. Qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> Livros. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> Jornal. Qual? _____ |

Você gosta de escrever? Por quê? _____

Você gosta de escrever redação? Por quê? _____

O que você costuma escrever fora da escola?

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Diário. | <input type="checkbox"/> Poesias. |
| <input type="checkbox"/> Bilhetes. | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

Você assiste televisão: Bastante. Pouco. Não assiste.

De que programas de televisão você mais gosta?

- desenho Qual? _____
- filme
- novela Qual? _____
- auditório (Gugu, Faustão, Show do Milhão, outros: _____)
- infantis (Eliana, TV Globinho, outros: _____)
- educativos (Ilha Rá-Tim-Bum, Castelo Rá-Tim-Bum, outros: _____)

Você já foi ao cinema? Nunca. Poucas vezes. Muitas vezes.

Você já assistiu a peças de teatro? Nunca. Poucas vezes. Muitas vezes.

Qual a sua brincadeira favorita? _____

Nome do pai: _____

Idade: _____ anos. Profissão: _____

Até que série seu pai estudou? _____

Nome da mãe: _____

Idade: _____ anos. Profissão: _____

Até que série sua mãe estudou? _____

Se você tem irmãos ou irmãs, escreva abaixo o nome, a idade e a série de cada um:

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Nome: _____

Você gostou da 5ª série? Por quê? _____

Enumere de 1 a 8, por ordem de preferência, as matérias da escola a seguir:

- | | | |
|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Educação Artística | <input type="checkbox"/> Inglês |
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Geografia | |

Você gosta de ler? Por quê? _____

Você gosta de escrever? Por quê? _____

Você gosta de escrever redação? Por quê? _____

O que você costuma escrever fora da escola?

- Diário.
 Bilhetes.
 Poesias.
 Outros: _____

Você gostou das atividades de redação deste ano? Por quê? _____

Das propostas de redação trabalhadas, de qual você mais gostou e de qual você menos gostou? Por quê? _____

Sobre o seu conhecimento (desempenho) para escrever redação, você acha que:

- não melhorou melhorou um pouco melhorou bastante melhorou muito

Você gostaria de mudar alguma coisa nas atividades de redação? O que? Dê a sua sugestão. _____

Na sua opinião, o Mural de Redação e a edição de um Livro de Redações

- é importante, pois traz mais motivação para escrever textos
 não faz diferença, escrevo porque gosto
 atrapalha porque cria competição
 não é importante porque não gosto de fazer redação
 outro motivo

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS (PROFESSORAS)

- 1) Qual a sua avaliação sobre as propostas de redação trabalhadas quanto:
 - a) aos temas
 - b) à apresentação do material
 - c) ao nível de dificuldade
 - d) à sua pertinência em relação ao conteúdo da disciplina

- 2) Qual a sua avaliação sobre o desenvolvimento das atividades quanto:
 - a) ao envolvimento dos alunos (comentários ou comportamentos observados em relação às atividades desenvolvidas)
 - b) ao tempo utilizado

- 3) Na sua avaliação as propostas de redação trabalhadas contribuíram para o aprendizado dos alunos? (Em caso de resposta afirmativa, quais foram as contribuições?)

- 4) Você já trabalhava com reescrita de textos? Como você avalia esse método e a forma como ele foi empregado durante as atividades de pesquisa?

- 5) Qual a sua avaliação sobre o Mural de Redação e a edição de uma Antologia de textos dos alunos?

- 6) Os pais dos alunos se manifestaram de alguma forma em relação ao trabalho de pesquisa realizado? Como?

- 7) Apresente um comentário ou avaliação sobre a realização dessa pesquisa e suas implicações para o desenvolvimento do seu trabalho docente.

- 8) Outros comentários ou sugestões.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Critérios	Pontuação
1. Título (criativo ou comum). (1,5)	
2. Presença de narrador-personagem conforme a proposta. (2,0)	
3. Presença dos elementos narrativos indicados na proposta (personagens, lugar, tempo, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões, etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Apresentação de informações claras e suficientes para entender o texto. (1,5)	

NOTA

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Critérios	Pontuação
1. Aspectos formais de uma carta pessoal (lugar, data, saudação introdutória, frase de desfecho, nome do emissor). (2,0)	
2. Linguagem adequada ao receptor (amigo, parente = linguagem informal). (1,5)	
3. Presença dos elementos indicados na proposta (local da viagem, descrições, data, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões, etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Informações claras e suficientes para entender o texto. (1,5)	

NOTA

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Critérios	Pontuação
1. Título (criativo ou comum). (1,5)	
2. Presença de elementos característicos de uma fábula. (narrador-observador, moral) (2,0)	
3. Presença dos elementos narrativos indicados na proposta (animais como personagens, lugar, tempo, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões, etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Apresentação de informações claras e suficientes para a compreensão do texto. (1,5)	

NOTA

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Critérios	Pontuação
1. Título (criativo ou comum). (1,5)	
2. Presença de elementos modernos conforme a proposta. Adaptação de um conto de fadas aos dias atuais. (2,0)	
3. Presença dos elementos narrativos indicados na proposta (personagens, lugar, tempo, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões, etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Apresentação de informações claras e suficientes para a compreensão do texto. (1,5)	

NOTA

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Critérios	Pontuação
1. Título (criativo ou comum). (1,5)	
2. Explicação sobre como o problema do lixo foi resolvido (abordagem do tema – preservação do meio-ambiente). (2,0)	
3. Presença dos elementos narrativos indicados na proposta (personagens, lugar, tempo, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões, etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Apresentação de informações claras e suficientes para a compreensão do texto. (1,5)	

NOTA

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Critérios	Pontuação
1. Título (criativo ou comum). (1,5)	
2. Narração de aventuras de super-herói (como os super-poderes foram usados). (2,0)	
3. Presença dos elementos narrativos indicados na proposta (personagens, lugar, tempo, acontecimentos). (2,0)	
4. Apresentação do texto (divisão em parágrafos, letra legível, sem rasuras/borrões, etc.). (1,5)	
5. Aspectos gramaticais mais importantes (ortografia, pontuação, acentuação, concordância, relação entre as orações). (1,5)	
6. Apresentação de informações claras e suficientes para a compreensão do texto. (1,5)	

NOTA

ANEXOS

Anexo 1 Transcrição dos textos da quinta série A (coleta complementar)

Anexo 2 Transcrição dos textos da quinta série B (coleta complementar)

Anexo 3 Transcrição dos textos da quinta série C (coleta complementar)

Anexo 4 Textos utilizados nas propostas de produção de textos

5.^a SÉRIE A

Proposta Complementar – Uma grande descoberta

Faixa 1

Autor: A.M.T.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
	<p style="text-align: center;">Uma aventura misteriosa</p> <p>Havia no bosque, um trilho de trem, que há muito tempo, estava abandonado. Nenhum trem passava mais por lá, foi aí que eu decidi andar naquele trilho de bicicleta, para ver até onde aquele trilho seguia, isso talvez poderia ser perigoso, mas em conta poderia ser uma grande aventura.</p> <p>Voltei pra casa, peguei minha bike e fui até o bosque. Era um bosque muito sombrio, onde o vento batia forte nas folhas das árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado...nem se quer o sol brilhava bem naquele lugar, também havia muitas árvores que não deixava a luz do sol brilhar naquele bosque, as folhas, os galhos cobria tudo; deixando o bosque sombrio;</p> <p>Comecei a fazer a trilha, no trilho abandonado; andei quilômetros longe de casa, e até então não vi nada de interessante que aquele trilho pudesse me levar. De repente avistei uma luz, que vinha do meio dos troncos daquelas grandes árvores: “Pra onde será que esse trilho me leva?”</p> <p>Continuei a seguir o trilho, ou talvez aquela luz, e andando, andando, encontrei uma caverna, de onde saia aquela luz. Fiquei curiosa para ver o que seria que havia naquele lugar, afinal, num bosque sombrio, praticamente sem luz, haveria uma caverna tão bem iluminada como aquela!</p> <p>Comecei a andar, a caminhar dentro daquela caverna...era tão esquisita, havia flores, muitas flores naquele lugar, o cheiro era um perfume suave; continuei minha caminhada, minha aventura, cada minuto que eu passava dentro daquela caverna, era uma eternidade para mim! Eu estava se for parar pra pensar acho que, no meio da caverna, será? De repente, do nada, a luz</p>	

	<p>começa à brilhar menos, e também brilhava mais, era tudo muito estranho; aquela caverna estava me levando para um lugar misterioso, mas onde será?</p> <p>Eu continuei andando, olhei para meus lados e em um deles encontro um buraco; eu entrei e...</p> <p>Fui parar em um lugar lindo. Havia pássaros, animais, flores, havia também um rio, as águas eram limpinhas, cristalinas, parecia espelho!</p> <p>Fascinante! Incrível! E ainda eu poderia dizer que talvez seria um mundo de fantasias, onde tudo é novo e eterno, só basta acreditar!</p>	
--	---	--

<p>Autor:</p> <p>A.M.T.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Reescritura</p>	<p>Data:</p> <p>08/06/2003</p>
<p>Supressões:</p> <p>1) “de bicicleta, para ver até onde aquele trilho seguia.”;</p> <p>2) “nem se quer o sol brilhava bem naquele lugar, também havia muitas árvores que não deixava a luz do sol brilhar naquele bosque, as folhas, os galhos cobria tudo; deixando o bosque sombrio; Comecei a fazer a trilha, no trilho abandonado; andei quilômetros longe de casa, e até então não vi nada de interessante que aquele trilho pudesse me levar.”;</p> <p>3) “Pra onde será que esse trilho me leva?”</p> <p>4) “e andando, andando.”;</p>	<p style="text-align: center;">Uma aventura misteriosa</p> <p><u>Estava andando de bicicleta num</u>¹ trilho de trem, que há muito tempo, estava abandonado. Nenhum trem passava mais por lá, foi aí que eu decidi andar naquele trilho <u>Ø</u>¹ Isso poderia até² ser perigoso, mas em conta poderia ser uma grande aventura. <u>Continuei à andar no trilho... eu avistei de longe um bosque, parecia que também havia uma trilha; Aquele lugar parecia ser tão misterioso... Foi aí que me deu vontade de parar e explorá-lo. Comecei a ficar com medo, pois aquele bosque parecia ser muito sombrio;</u>³ o vento batia forte nas folhas <u>daquelas grandes</u>⁴ árvores, e elas faziam aquele barulho, aquele chiado... <u>Ø</u>² De repente avistei uma luz, que vinha do meio dos troncos <u>das</u>⁵ árvores. <u>Ø</u>³ Continuei à seguir <u>a trilha</u>⁶, ou talvez aquela luz... <u>Ø</u>⁴ encontrei uma caverna <u>Ø</u>⁵. Fiquei curiosa para ver o <u>Ø</u>⁶ que havia naquele lugar, afinal, num bosque sombrio, <u>Ø</u>⁷ haveria uma caverna tão <u>Ø</u>⁸ iluminada como aquela?</p> <p><u>Bom, dentro da caverna</u>⁷ havia flores, muitas flores naquele lugar, o cheiro era um perfume suave... <u>Ø</u>⁹ Cada minuto que eu</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “Havia no bosque, um”;</p> <p>2) “isso talvez poderia”;</p> <p>3) “Voltei pra casa, peguei minha bike e fui até o bosque. Era um bosque muito sombrio, onde”;</p> <p>4) “das”;</p> <p>5) “daquelas grandes”;</p> <p>6) “o trilho”;</p> <p>7) “Comecei a andar, a caminhar dentro daquela caverna... era tão esquisita”;</p> <p>8) “era”;</p>

<p>5) “de onde saia aquela luz”;</p> <p>6) “que seria”;</p> <p>7) “praticamente sem luz,”;</p> <p>8) “bem”;</p> <p>9) “continuei minha caminhada, minha aventura,”</p> <p>10) “para mim! Eu estava se for parar pra pensar acho que, no meio da caverna, será?”;</p> <p>11) “e também brilhava mais,”;</p> <p>12) “Eu continuei”;</p>	<p>passava dentro daquela caverna, parecia⁸ uma eternidade! Ø¹⁰.</p> <p>De repente, do nada, a luz começa à brilhar menos, Ø¹¹ era tudo muito estranho; aquela caverna estava me levando para um lugar misterioso, mas onde será?</p> <p>Ø¹² Andando, olhei para meus lados e em um deles encontrei⁹ um buraco; entrei e... fui parar em um lindo lugar!¹⁰.</p> <p>Havia pássaros, animais, muitas flores, havia também um rio, as águas eram limpinhas, cristalinas, parecia espelho!</p> <p>Fascinante! Incrível! Mas eu tinha que ir embora, pois a noite já estava chegando.</p> <p>Resolvi guardar um segredo, pois se eu contar pra alguém do jeito que o mundo está, acabaram destruindo aquele lugar! Então isso seria um segredo, só meu que eu nunca mais esquecerei.¹¹</p>	<p>9) “encontro”;</p> <p>10) “lugar lindo”;</p> <p>11) “E ainda eu poderia dizer que talvez seria um mundo de fantasias, onde tudo é novo e eterno, só basta acreditar!”</p>
---	--	--

<p>Autor:</p> <p>B.F.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
<p>Pela caverna do desconhecido</p> <p>Certo dia eu viajei para a Ilha da Anchieta de lá avistei uma pequena ilha.</p> <p>Aluguei um bote e comecei a remar em direção a ela, depois de muito esforço cheguei ao lugar tão desejado e misterioso.</p> <p>Comecei a explorar o lugar, achei uma caverna escura, procurei na minha mochila e ainda bem tinha uma lanterna, à acendi e entrei na caverna era um lugar muito feio, cheio de estalagmite, estalagmite e rochas, um lugar de difícil acesso.</p> <p>Mas não desisti continuei em frente, com muito medo mas continuei.</p> <p>No caminho encontrei varias armadilhas tipo aquelas de filme, mas a cada armadilha eu ficava mais estigado a ir até o final, porque ficava imaginando o que teria no final de tão importante que seria guardado por tantas armadilhas.</p> <p>De repente avistei uma parede e me perguntei: “sera o fim da</p>		

caverna?”

Cheguei mais perto e percebi que não era o fim, eram rochas impedindo a passagem com muito esforço consegui retirar algumas pedras, e consegui passar.

Quando olhei para frente levei um susto, quase tive uma parada cardíaca, olhei de novo não estava acreditando eram fosseis perfeitos de dinossauros e humanos logo pensei: “será que os conceitos da ciencia estam errados homens e dinossauros viveram juntos?”

Os fosseis estavam num lugar silencioso e fedorento. Resolvi voltar para casa, na escola contei para alguns amigos o que havia acontecido e perguntei a eles se deveria contar ao cientistas.

Foi quase unanimidade, quase todos falaram para eu contar com o argumento de: “ O que você vai fazer com os ossos sozinho você não é arqueologo.”

Depois dessa conversa resolvi contar aos cientistas. Eles foram até la estudar o caso.

Descobriram que homens e dinossauros viveram juntos e em pela harmonia, e que aqueles fosseis estavam lá por que aqueles homens e aqueles dinossauros moravam naquela caverna e ouve um desabamento e eles acabaram morrendo. E os estudo não acabaram até hoje.

E depois dessa aventura resolvi me formar em Arqueologia e hoje aos meus 25 anos que estuda a minha descoberta sou eu.

Eu descobri que aquelas armadilhas que eu vivi eram elaboradas pelos homens das cavernas para se protegerem, depois dessa descoberta veio outra dúvida os homens das cavernas eram inteligentes? Isso não posso responder ainda mais fou me empenhar muito para isso e eu vou conseguir a se vou.

<p>Autor: B.F.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
<p>Supressões: 1) “muito feio,” 2) “várias”; 3) “da caverna”; 4) “quase tive uma parada cardíaca, olhei de novo”; 5) “o que havia acontecido”; 6) “quase”; 7) “com o argumento de: ‘O que você vai fazer com os ossos sozinho você não é arqueólogo.’”; 8) “até lá”; 9) “Descobriram que homens e dinossauros viveram juntos e em pela harmonia, e que aqueles fósseis estavam lá por que aqueles homens e aqueles dinossauros moravam naquela caverna e ouve um desabamento e eles acabaram morrendo. E os estudo não acabaram até hoje. E depois dessa aventura resolvi me formar em Arqueologia...”; 10) “Eu descobri que aquelas armadilhas que eu vivi eram elaboradas pelos homens das cavernas para se protegerem, depois dessa descoberta veio outra dúvida os homens das cavernas eram inteligentes? Isso não posso responder ainda mais fou me empenhar muito para isso e</p>	<p>Pela caverna do desconhecido</p> <p>Certo dia eu viajei para a ilha da Anchieta de lá avistei uma pequena ilha.</p> <p>Aluguei um bote e comecei a remar em direção a ela, depois de muito esforço cheguei ao lugar tão desejado e misterioso.</p> <p>Comecei a explorar o lugar, achei uma caverna escura, procurei na minha mochila e, ainda bem tinha uma lanterna, à acendi e entrei na caverna, era um lugar <u>Ø¹</u> cheio de estalagmite, estalagmite, rochas, um lugar de difícil acesso.</p> <p>Mas não desisti continuei em frente, com muito medo <u>segu</u> <u>a minha aventura.¹</u></p> <p>No caminho encontrei <u>Ø²</u> armadilhas <u>iguas as de filmes²</u>, mas a cada armadilha eu ficava mais estigado a ir até o final, porque ficava imaginando o que teria no <u>fim³</u> <u>Ø³</u> de tão importante que seria quardado por tantas armadilhas.</p> <p>De repente avistei uma parede e me perguntei: “Será o fim da caverna?”</p> <p>Cheguei mais perto e percebi que não era o fim, eram rochas impedindo a passagem, com muito esforço consegui retirar algumas pedras, e consegui passar.</p> <p>Quando olhei para frente levei um susto, <u>Ø⁴</u> não estava acreditando eram fósseis perfeitos de dinossauros e <u>homens primitivos</u> logo pensei: “Será que os conceitos da ciência <u>estão</u> errados, homens e dinossauros viveram juntos?”</p> <p>Os fósseis estavam num lugar silencioso e fedorento. Resolvi voltar para casa, na escola contei para alguns amigos <u>Ø⁵</u> e <u>pedi a opinião deles⁴</u> se deveria contar tudo aos cientistas.</p> <p>Foi quase unanimidade, <u>Ø⁶</u> todos falaram para eu contar <u>Ø⁷</u></p> <p>Depois dessa conversa <u>contei tudo as⁵</u> cientistas, e eles foram <u>Ø⁸</u> estudar o caso.</p> <p><u>Ø⁹</u></p> <p>E hoje aos meus 25 anos quem estuda a minha descoberta sou eu.</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “mas continuei”; 2) “tipo aquelas de filme”; 3) “final”; 4) “perguntei a eles”; 5) “resolvi contar aos”;</p>

eu vou conseguir a se vou.”	Ø ¹⁰	
-----------------------------	-----------------	--

Autor: M.B.S.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
	<p style="text-align: center;">O mistério da floresta The Darkness</p> <p>Uma vez saí pra andar de bicicleta com meu irmão Richard, no bosque “The Darkness”. Ela era escura até dia.</p> <p>Estávamos andando quando encontramos uma caverna, parecia um abismo na frente. Voltamos para casa, não contamos para ninguém e decidimos encarar o desafio, simplesmente para saber onde poderíamos chegar.</p> <p>Pegamos lanternas e comidas, não sabíamos se iríamos voltar desta viagem.</p> <p>Chegou à noite e fomos, já era tudo escuro não iria fazer muitas diferenças, chegamos até o local graças à Richard que guarda lugares com facilidade.</p> <p>O local era bem escuro, a luz da lanterna não iluminava muito, mas talvez o suficiente para enxergarmos pelo menos os buracos e pedras nas quais não paravamos de tropeçar. Nas paredes haviam letras, seguidas de desenhos, dos quais não conseguimos decifrar. Eu sentia medo, cansaço e não desgrudava de Richard. Andamos, andamos, e um barulho de água calma, o frio toma o lugar, o medo me fazia ouvir coisas que não existiam.</p> <p>— Você quer parar? — pergunta meu irmão percebendo o meu cansaço, eu pensava a todo momento que estava com a pessoa certa naquela hora.</p> <p>— Não! Quero chegar à algum lugar — eu disse espantando Richard.</p> <p>Chegamos à margem de um rio que corria ao contrário, um cheiro de terra úmida, um gosto horrível me veio à boca, eu senti mais medo ainda.</p> <p>Dentro deste rio havia uma pedra que brilhava no fundo,</p>	

	<p>branca, parecia uma estrela, Richard entrou para ver o que era... Um livro preto e não estava molhado e Richard estava mais seco do que eles. Neste livro, eram escritos os significados de todos os desenhos nas paredes, evitando que caíssemos em armadilhas feitas por... – ZUMBIS??! – gritamos – Richard e eu . Anadamos, andamos, evitando passar por aquele local perigoso. [...]</p> <p>Encontramos uma luz e quando saímos...</p> <p>— Passamos por um susto enorme de não voltar pra casa e voltarmos para o bosque?! Era mais fácil ter dado a volta!! – eu gritava com raiva, Richard logo disse:</p> <p>— Fique calma não é bem assim. Olhe a sua volta; tem certeza de que é o bosque?</p> <p>— O que está acontecendo? Richard...eu “tô” passando mal... – eu desmaiei, o que aconteceu com o bosque? Parecia um paraíso, cheio de vida, eu, mesmo dormindo sentia que meu irmão estava preocupado comigo. Naquela hora passou tanta coisa pela minha cabeça a cada suspiro parecia ser o meu último; e quando consegui me libertar... Eu estava vestida de fada, e meu irmão boquiaberto, eu tinha enormes asas e de repente...</p> <p>PI-PI-PI-PI-PI...</p> <p>— Acorda bela adormecida! Hora do nosso passeio de bike! Gritava Richard, pulando em cima de mim.</p> <p>Talvez tudo não passasse de um sonho...</p> <p>Mas porque eu iria andar de bike no bosque?</p>	
--	---	--

<p>Autor:</p> <p>M.B.S.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Reescritura</p>	<p>Data:</p> <p>08/06/2003</p>
	<p>O mistério da floresta The Darkness</p> <p>Uma vez sai pra andar de bicicleta com meu irmão Richard, no bosque “The Darkness” (A Escuridão). Ela era um pouco escura até dia, mas dava para enxergar.</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “desta viagem”;</p> <p>2) “O local era bem escuro”;</p> <p>3) “enxergarmos pelo menos”;</p>

<p>Supressões:</p> <p>1) “Você”;</p> <p>2) “estava”;</p>	<p>Estávamos andando quando encontramos uma caverna, parecia um abismo na frente. Voltamos para casa, não contamos para ninguém e decidimos encarar o desafio, simplesmente para saber onde poderíamos chegar.</p> <p>Pegamos lanternas e comidas, não sabíamos se iríamos voltar tão cedo para casa¹.</p> <p>Chegou à noite e fomos. Já era tudo escuro não iria fazer muitas diferenças. Chegamos até o local graças à Richard que guarda lugares com facilidade.</p> <p><u>Era tudo muito escuro</u>², a luz das lanternas (que julgávamos que fossem mais fortes) não iluminava muito, mas talvez o suficiente para vermos os pequenos³ buracos e pedras em⁴ quais não parávamos de tropeçar. Nas paredes haviam letras seguidas de desenhos, dos quais não conseguimos decifrar. Eu sentia medo, cansaço, abraçada a Richard sentia-me mais calma⁵. Andamos muito, e um barulho de água calma era a música do lugar; o frio tomou conta de mim⁶, o medo me fazia ouvir coisas que não estavam ali⁷.</p> <p>— Ø¹ Quer parar? — pergunta meu irmão percebendo o meu cansaço, eu pensava a todo momento que estava com a pessoa certa naquela hora.</p> <p>— Não! Quero chegar em⁸ algum lugar — eu disse espantando-o⁹.</p> <p>Chegamos à margem de um rio que corria ao contrário, muito estranho mesmo; um cheiro de terra úmida, um gosto horrível me veio à boca; eu senti mais medo ainda.</p> <p>Dentro deste rio havia uma pedra que brilhava no fundo; Branca, parecia uma estrela; Richard entrou para ver o que era... Um livro preto brilhante e não estava molhado e Richard Ø² mais seco que ele¹⁰. No¹¹ livro, eram escritos os significados de todos os desenhos nas paredes, e não nos deixar cair em</p>	<p>4) “e não desgrudava de Richard”;</p> <p>5) “e não desgrudava de Richard”;</p> <p>6) “toma o lugar”;</p> <p>7) “que não existiam”.</p> <p>8) “à”;</p> <p>9) “espantando Richard”;</p> <p>10) “do que eles”;</p> <p>11) “Neste”;</p> <p>12) “evitando que caíssemos em armadilhas”;</p> <p>13) ”gritamos – Richard e eu . Andamos, andamos, evitando passar por aquele local perigoso. [...] Encontramos uma luz e quando saímos...”;</p> <p>14) “de não voltar pra casa e voltarmos para o bosque?!”;</p> <p>15) “eu gritava com raiva, Richard logo disse”;</p> <p>16) “Fique calma não é bem assim. Olhe a sua volta; tem certeza de que é o bosque?”;</p> <p>17) — O que está acontecendo? Richard...eu “tô” passando mal... – eu desmaiei, o que aconteceu com o bosque? Parecia um paraíso,</p>
--	--	---

<p>3) “Era mais fácil ter dado a volta!”;</p> <p>4) “bela adormecida”;</p> <p>5) “pulando”;</p>	<p>armadilhas¹² feitas por... – ZUMBIS??!</p> <p><u>Andamos e encontramos uma luz e quando saímos disse...¹³</u></p> <p>— Passamos por um susto enorme <u>pensando que não voltaria para casa pra isso¹⁴?! Ø³ — eu gritava e Richard disse:¹⁵</u></p> <p>— <u>Fique calma... Olhe, tem certeza que é o bosque?¹⁶</u></p> <p><u>Comecei a me sentir mal e desmaiei, acordei e estava vestida de fada, Richard boqui-aberto e de repente:¹⁷</u></p> <p>PI-PI-PI-PI-PI...</p> <p>— Acorda <u>Ø⁴!! Hora de andar de bike no bosque!!!¹⁸</u></p> <p>Gritava Richard <u>Ø⁵</u> em cima de mim.</p> <p>Talvez tudo não <u>tivesse passado¹⁹</u> de um sonho, mas <u>e o meu passeio de bike no bosque...²⁰ Isso pelo visto não é um sonho...</u></p>	<p>cheio de vida, eu, mesmo dormindo sentia que meu irmão estava preocupado comigo. Naquela hora passou tanta coisa pela minha cabeça a cada suspiro parecia ser o meu último; e quando consegui me libertar... Eu estava vestida de fada, e meu irmão boquiaberto, eu tinha enormes asas e de repente...”</p> <p>18) “Hora do nosso passeio de bike!”</p> <p>19) “passasse”</p> <p>20) “porque eu iria andar de bike no bosque?”</p>
---	--	---

Faixa 2

<p>Autor:</p> <p>A.V.S.F.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>A caverna desconhecida</p> <p>Certo dia estava passando em uma estradinha de terra quando vi um trilha, do outro lado do caminho então comecei segui-lá, quando cai em um buraco achava que não tinha mais fim, quando cheguei ao fundo do cai em uma armadilha (aquela que te deixa de ponta cabeça).</p> <p>Vi uma pessoa que estava vindo em minha direção, e falou:</p> <p>— Quem é você?</p>	

	<p>— Eu sou Pedro, e você?</p> <p>— Meu nome é Otávio e estou pesquisando essa caverna há mais de 3 meses.</p> <p>Então ele me soltou e fomos em frente quando fui surpreendido por um corredor estreito que quando fui passar por ele, Otávio disse:</p> <p>— Não pise é outra armadilha!</p> <p>Então fomos por outro caminho, um caminho que nem Otávio conhecia um caminho escuro que não dava nem pra enxergar, mas por sorte eu estava com um lampião.</p> <p>Estavamos indo em direção a uma “divisa” de terra uma linha no chão quando passamos eu tropecei e a linha arrebentou, começamos a sentir um frio e odor quando olhamos para trás vimos vários gambás selvagens e grandes vindo em nossa direção, começamos a correr quando achamos uma escada de ferro, e subimos.</p> <p>Fiquei pensando, essa caverna é de dar calafrio deve ser um misterio para descobri-la, não vou contar para ninguém, quando eu sair dessa caverna eu vou comer um lanche lá em casa então começamos a reparar nas paredes desenhos de animais, e Otávio desifrou que estava escrito “O ouro esta na sala”, fomos nela e pegamos o baú quando abriu uma porta de saída.</p> <p>Cheguei em casa lanchei e fui dormir.</p> <p>OBS:. Guardei o segredo e a moeda para sempre.</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
A.V.S.F.	Reescritura	08/06/2003
Supressões: 1) “(aquela que te deixa de ponta cabeça)”;	<p>A caverna desconhecida</p> <p>Certo dia estava pasando em uma estradinha de terra quando vi um trilha, do outro lado do caminho então comecei a segui-la, quando cai em um buraco achava que não tinha mais fim, então cai em um buraco ainda mais fundo e¹ cai em uma armadilha Ø¹.</p> <p>Vi uma pessoa que estava vindo em minha direção, e falou:</p>	Substituições: 1) “quando cheguei ao fundo”;

<p>2) “um caminho”;</p> <p>3) “eu”;</p> <p>4) “que estava”</p>	<p>— Quem é você?</p> <p>— Eu sou Pedro; e você?</p> <p>— Meu nome é Otávio e estou pesquisando essa caverna há mais de 3 meses.</p> <p>Então ele me soltou e fomos em frente quando fui surpreendido por um corredor estreito que quando fui passar por ele, Otávio disse:</p> <p>— Não pise é outra armadilha!</p> <p>Então seguimos² por outro caminho, \emptyset² que nem Otávio conhecia, era³ escuro e tinha desenhos na parede⁴, mas, por sorte \emptyset³ estava com um lampião na mochila.</p> <p>Estavamos indo em direção a uma “divisa” de terra uma linha no chão quando passamos eu tropecei e a linha arrebentou, começamos a sentir um frio e odor quando olhamos para trás vimos vários gambás selvagens e grandes, vindo em nossa direção, começamos a correr quando vimos⁵ uma escada de ferro, e subimos.</p> <p>Fiquei pensando, essa caverna é de dar calafrio deve ser um misterio para descobri-la, não vou contar para ninguém, quando eu sair dessa caverna eu vou comer um lanche lá em casa então começamos a reparar que aquela caverna era linda, e Otávio desifrou \emptyset⁴ escrito na parede “O ouro esta na sala”, fomos nela e pegamos o baú quando abriu uma passagem⁷ de saída.</p> <p>Cheguei em casa lanchei e fui dormir.</p> <p>OBS:.. Guardei o segredo e a moeda de ouro que peguei para sempre!</p>	<p>2) “fomos”;</p> <p>3) “um caminho”;</p> <p>4) “que não dava nem pra enxergar”</p> <p>5) “achamos”</p> <p>6) “nas paredes desenhos de animais”;</p> <p>7) “porta”;</p>
--	--	--

<p>Autor:</p> <p>A.L.S.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>Uma caverna perdida</p> <p>Certo dia de manhã eu fui para a casa da minha vó, no caminho eu pasei por uma triha e nela eu encontre uma caverna.</p>	

	<p>Ela era grande e branca e misteriosa, ela tinha varios tipo de desenhos na parede, tinha bastante armadilha e no meio dela tinha um disco-vuador e quando eu me a prosimei a sendeu todas as luzes. E ela se levantou e vuol em minha diresão, e eu fui correr e cai ne uma armadilha.</p> <p>E nela tinha varios seres diferente e eles me jogol para fora da caverna e falol. Não conte para ninguem oque você viu a qui se não nos vamos atras de você e vamos transformar em um de nois.</p> <p>La dentro tinha tambem um bau cheio de ouro só que tinha uns guardas para ninguem mecher la dentro tinha muito vento de pois que eu fui jogado eu pegei minha bicicleta e fui para casa da minha vó, e eu fiquei com medo de contar para ela e mescolega o que tinha a contesido a minha vó feiz um monte de pergunta, porque que eu de morei, e eu falei porque a bicicleta quebrou.</p> <p>E até hoje eu guardo o segredo:</p>	
--	---	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
A.L.S.	Reescritura	08/06/2003
Supressões:	<p>Uma caverna perdida</p> <p>Certo dia de manhã eu fui para a casa da minha vó no caminho, eu pasei por uma triha e nela eu avi de longe¹ uma caverna.</p> <p>Ela era grande e branca e cheio de desenhos nas parede por fora e muito misteriosa, quando eu entrei na caverna, obiservei as paredes tinha vários desenho nomeados. E tambem etava cheio de armadilha² no meio dela tinha um disco-vuador e quando eu me aprosime a sendeu todas as luzes. E ela se levantou e vuol em minha diresão, eu fui correr e cai ne uma armadilha eu pensei que nunca eu iria sar de la dentro.</p> <p>E nela tinha varios seres diferentes e eles me jogol para fora da caverna e falol. — Não conte para ninguem o que você viu a Qui, se não nos vamos atras de você e vamos transformar em</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “encontre”;</p> <p>2) “ela tinha varios tipo de desenhos na parede, tinha bastante armadilha e”;</p>

<p>1) “dentro”;</p> <p>2) “dentro”;</p> <p>3) “e mescolega o que tinha a contesido”;</p>	<p>um de nois.</p> <p>La <u>Ø</u>¹ tinha tambem um bau cheio de ouro só que tinha alguns³ guardas para ninguem mecher la <u>Ø</u>² tinha muita ventania⁴ de pois que eu fui jogado eu pegei e a⁵ bicicleta e fui para casa da minha vó, e eu fiquei com medo de contar para minha vó⁶ <u>Ø</u>³ a minha vó fez um monte de perguntas, porque que eu tinha demorado⁷, e eu falei Porque a minha bicicleta tinha quebrado⁸ os freios eu tive de vim enpurando.</p> <p><u>E eu estou guardando segredo até hoje</u>⁹, porque estou comedo. Quando estava indo para casa eu fui pelo caminho da cigana ela me para ram e pediu para deichar ler minha mão e eu senpre dei chava.</p> <p>Quando ela estava lendo ela come sou a falar que eu tinha um sonho que foi rea lisado de uma caverna, depois que ela leu minha mão eu contei para todo mundo e não a conteseu nada com migo.</p> <p>E agora eu me sinto aliviado e muito famoso por ter descobrido uma caverna, a gora eu fiz um museu lá, e cada dia esta mais cheio de pessoas espesiais agora estou feliz com tudo que a conteseu com migo.</p>	<p>3) “uns”;</p> <p>4) “muito vento”;</p> <p>5) “minha”;</p> <p>6) “ela”;</p> <p>7) “de morei”</p> <p>8) “quebrou”;</p> <p>9) “E até hoje eu guardo o segredo:”</p>
--	--	---

<p>Autor:</p> <p>M.R.C.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>Uma aventura e tanto</p> <p>Certo dia de manhã eu estava andando de bicicleta com meus amigos, nos estavam andando na trilha do Sopping, estava eu e meu amigo Ariel.</p> <p>Chegando um pouco mais da donde nós estavam, o Ariel falou que tinha uma caverna na nossa frente, deixamos a bicicleta amarrada em uma arvore e entramos na caverna, andamos dois pasos e caiu uma pedra na entrada da caverna, tampando a passagem, eu e o ariel caimos em um buraco fundo, que tinha uma aranha enorme, o ariel acho duas madeiras, e matamos ela, no mesmo buraco que nós caimos, tinha mais um buraco, e entramos nele, saindo dali nos achamos uma pedra</p>	

que faluava, e e o ariel empuramos ela ai caiu um monte d'agua em cima de nós, o ariel não sabia nadar e eu sabia, eu mergulhei e o coloquei em terra firma subindo o tunel nos pisamos em um chão mole que atiraram três flechas com tranquilizante, por mum trisco que não pega ne mim, mas pegou um no ariel e ele caiu no sono, eu tive que carregar ele ate o fim mas antes passamos po uma armadilha que tinha seres de outro mundo, uns pareciam zumbi, outros não tinham cabeças, sorte que eles não coriam muito ai eu consigui sair da li, andamos bastante, eu estava cansado ai eu vi um coisa brilhante, deichei o ariel deitado e fui ver o que era era um diamante escrito o seguinte: se esse diamante brilhar é que tem tesouro perto, eu peguei o diamante e fui embora estava chegando começou a ficar quente, e eu não tinha encontrado o ariel quando eu fui perceber que ele estava atrás de mim e eu falei para ele:

- Como você acordou?
- Acordando, hora essa!!!
- Há deixa pra la.

depois fomos embora, depois percebi que o diamante estava brilhando, eu apontei ele para cima para o lado e não tinha acontecido nada, depois eu apontei para baixo e caiu um monte de diamantes, esmeralda, e muiotas outras coisas valiosa.

Saindo daquele lugar e mandei meu pai vim buscar eu de avião. Ai quando meu pai chegou viu que tinha muito ouro e falou:

- O que aconteceu?, o que é isso?
- espera quando nós estivermos indo embora eu te conto.
- está bem mas vamos colocar tudo no avião

Saindo da li meu pai pegou e saiu daquele lugar depois eu vi a caverna desmoronando, ai eu disse:

— Ufa!!! ainda bem que eu nos conseguimos sair daqui a tempo se não a caverna ia desmoronar.

Chegando em casa meu pai falou:

- Para onde você vai levar esse tesouro
- eu vou doar para as instituições de caridade e para todos os que precisam. Feito isso meu pai ficou presidente e eu ganhei o que eu sempre quiria a atenção das pessoas.

<p>Autor:</p> <p>M.R.C.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Reescritura</p>	<p>Data:</p> <p>08/06/2003</p>
<p>Supressões:</p> <p>1) “nos estavamos andando na trilha do Sopping, estava eu e meu amigo ariel”</p>	<p>Uma aventura e tanto</p> <p>Certo dia de manhã eu estava andando de bicicleta com meu colega ariel¹, Ø¹ andamos mais de duas horas quando o ariel me chamou e falou que tinha uma coisa estranha na nossa frente, deixamos a bicilceta, amarrada em uma árvore e entramos na caverna, demos uns deis pasos e uma pedra caiu na entrada da caverna, amassando as nossas bicicleta².</p> <p>Tentamos empurar a pedra mais não conseguimos, eu já estava cansado quando eu falei:</p> <p>— ariel não aguento mais, vamos tentar achar o fundo da caerna. então começamos a andar, ai nos encontramos uma palavra escrita na parede, ai eu peguei minha lanterna e desifrei o que estava escrito, ai uma porta gigante se abriu ai nos entramos.</p> <p>Nos encontramos uma represa de ouro mais o ariel deu um passo e flechas saíram da parede, eram milhares de flechas, o ariel se afastou dalele local e foi para aonde eu estava</p> <p>depois de uns dez minutos as flechas paralizarau no ar, e nos passamos por baixo das fechas, ai o ariel falou:</p> <p>— estamos perto, estamos perto!!! Falou ariel</p> <p>— mas tome cuidado para não cair nas armadilhas — disse Matheus.</p> <p>na frente da represa de ouro tinha umas mil caixa de mumia, ai o ariel falou:</p> <p>— Matheus vem ver o que eu achei!!!</p> <p>eu fui lá e encontrei uma metralhadora, ai quando eu peguei ela as caixas de mumias se abriram e saíram varias mumias ai o ariel falou:</p> <p>— Matheus o que vamos fazer?!!!</p> <p>— Fica calmo eu tenho a solução!!</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “meus amigos”;</p> <p>2) “Chegando um pouco mais da aonde nós estavamos, o Ariel falou que tinha uma caverna na nossa frente, deixamos a bicicleta amarrada em uma arvore e entramos na caverna, andamos dois pasos e caiu uma pedra na entrada da caverna, tampando a passagem,”</p> <p>OBS.: A partir do segundo parágrafo a história foi reformulada.</p>

ai eu peguei a metralhadora e comecei a atirar, ai matei todas as mumias, ai o ariel disse:

— se não fosse essa belezinha nos ficaríamos igual uma mumia.

ai eu comecei a dar risada, mas ele estava certo.

ai fomos na represa de ouro mas ainda tinha algo a acontecer ai eu parei e falei:

— ariel abaixa!!!

no mesmo instante que eu mandei ele abachar um monte de morcegos começou a aparecer eu eu bobão fiquei olhando o ariel para ver o que acontecia com ele e quase que os morcegos me pega nossa eu fique com tanto medo que comecei a soar.

ai depois de alguns minutos eu parei de soar, ai nos chegamos na tão espera represa de ouro, ai eu pensei olhando aquelas joias e falei:

— essas joias eram as que foram roubadas do museu de Nova York

— é mesmo matheus.

ai eu falei para o ariel pegar o celular dele para que eu ligar para o museu de Nova York e eles vieram de avião para pegar pegar o tesouro, ai eu e o ariel resebemos uma recompensa de 10 mil reais cada um.

ai o ariel deu o dinheiro para seu pai e ele comprou um computador para ele e uma bicicleta porque a dele foi esmagada na pedra, ai eu falei para o meu pai o que ele ia fazer com o dinheiro ele falou que ia fazert o que su quicese, ai eu falei eu quero uma bicilceta nova porque aminha também tinha sido esmagada.

Faixa 3

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
B.F.M.	Escritura	01/06/2003
	Uma grande descoberta Uma vez eu acordei escovei os meus dentes, tomei o meu	

café e fui andar de bicicleta no bosque e de repente eu vi uma caverna escura e abandonada.

Eu pensei o que seria que tinha lá eu fui para casa mas querendo saber o que havia lá.

No outro dia eu levantei e fui lá na caverna misteriosa eu entrei lá e vi uma nave bem grande e lá eu me assustei peguei minha bicicleta e sai correndo da lá.

Cheguei em casa e me tranquei no meu quarto, deitei na minha cama e cabecei pegando no sono.

Eu sonhei que lá na caverna abandonada havia uma família de marceanos.

Quando acordei eu pensei que eles poderiam um dia mais tarde invadir a terra e ali poderia ser ruim, mas pensei ao mesmo tempo que poderiam ser bons e que precisavam da ajuda de alguém.

Peguei a minha bicicleta e fui lá entrei na caverna e vi a nave lá andei mais um pouco e vi uma família de marceanos eles tinham 3 olhos e eram verdes.

Um deles falou:

— Quem é você? e eu respondi:

— E eu me chamo Bruna e um deles falou:

— Você é um ser humano? É que temos que destruir os seres humanos. E ela respondeu:

— Sim. Mas porque vocês querem matar os seres humanos?
— Porque um dia há muito tempo atrás eles destruíram nosso Planeta e nossas casas, muitos morreram.

— Mas porque fizeram isso?

— porque uma vez meu bisavô veio para a terra na missão de paz e eles nos seguiram e destruíram nosso planeta.

— Por favor não faça isso eu imploro por favor!

— Não! você nós não vamos te matar. Só queremos matar aqueles que destruíram nosso planeta.

— Mas quem foi?

— Eles se chamavam: Weslei, Ariel, Alison, Douglas e matheus.

— Eles já morreram a muito tempo.

— Então nos vamos embora, nos desculpe eu vou te deixar

	<p>uma pedra de diamante.</p> <p>— Mas pra que isso?</p> <p>— Para você se lembrar de nós pois você nos deu uma lição que não deve ser maldoso.</p> <p>— Não foi nada thau!</p> <p>— Thau! Em conjunto disse a família e ela foi para a sua casa, mas antes esperou a família de marceanos irem embora e depois ela pegou sua bicicleta e foi para sua casa triste pois eles a família havia ido embora</p> <p>Quando ela chegou em sua casa sua mãe lhe perguntou:</p> <p>— A onde você estava mocinha? e ela respondeu:</p> <p>— Estava ajudando uma família.</p> <p>Ela subio para seu quarto muito triste e guardou o diamante numa gaveta e não queria que ninguém mexece ali ou entrace em seu quarto.</p> <p>Ela pensou!</p> <p>“Pelo menos eu fiz minha parte!”</p>	
--	---	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
B.F.M.	Reescritura	08/06/2003
Supressões:	<p style="text-align: center;">Uma grande descoberta</p> <p>Uma vez eu acordei escovei, os meus dentes, tomei o meu café e fui andar de bicicleta no bosque.</p> <p>Derepente eu vi uma caverna \emptyset^1 abandonada.</p> <p>Eu pensei o que seria que tinha lá, fui para minha casa¹, mas querendo saber oque havia lá.</p> <p>No outro dia eu levantei e fui \emptyset^2 na caverna misteriosa eu entrei lá e vi uma nave \emptyset^3 grande, e la eu me assustei, peguei minha bicicleta e sai correndo da lá.</p> <p>Cheguei em casa e me tranquei no meu quarto, deitei na minha cama e cabeei pegando num² sono.</p> <p>Havia sonhado que na caverna³ hávia uma família de</p>	Substituições:
1) “escura e”;		1) “eu fui para casa”;
2) “lá”;		2) “no”;
3) “bem”;		3) “Eu sonhei que lá na caverna abandonada”;
4) “eu”;		4) “mas pensei ao mesmo tempo”;
5) “um dia mais tarde”;		5) “que poderiam ser bons e que precisavam da
6) “e ali poderia ser ruim”;		

<p>7) “na caverna e vi a nave lá”;</p> <p>8) “mais”;</p> <p>9) “eles tinham 3 olhos e eram verdes”;</p> <p>10) “um dia”;</p> <p>11) “uma vez”;</p> <p>12) “queremos matar”;</p> <p>13) “pois você nos deu uma lição que não deve ser maldoso”;</p> <p>14) “Não foi nada”;</p> <p>15) “e ela foi para sua casa, mas”;</p> <p>16) “eles”;</p> <p>17) “ela”;</p> <p>18) “mocinha”;</p> <p>19) “mexece ali ou”;</p>	<p>marceanos.</p> <p>Quando acordei \emptyset^4 pensei que eles poderiam \emptyset^5 invadir a terra \emptyset^6 e ao mesmo tempo pensei⁴ que eles vieram em missão de paz⁵.</p> <p>Peguei minha bicicleta e fui novamente para a caverna⁶</p> <p>Entrei \emptyset^7 e andei \emptyset^8 um pouco e de repente vi uma família de marceanos \emptyset^9 e um deles me perguntou⁷:</p> <p>— Quem é você? e eu respondi:</p> <p>— E eu me chamo Bruna e um deles falou:</p> <p>— Você é um ser humano? É que temos que destruir eles⁸. E ela respondeu:</p> <p>— Sim. Mas porque vocês querem matar os seres humanos?</p> <p>— Porque \emptyset^{10} há muito tempo atrás eles destruíram nosso planeta e nossas casas e muitos até morreram.</p> <p>— Mas porque fizeram isso?</p> <p>— Porque \emptyset^{11} o meu bisavô vieram para a terra em⁹ missão de paz e quando ele estava voltando seguiram ele¹⁰ e destruíram nosso planeta.</p> <p>— Por favor não faça isso eu imploro por favor!</p> <p>— Não! nos não vamos matar você¹¹ só \emptyset^{12} aqueles que destruíram nosso planeta.</p> <p>— Mas quem foi?</p> <p>— Eles se chamam... deixa eu ver... a¹² Douglas, Weslei, Ariel, Alison, e Matheus.</p> <p>— Eles já morreram a muito tempo.</p> <p>— Então nos vamos embora, nos desculpe nós vamos te deixar um presente¹³.</p> <p>— Mas pra que está pedra de diamante¹⁴?</p> <p>— Para você se lembrar de nós \emptyset^{13}.</p> <p>— \emptyset^{14} thau!</p> <p>— Thau! disse em conjunto¹⁵ a família, \emptyset^{15} antes esperou a família de marceanos irem embora e depois ela pegou sua bicicleta e foi para sua casa triste pois \emptyset^{16} a família havia ido embora</p> <p>Quando \emptyset^{17} chegou em sua casa sua mãe lhe perguntou:</p> <p>— A onde você estava \emptyset^{18}? e ela lhe respondeu:</p>	<p>ajuda de alguém”;</p> <p>6) “lá”;</p> <p>7) “falou”;</p> <p>8) “os seres humanos”;</p> <p>9) “na”;</p> <p>10) “eles nos seguiram”;</p> <p>11) “você nós não vamos te matar”;</p> <p>12) “chamavam:”;</p> <p>13) “eu vou te deichar uma pedra de diamante”;</p> <p>14) “isso”;</p> <p>15) “Em conjunto disse”;</p> <p>16) “Estava ajudando uma família”;</p>
---	--	--

	<p>— Andando de bicicleta no bosque¹⁶.</p> <p>Ela subio para seu quarto muito triste e pegou e guardou o diamante numa gaveta e não queria que ninguém Ø¹⁹ entrace em seu quarto.</p> <p>Ela pensou!</p> <p>“Pelo menos eu fiz minha parte!”</p>	
--	---	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
D.H.G.	Escritura	01/06/2003
	<p>Uma caverna Uma grande descoberta</p> <p>Certo dia de manha eu fui andar, de bicicleta pelo mato no meio de caminho da trilha emcontrei uma cavera.</p> <p>Ela era bem grande e acabei indo para frente e emcontrei um discuvuador e a minha reação foi que eu queria entrar lá ai eu sai correndo para entrar apareceu uma mumia.</p> <p>— E ela falou como voce-se chama-se</p> <p>— E eu disse eu chamo Douglas e perguntei</p> <p>— Como você se chama e ele disse eu não tenho nome e eu disse posso te dar um nome para você seu nome vai ser papudo e a mumia falou que nome bonito</p> <p>Ai eu perguntei vamos brincar no discuvuador ai nos fomos la brincar ai nos brincamos e tava na hora de eu ir enbora</p> <p>Ai eu estava saindo na caverna a papudo me deu carona ate a metade do bosque.</p>	

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
D.H.G.	Reescritura	08/06/2003
<p>Supressões:</p> <p>1) “da trilha”;</p> <p>2) “bem”;</p> <p>3) “indo para frente e”;</p> <p>4) “foi”;</p>	<p>Certo dia de manha eu fui andar, de bicicleta pelo mata¹ no meio do² caminho Ø¹ encontrei uma caverna³.</p> <p>Ela era Ø² grande e acabei Ø³ encontrando um disco voador⁴ e a minha reação Ø⁴ que eu queria entra dentro dele⁵.</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “mato”;</p> <p>2) “de”;</p> <p>3) emcontrei uma cavera”;</p> <p>4) emcontrei um discuvuador”;</p>

<p>5) “Ai eu perguntei vamos brincar no discucuador”;</p> <p>6) “ai nos brincamos”</p> <p>7) “Ai eu estava saindo na caverna”;</p>	<p>e⁶ sai correndo e⁷ apareceu uma mumia.</p> <p>— E a mumia⁸ falou como você se chama⁹</p> <p>— E eu disse eu me chamo Douglas e eu perguntei como você se chama e a mumia falou¹⁰ eu não tenho nome</p> <p>— E eu disse eu posso te arrumar¹¹ um nome para você e</p> <p><u>ele a mumia ficou tão alegre que eu ia dar um nome para ele e o nome dele e papudo¹²</u></p> <p>Ø⁵ Ai nos fomos brincar no discucuador¹³ Ø⁶ e demorou e eu disse ja esta na hora de eu ir embora papudo¹⁴</p> <p>Ø⁷ e o¹⁵ papudo me deu uma carona ate a metade do bosque e o papudo voltou para a caverna que no outro dia eu ia vultar para a caverna.</p> <p>foi um dia divertido eu chegei en casa tomei banho e fui dor mir bem sedo.</p>	<p>5) “lá”;</p> <p>6) “ai eu”;</p> <p>7) “para entrar”;</p> <p>8) “ela”;</p> <p>9) “voce-se chama-se”;</p> <p>10) “ele disse”;</p> <p>11) “dar”;</p> <p>12) “seu nome vai ser papudo e a mumia falou que nome bonito”;</p> <p>13) “la brincar”;</p> <p>14) “tava na hora de eu ir embora”;</p> <p>15) “a papudo ja estava partindo ai a”;</p>
--	--	---

<p>Autor:</p> <p>L.S.M.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p style="text-align: center;">A trilha misteriosa</p> <p>Uma certa manhã fui andar de bicicleta com a minha irmã Katia.</p> <p>E nós estava-mos passando perto de uma trilha muito estranha.</p> <p>E minha irmã resolvel seguir está trilha tão misteriosa.</p> <p>E nós fomos e seguimos a trilha, parecia que nunca ia acabar.</p> <p>E nós passamos perto de uma caverna muito abandonada, e ficamos muito curiosa para ver o que tinha dentro daquela caverna.</p> <p>E nela tinha muitas coisas misteriosas.</p> <p>E nela tinha muitos desenhos esquisitos na parede. Na hora que nós vimos aqueles desenhos na parede fiquei muito assustada da queles desenhos de mostros, e cada vez mais</p>	

	<p>escuras. E no cantinho da parede havia uma lanterna e resolvi pegar para não ficar mais escuro.</p> <p>E na hora que eu dei dois passos vi a grande descoberta, havia uma família dentro daquela caverna eles, não tinha nada para comer e dentro da caverna também havia 2 crianças desabrigadas de sua família.</p> <p>Nós estávamos pensando de trazer comida para essas pessoas.</p> <p>Eu fui até a cidade para buscar leite e pão para aquelas pessoas.</p> <p>Cheguei na caverna, na hora que eu entrei havia um cheiro estranho e era um pássaro que tinha feito coco e chichi e estava um cheiro insuportável de se aguentar.</p> <p>Fui até onde elas estavam e dei comida para elas.</p> <p>As pessoas e as crianças ficaram tão alegre da comida que havia deixado na caverna.</p> <p>E toda a semana eu ia lá para nós levarmos comida para as crianças e para o casal que também estava lá.</p> <p>Para eu não ir sozinha na caverna, eu chamei todos os meus colegas da escola para ir comigo, e levar alimentos para as crianças que estava lá na caverna.</p> <p>Esta foi a melhor descoberta que eu já fiz na minha vida.</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
L.S.M.	Reescritura	08/06/2003
Supressões: 1) “fomos e”;	<p style="text-align: center;">A trilha misteriosa</p> <p>Uma certa manhã fui andar de bicicleta com a minha irmã Katia.</p> <p>E nós estava-mos passando perto de uma trilha muito estranha.</p> <p>E minha irmã resolveu seguir está trilha muito estranha¹.</p> <p>E nós o¹ seguimos a trilha, parecia que nunca ia acabar.</p> <p>E nós passamos perto de uma caverna muito abandonada, e ficamos muito curiosa para ver o que tinha dentro daquela</p>	Substituições: 1) “tão misteriosa”;

<p>2) “Cheguei na caverna, na hora que eu entrei havia um cheiro estranho e era um pássaro que tinha feito coco e chichi e estava um cheiro insuportável de se aguentar.”;</p> <p>3) “da escola”;</p>	<p>caverna.</p> <p>E nela tinha muitas coisas misteriosa.</p> <p>E nela tinha muitos desenhos esquisitos na parede. Na hora que nós vimos aqueles desenhos na parede fiquei muito assustada daqueles desenhos de mostros, e cada vez mais escuro. E no cantinho da parede havia uma lanterna e resolvi pegar para não ficar mais escuro.</p> <p>E na hora que eu dei dois passos vi a grande descoberta, havia uma família dentro daquela caverna eles, não tinha <u>o que</u>² comer e dentro da caverna também havia 2 crianças, desabrigadas de sua família.</p> <p>Nós estávamos pensando de trazer comida para essas pessoas.</p> <p>Eu fui até a cidade para buscar leite e pão para aquelas pessoas.</p> <p>Ø²</p> <p>Fui até onde <u>eles</u>³ estavam e dei comida para elas.</p> <p>As pessoas e as crianças ficaram tão alegre da comida que havia deixado na caverna.</p> <p>E toda a semana eu ia lá para nós levarmos comida para as crianças e também para o casal que também estava lá.</p> <p>Para eu não ir sozinha na caverna, eu chamei todos os meus colegas Ø³ para ir comigo <u>levar comida na caverna</u>.⁴</p> <p>Esta foi a melhor descoberta que eu já fiz na minha vida.</p>	<p>2) “nada para”;</p> <p>3) “elas”;</p> <p>4) “e levar alimentos para as crianças que estava lá na caverna”;</p>
---	---	---

5.ª SÉRIE B

Proposta Complementar – Uma grande descoberta

Faixa 1

Autor: C.R.R.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
	<p style="text-align: center;">Caçadora de Relíquias</p> <p>Num final de semana, resolvi dar uma volta pelo bosque de bicicleta. Estava andando em uma trilha que parecia não ter fim, quando encontrei uma caverna abandonada. Ela ficava meio escondida no meio do mato e quase não a vi. Era uma experiência nova para mim e resolvi entrar. Logo na entrada, havia uma parede muito estranha. Eu já assisti muitos filmes e seriados de mistério e suspense e resolvi apalpar a parede como tinha visto nos filmes. Deu certo e então comecei a minha aventura de verdade. Quando entrei lá dentro, andei vagarosamente e com muito cuidado, pois o medo de cair em uma armadilha era maior que minha coragem. Eu andei por todas as partes (ou pelo menos quase todas) e realmente posso dizer que era uma caverna muito bonita. Quando olhei para as paredes me surpreendi ao ver aqueles desenhos tão estranhos. No começo achei que eram desenhos primitivos, mas depois percebi que não, pois meu pai era arqueólogo e aprendi muito com ele. Custei muito a entender aqueles símbolos, então, peguei um papel e um lápis e os copiei, pois em casa teria mais tempo de decifrá-los.</p> <p>Em casa, usei os dotes de arqueóloga que havia herdado do meu pai e em uma semana decifrei os símbolos. Neles diziam: “SE VOCÊ FOR UM ARQUEÓLOGO DESCUBRIRÁ EM POUCO TEMPO O TESOURO QUE ESCONDI NESSA CAVERNA”. Eu era muito nova e tinha apenas 12 anos, mas já me achava uma arqueóloga fantástica, por isso, não tive medo de ir em frente e continuar minha aventura.</p> <p>Voltei à caverna e, dessa vez decidida a descobrir todos os mistérios daquela caverna abandonada. Quando entrei, notei algo</p>	

diferente. Talvez fosse o som de uma goteira, mas não era só isso. Era um odor muito forte, então, apoiei em uma parede para anotar o que estava sentindo no meu diário de arqueóloga. É claro que a caverna era escura, mas nunca tiro minha lanterna da bolsa! Enquanto estava escrevendo, me assustei ao ver que muitos morcegos vinham em minha direção. Fiquei tão assustada que, ao me abaixar, derrubei a lanterna, mas sorte que não quebrou e, em relação aos morcegos, voaram para fora da caverna. Peguei minha lanterna e deixei para continuar a anotar os acontecimentos mais tarde, pois queria continuar minha pesquisa.

Continuei andando e cheguei a uma parte da caverna onde não tinha ido antes e vi um baú. Percebi que se fosse o que eu procurava, teria alguma armadilha e então, peguei uma pedra e joguei próxima ao baú.

Acertei em cheio e flechas voaram para todos os lados e, para a minha sorte estava abaixada. Depois de tantos acontecimentos fui em direção ao baú e ao abrir, vi que o que tinha lá dentro valia muito mais do que ouro ou dinheiro. Era a coroa de um rei muito antigo e importante na Inglaterra. Aquela relíquia me fez ver o que eu deveria ser quando crescer. Eu era uma boa garota e entreguei aquela relíquia ao museu municipal.

Hoje, com 27 anos, posso dizer que não há nada nesse mundo que me faça mais feliz do que ser uma caçadora de relíquias.

<p>Autor: C.R.R.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
<p>Supressões: 1) “lá dentro”;</p>	<p style="text-align: center;">Caçadora de Relíquias</p> <p>Num final de semana, resolvi dar uma volta pelo bosque de bicicleta. Estava andando em uma trilha que parecia não ter fim, quando encontrei uma caverna abandonada. Ela ficava meio escondida no meio do mato e quase não a vi. Era uma experiência nova para mim e resolvi entrar. Logo na entrada,</p>	

havia uma parede muito estranha. Eu já assisti muitos filmes e seriados de mistério e suspense e resolvi apalpar a parede como tinha visto nos filmes. Deu certo e então comecei a minha aventura de verdade. Quando entrei Ø¹, andei vagarosamente e com muito cuidado, pois o medo de cair em uma armadilha era maior que minha coragem. Eu andei por todas as partes (ou pelo menos quase todas) e realmente posso dizer que era uma caverna muito bonita. Quando olhei para as paredes me surpreendi ao ver aqueles desenhos tão estranhos. No começo achei que eram desenhos primitivos, mas depois percebi que não, pois meu pai era arqueólogo e aprendi muito com ele. Custei muito a entender aqueles símbolos, então, peguei um papel e um lápis e os copiei, pois em casa teria mais tempo de decifrá-los.

Em casa, usei os dotes de arqueóloga que havia herdado do meu pai e **um livro que ele me deu e em alguns meses**¹ decifrei os símbolos. Neles diziam: “SE VOCÊ FOR UM ARQUEÓLOGO DESCUBRIRÁ EM POUCO TEMPO O TESOURO QUE ESCONDI NESSA CAVERNA”. Eu era muito nova e tinha apenas 12 anos, mas já me achava uma arqueóloga fantástica, por isso, não tive medo de ir em frente e continuar minha aventura.

Voltei à caverna e, dessa vez decidida a descobrir todos os mistérios **daquele lugar**². Quando entrei, notei algo diferente. Talvez fosse o som de uma goteira, mas não era só isso. Era um odor muito forte, então, apoiei em uma parede para anotar o que estava sentindo no meu diário de arqueóloga. É claro que a caverna era escura, mas **deixo sempre uma lanterna comigo**³! Enquanto estava escrevendo, me assustei ao ver que muitos morcegos vinham em minha direção. Fiquei tão assustada que, ao me abaixar, derrubei a lanterna, mas sorte que não quebrou e, em relação aos morcegos, voaram para fora da caverna. Peguei minha lanterna e deixei para continuar a anotar os acontecimentos mais tarde, pois queria continuar minha pesquisa.

Continuei andando e cheguei a uma parte da caverna onde não tinha ido antes e vi um baú. Percebi que se fosse o que eu procurava, teria alguma armadilha e então, peguei uma pedra e joguei próxima ao baú.

Substituições:

1) “uma semana”;

2) “daquela caverna abandonada”

3) “nunca tiro minha lanterna da bolsa”;

<p>2) “dentro”; 3) “muito”; 4) “rei”; 5) “aquela relíquia”</p>	<p>Acertei em cheio e flechas voaram para todos os lados e, para a minha sorte estava abaixada. Depois de tantos acontecimentos fui em direção ao baú e ao abrir, vi que o que tinha lá <u>Ø²</u> valia <u>Ø³</u> mais do que ouro ou dinheiro. Era a coroa de um <u>Ø⁴</u> muito antigo e importante na Inglaterra. Aquela relíquia me fez ver o que eu deveria ser quando crescer. Eu era uma boa garota e a entreguei <u>Ø⁵</u> ao museu municipal.</p> <p>Hoje, com 27 anos, posso dizer que não há nada nesse mundo que me faça mais feliz do que ser uma caçadora de relíquias.</p>	
---	---	--

<p>Autor: L.J.A.</p>	<p>Tipo de Produção: Escritura</p>	<p>Data: 01/06/2003</p>
	<p style="text-align: center;">Do outro lado da caverna</p> <p>Um dia, em que tudo aconteceu, sai nervoso de casa, com raiva de minha mãe, a preferencia é sempre para os mais novos. Peguei minha bicicleta , e sai quase atropelando todo mundo que apareci em minha frente. Que raiva! No meio do caminho encontrei uma caverna, brequei no mesmo instante, observando, observando, o que poderia ter na quele infenito, resolvi entrar.</p> <p>— Que sorte que eu tive, encontrei está caverna bem na hora que começou a choviscar.</p> <p>Fui me aprofundando, vi desenhos nas paredes, mas eu não o compreendiam, acho que era desenhos egípcios, passei a mão na parede os desenhos eram fundos, apresentavam que foi feitos quando ainda estava rebocando, se isso foi rebocado. Deci uma escada enorme de 40 degraus, que cansaço! Comecei a sentir um cheiro diferente, um cheiro que nunca tinha sentido em minha vida, que frio! O ambiente era úmido, gotas d’água, pingava toda hora em minha cabeça, meu cabelo já estava ficando ençopado. De repente escutei um barrulho de grito, dei um pulo para traz, bati minhas costas em uma parede, e abri uma entrada segreta. Nossa! Era um lugar lindo, parecia o país</p>	

das Fadas. Tinha passáros em toda parte Bem-te-vis, rouxinóis, Tico-ticos, etc. O gramado brilhante, um lago tão puro e além de tudo animaizinhos, em toda parte, peixes etc. mas bem lá no fundo uma pequenina casa. eu acho que era outra casa dos anões, fui até lá, mas não tinha ninguém. Observei uma luz bem lá no fundo, era um diamante enorme, muito grande, pensei em levar para casa, mas não dá é muito grande, ache que nem um trator o levaria. nossa já é tarde, preciso ir.

— Bai-bai! Disse uma fada minúscula.

O que é isto, ninguém vai agreditar no que eu vi. Abri a porta secreta, e fui embora correndo, fui a escada, sai da caberna, peguei minha bicicleta, e fui até em casa. mamãe compreendeu o meu nervosismo, e fui jantar, contei a todos mas não acreditaram. E agredita até popliquei no jornal da escola contando o que aconteceu, mas com um menino, muito inteligente.

<p>Autor: L.J.A.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
<p>Supressões: 1) “Que raiva!”; 2) “— Que sorte que eu tive, encontrei está caverna bem na hora que começou a choviscar.”;</p>	<p style="text-align: center;"><u>As aparencias enganam¹</u></p> <p style="text-align: center;">Estava um dia sem concordancia, uma hora saia sol, outra chuva, o cachorro brincando com o gato, o passarinho dançando com aminhoca, uma manhã bem maluca.</p> <p>Sai nervoso de casa, com raiva de minha mãe, a preferencia é sempre para os mais novos. Peguei minha bicicleta, e sai quase atropelando todo mundo que passava² em minha frente.</p> <p><u>Ø¹</u>No meio do caminho passei por uma trilha em um bosque escuro³, brequei no mesmo instante, observando bem, havia uma caverna. Ela era tão feia, horrivel, mas mesmo assim como sou curioso⁴ resolvi entrar.</p> <p style="text-align: center;">Ø²</p> <p>Logo no começo, senti muito medo, era escura, minhas pernas estavam bambas, nem quase conseguia andar. Fui</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “Do outro lado da caverna”;</p> <p>2) “apareci”;</p> <p>3) “encontrei uma caverna”;</p> <p>4) “observando, o que poderia ter na quele infenito,”;</p>

Inverção:
1) “toda hora em
minha cabeça”;

Supressões:
3) “é muito
grande.”;

me aprofundando, **observando cada detalhe**, vi desenhos nas paredes, mas eu não o compreendiam, acho que era desenhos egípcios, passei a mão na parede **eles estavam**⁵ fundos, apresentava que foi feitos quando ainda estava rebocando, se isso foi rebocado. Deci uma escada enorme de 40 degraus, que cansaço! Comecei a sentir um cheiro diferente, um cheiro que nunca **havia**⁶ sentido em minha vida. **Começou a ficar bem frio.**⁷ O ambiente era úmido, gotas d’água, pingava em minha cabeça toda hora¹, meu cabelo já estava ficando ençopado. **Estava andando bem vagorosamente, pois vai que tem alguma armadilha.**

De repente escutei um barrulho. **Gritos. Não deu para identificar que gritos que eram, mas me assustei tanto que**⁸ bati minhas costas em uma parede, e **abriu** uma entrada secreta. Nossa! Era um lugar lindo, parecia o país das Fadas. Tinha passarós em toda parte, Bem-te-vis, rouxinóis, Tico-ticos, etc. O gramado brilhante, um lago tão puro e além de tudo animaizinhos, em toda parte, peixes **e outros mais.**⁹ mas bem lá no fundo uma pequenina casa. **Eu** acho que era outra casa dos **sete** anões, fui até lá, mas não tinha ninguém. **me chamou a atenção uma luz bem forte**¹⁰, lá no fundo, **fui ver**, era um diamante enorme, muito grande, pensei em levar para casa, mas não **dava**¹¹ \emptyset^3 acho que nem um trator o levaria. **Pensei em morrer ali mas e minha família. Nossa quando entrei eu pensei que a caverna era assustadora, horrível, mas não, ela tem algo muito especial é a beleza deste lugar maravilhoso. Bom tenho que me consolar, não posso ficar aqui, então vou vim todos os dias visitar-lhe, isto será segredo entre eu e você “caverna”.**¹²

— Baí-baí! Disse uma fada minúscula.

Nossa fiquei endiguinado com aquilo que vi, ouvi. Saí da caverna, peguei minha bicicleta, passei pela trilha, e voutei para a casa. mamãe ficou nervosa, porque sai sem avisar a onde iria, mas até que me compreendeu, fui jantar equieto sem contar nada sobre a minha aventura.¹³

E aprendi que a parencia engana.

5) “os desenhos eram”;
6) “tinha”;
7) “, que frio!”;
8) “de grito, dei um pulo para traz,”;
9) “etc.”;
10) “Observei uma luz bem”;
11) “dá”;
12) “nossa já é tarde, preciso ir.”;
13) “O que é isto, ninguém vai agreditar no que eu vi. Abri a porta secreta, e fui embora correndo, fui a escada, sai da caberna, peguei minha bicicleta, e fui até em casa. mamãe compreendeu o meu nervosismo, e fui jantar, contei a todos mas não acreditaram. E agradei até popli-quei no jornal da escola contando o que aconteceu, mas com um menino, muito inteligente.”

<p>Autor: M.S.F.</p>	<p>Tipo de Produção: Escritura</p>	<p>Data: 01/06/2003</p>
<p style="text-align: center;">Uma aventura inesquecível</p> <p>Num sábado, acordei e fui dar uma volta de bicicleta. Rodei várias vezes o meu carteirão, só que não existia nada de interessante por lá, então resolvi desobedecer minha mãe, e fui além do que ela deixou.</p> <p>Naquele mesmo dia, o circo tinha chegado na cidade e a grande atração era um urso de óculos, que pela primeira vez ia se apresentado naquele circo.</p> <p>Mas depois de ter ouvido o anúncio continuei minha trilha. E encontrei um pequeno lago, e reparei que do outro lado da margem existia uma caverna, e fiquei muito curiosa para ver o que existia nessa caverna, mas já era de tardezinha, é tinha que voltar e a água, também não iria colaborar.</p> <p>No outro dia...</p> <p>7 horas – trim, trim. Já de pé, peguei alguns mantimentos e falei para minha querida mamãe:</p> <p>— Mãe, só irei voltar de tardezinha, beijos. E ela responde: — Olha lá ó que você vai aprontar em minha filha.</p> <p>Peguei minha bicicleta e...</p> <p>Chegando no rio e pensei “seja o que Deus quiser”. E chuá, chuá, chuá.</p> <p>Chegando na caverna. Estava com medo de entrar. Mas entrei, lá adiante vi duas bolinhas amarelas, parecia até alguém chorando, me aproximei e era um filhote de urso, e aí lembrei da atração do circo. Ele parecia com fome então lhe dei algumas bolachas e ele ficou todo feliz. Pois ele na minha mochila e fomos ao circo.</p> <p>Chegando lá contei toda a história para o dono do circo e ele concordou de deixar o filhote com sua mãe.</p> <p>Então percebi que estava triste porque tinha perdido um amigo, mas feliz pois ele tinha reencontrado a felicidade!!</p>		

<p>Autor: M.S.F.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
<p>Supressões: 1) “— Mãe, só irei voltar de tardezinha, beijos. E ela responde: — Olha lá ó que você vai aprontar em minha filha.”;</p>	<p style="text-align: center;">Uma aventura inesquecível</p> <p>Num sábado, acordei e fui dar uma volta de bicicleta. Rodei várias vezes o meu quarteirão, só que não existia nada de interessante por lá, então resolvi desobedecer minha mãe, e fui além do que ela deixou.</p> <p>Naquele mesmo dia, o circo tinha chegado e anunciava uma grande atração “Venha, venha conhecer o grande, o <u>maginicismo, o superior urso de óculos.</u>”¹</p> <p>Mas depois de ter ouvido aquele² anúncio continuei minha trilha. E encontrei um pequeno lago, e reparei que do outro lado da margem existia uma caverna, e fiquei muito curiosa para ver o que existia nessa caverna, mas já era de tardezinha, e tinha que voltar para casa e a temperatura da água, também não iria colaborar.</p> <p>No outro dia...</p> <p>Sete horas. Trim, trim. Levantei³, peguei alguns mantimentos e fui!⁴</p> <p><u>Ø</u>¹</p> <p>Minha mãe até comentou que eu estava parecendo um the flash. Peguei minha bicicleta e zarpei.</p> <p>Chegando no rio e pensei “seja o que Deus quiser”. E chuá, chuá, chuá.</p> <p>Depois de ter atravessado o rio.⁵ Estava com medo de entrar na caverna. Mas entrei. Lá adiante vi duas bolinhas amarelas, parecia até um óculos e também tinha alguém chorando, me aproximei caltiozamente e era um pequeno filhote de urso, e aí lembrei da atração do circo. Ele parecia com fome então lhe dei algumas bolachas e ele ficou todo feliz. Coloquei⁶ ele na minha mochila e fomos ao circo.</p> <p>Chegando lá contei toda a história para o dono do circo e ele concordou de deixar o filhote com sua mãe.</p> <p>Então percebi que estava triste porque tinha perdido um amigo mas feliz porque⁷ ele tinha reencontrado a felicidade!!</p>	<p>Substituições: 1) “na cidade e a grande atração era um urso de óculos, que pela primeira vez ia se apresentado naquele circo.”; 2) “o”; 3) “Já de pé”; 4) “falei para minha querida mamãe:” 5) “Chegando na caverna.”; 6) “Pois”; 7) “pois”;</p>

Mas todos os dias que o circo estava em São Carlos, fui visitar ele e dei a ele o nome de Vitor.

Faixa 2

Autor: F.C.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
	<p style="text-align: center;">Um lugar misterioso</p> <p>Ganhei este diário hoje. Mentirinha eu ganhei o ano passado da Carol de amigo secreto.</p> <p>Eu gostei muito mas só comesei a escrever agora por que estava sem nenhuma vontade, mas em compensação tenho uma coisa muito legal para contar, é que Sábado da semana passada estava indo até a casa da marina uma grande amiga que morava do outro lado do Bosque Misterioso.</p> <p>Como eu ia dizendo estava indo a casa da marina só que a estrada era de terra, e toda emburacada muito ruim, mas foi ai que um certo mistério (também aquele era o bosque dos mistérios) aconteceu. Estou com muita vergonha de falar mas vocês é meu amigo não é mesmo diário?</p> <p>Bom como eu estava de bicicleta levei um tombinho de leve mas o suficiente para mim ficar num lugar onde estava totalmente perdida.</p> <p>Andei mais um pouco e derrepente achei uma linda cachueira. Como, estava muito cansada, (já tinha andado bastante) resouvi dar uma relaxada. Confeso que estava com um pouquinho de medo afinal estava meia perdida.</p> <p>Bom voltando ao assunto, comecei a nadar, mas derrepente num passe de mágica (parecendo novela) as águas que caíam de pé (você sabe que água é essa não sabe?) se abriram no meio passei e fiquei super admirada e lembra aquele pequeno medo? Passou totalmente eu não sei explicar muito bem só sei que era uma coisa que estava aqui dentro de mim e que tinha uma sensação muito agradável.</p> <p>Entrei e pensei o que pode me acontecer já que estou com</p>	

	<p>esse sentimento tranquilo aqui dentro de mim?</p> <p>Entrei e pronto. mas não me arrependi nem um pouco vou contar para você como foi:</p> <p>era um lugar lindo não sei porque brilhava tanto talvez aquele brilho fosse de alguma espécie de pedra muito valiosa mas isso não me importava, o que eu gostei mesmo foi o rio onde ele era feito de chocolate, e os peixes eram também de chocolate só que branco eu atravessava num cantinho seco onde não passava esse empregnante rio de água doce bem doce não é? só que esse cantinho era gelado e tinha cheiro de rosas.</p> <p>Como esse lugar era muito escorregadio eu caí mas aí voltei no lugar onde eu caí lá na estrada contei para a Marina mas ela não acreditou no fundo nem eu acredito mas me arrependo de não ter dado nem uma provadinha naquele rio que tinha a água bem doce.</p> <p>Querido diário qualquer dia te dou uma foto minha beijos e até amanhã</p> <p style="text-align: right;">Fer.</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
F.C.	Reescritura	08/06/2003
<p>Supressões:</p> <p>1) “em compensação”;</p> <p>2) “uma grande amiga”;</p> <p>3) “Como eu ia dizendo estava indo a casa da marina só que”;</p> <p>4) “toda emburacada”;</p> <p>5) “Estou com muita vergonha de falar mas vocês é meu amigo não é mesmo diário?”;</p> <p>6) “Como, estava muito cansada, (já tinha andado bastante) resouvi dar uma relaxada. Confesso que estava com um pouquinho de</p>	<p>Um lugar misterioso</p> <p>Ganhei este diário hoje mentirinha eu ganhei o ano passado da Carol de amigo secreto¹.</p> <p>Eu gostei muito mas só comesei a escrever agora por que estava sem nenhuma vontade de escrever, mas \emptyset¹ tenho uma coisa muito legal para contar.</p> <p>Certo dia eu² estava indo na³ casa da marina \emptyset² que morava do outro lado do bosque⁴</p> <p>\emptyset³ A estrada era de terra, e \emptyset⁴ muito ruim mas foi ai que começou esse mistério.⁵ \emptyset⁵</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “segreto”;</p> <p>2) “é que Sábado da semana passada”;</p> <p>3) “até a”;</p> <p>4) “Bosque Misterioso.”;</p> <p>5) “um certo mistério (também aquele era o bosque dos mistérios) aconteceu”;</p> <p>6) “Bom como eu estava”</p> <p>7) “leve um tombinho de leve mas o suficiente para mim</p>

medo afinal estava meia perdida. Bom voltando ao assunto, comecei a nadar, mas derrepente num passe de mágica (parecendo novela) as águas que caíam de pé (você sabe que água é essa não sabe?) se abriram no meio passei e fiquei super admirada e lembra aquele pequeno medo? Passou totalmente eu não sei explicar muito bem só sei que era uma coisa que estava aqui dentro de mim e que tinha uma sensação muito agradável.”;

7) “já que estou com esse sentimento tranqüilo aqui dentro de mim?”;

8) “vou contar para você como foi.”;

9) “isso não me importava.”;

10) “e os peixes eram também de chocolate só que branco eu atravessava num cantinho seco onde não passava esse emprescindante rio de água doce bem doce não é? só que esse cantinho era gelado e tinha cheiro de rosas.”;

11) “Fer”.

Como estava⁶ de bicicleta eu cai, e foi parar num lugar muito estranho, mas muito belo.⁷

Atravessei uma cachueira e por trás dela havia uma espécie de caverna.⁸ Ø⁶

Entrei e pensei o que pode me acontecer Ø⁷

Entrei e pronto mas não me arrependi nem um pouco. Ø⁸

era um lugar lindo não sei porque brilhava tanto talvez aquele brilho **foce⁹** de alguma espécie de pedra muito valiosa mas Ø⁹ o que eu gostei mesmo foi **do rio de chocolate¹⁰ que cortava a caverna Ø¹⁰**

Apesar de ter gostado de tudo o que tinha lá dentro da caverna mas foi esse extraordinário rio que gostei mais.

O chão que ficava nas beiras do rio era muito liso e por isso lá vai eu de novo caindo só que eu voltei para a estrada e continuei o percurso para a casa da marina. Conte para ela mas não acreditou. Você acredita né? Qualquer dia te mando uma foto para você¹¹

um beijo¹² e até amanhã

Ø¹¹

ficar num lugar onde estava totalmente perdida.”;

8) “Andei mais um pouco e derrepente achei uma linda cachueira”;

9) “fose”;

10) “o rio onde ele era feito de chocolate”;

11) “Como esse lugar era muito escorregadio eu caí mas aí voltei no lugar onde eu caí lá na estrada contei para a Marina mas ela não acreditou no fundo nem eu acredito mas me arrependo de não ter dado nem uma prova-dinha naquele rio que tinha a água bem doce. Querido diário qualquer dia te dou uma foto minha.”;

12) “beijos”;

<p>Autor: F.G.N.</p>	<p>Tipo de Produção: Escritura</p>	<p>Data: 01/06/2003</p>
	<p style="text-align: center;">A descoberta</p> <p>Certo dia, sai de casa para andar de bicicleta era sabado de manhã fui na casa de Lucas ver se ele queria seguir a trilha ele disse que não por que aquela trilha ia dar na caverna abandonada onde encontravam barulhos.</p> <p>Então pensei assim já que ninguem conhece eu vou ser o primeiro pegei a minha bicicleta e sai, chegei la bem atarde e na frente parece a boca de um dagrão quando entrei nela a parte de dentro encontrei desenhos e vários objetos antigos e mais afundo encontrei um dagrão de cristal eu fiquei alegre pois vi mas afrente no fim da caverna um bosque onde viviam animais que nunca foram descobertos pelos caçadores resolvi guarda segredo entre eu e os animais. naquele lugar ia construir uma reserva onde qualquer animal seria protegido. onde a primeira pessoa que ia saber seria minha familia, e depois meus amigos Lucas e Marcel.</p> <p>Primeiro eu ia desvendar tudo e acabei ficando lá. aquele local, que era cheio de ouro árvores e animais aquele local nunca seria descoberto tentei tampar mas não dava resolvi ser um segredo meu que eu e mais ninguem saberia depois de ficar pensando resolvi ir embora e guarda aquele tesouro no meu coração</p> <p>No Domingo acordei cedo pegei minha bicicleta e fui chegei la fui para varios lados.</p> <p>E li varias frases e uma bem importe que comecei a pular de alegria porque eu sabia que aquilo seria protegido pelo meu coração conheci todos os animais nenhum fazia mal pois todos eram amigos e um amava o outro pois eu sabia que eles eram bom, era mau pois se eles saissem da caverna eles seriam mortos então dexei a minha alma em paz pois só viria para ve-lo no final de semana e gostaria que aquela caverna fosse eterna.</p>	

<p>Autor: F.G.N.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
<p>Substituições: 1) “de”; 2) “de”; 3) “a”; 4) “dagrão”; 5) “nela a parte de dentro encontrei desenhos e vários objetos antigos e mais afundo”; 6) “dagrão”; 7) “vi mas afrente no fim da caverna”; 8) “viviam animais que nunca foram descobertos pelos caçadores”; 9) “onde qualquer animal seria protegido. Onde a primeira pessoa que ia saber seria minha família, e depois meus amigos Lucas e Marcel.”; 10) “eu ia”; 11) “tudo e acabei ficando lá. aquele local, que era cheio de ouro árvores e animais aquele local nunca seria descoberto tentei tampar mas não dava resolvi ser um segredo meu que eu e mais ninguém saberia depois de ficar pensando resolvi ir embora e guarda aquele tesouro no meu coração.”; 12) “acordei cedo pegei minha bicicleta e fui cheguei lá fui para varios lados. E li varias frases e uma bem importante que comecei a pular de alegria</p>	<p style="text-align: center;">A descoberta</p> <p>Certo dia, sai de casa para andar de bicicleta era um sábado bonito a¹ manhã, fui na casa do² Lucas Ø¹ e do Marcel.</p> <p>Eles me disseram que a trilha ia dar em uma caverna, quando fiquei sabendo voltei em casa e pegei minha mochila com um falorete e pos a seguir a trilha que ia dar em uma caverna abandonada onde pessoas passaram e escutavam barulhos.</p> <p>Então pensei assim, já que ninguém conhece eu vou ser o primeiro Ø² que vai entrar e fui seguindo a trilha e parei uma vez para comer.</p> <p>Cheguei lá bem tarde e olhei ela bem na frente e parecia uma³ boca de um dragão⁴ quando entrei <u>abri minha mochila e pegei o meu farolete e fui tinha nas paredes desenhos poças d’água e varios objetos antigos e mais afrente⁵ encontrei um dragão⁶ de cristal e Ø³ fiquei alegre pois <u>olhando do lado encontrei⁷ um bosque onde nenhum caçador já mais ouviu falar⁸ resolvi guardar aquele segredo entre eu e os animais naquele lugar ia construir uma reserva <u>mas so que precisava de dinheiro e então aquele lugar só às pessoas que eu gostava ia saber minha família e meus amigos.⁹</u></u></u></p> <p>Primeiro <u>tentei¹⁰ desvendar a minha descoberta e a noite as frases e em casa tinha um livro onde falava sobre as letras e desenhos antigos.¹¹</u></p> <p>No Domingo <u>bem cedo voltei lá e levei meu livro, e descifrei aquelas palavras e uma frase dizia que aquela caverna seria protegida pelo meu coração¹² Ø⁴ então</u></p>	<p>Supressões: 1) “ver se ele queria seguir a trilha ele disse que não por que aquela trilha ia dar na caverna abandonada onde encontravam barulhos.” 2) “pegei a minha bicicleta e sai,”; 3) “eu”; 4) “conheci todos os animais nenhum fazia mal pois todos eram amigos e um amava o outro pois eu sabia que eles eram bom, era mau pois se eles saíssem da caverna eles seriam mortos então deixei a minha alma em paz pois só viria para ve-lo no final de semana e gostaria que aquela caverna fosse eterna.</p>

porque eu sabia que aquilo seria protegido pelo meu coração	resolvi deixar que o bem vence-se e outra pessoa que descubri-se cuida-se dela.	
---	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
S.F.H.G.	Escritura	01/06/2003
	<p style="text-align: center;">Uma linda caverna</p> <p>Num certo dia, eu e minha colega Elis inventamos de ir fazer uma passeio de bicicleta, andamos, andamos tanto que ficamos sem folêgo, e resolvemos parar em baixo de uma árvore quando avistamos um esquilo que estava brincado com uma castanha, quando percebemos que ele estava pedindo para nós comermos a castanha.</p> <p>E quando comemos a castanha, acordamos estavamos em um bosque, que nele encontramos um lindo pássaro que nos levou a uma trilha linda super florida, cheio de pássaros cantando e animais andando, começamos a seguir a trilha e cada vez ela ia ficando mais escura, até que uma hora, parecia que o mundo não estava mais lá, de repente apareceu um monte de vagalume que me iluminou até o caminho, cada passo que eu dava eu e a Elis ficavamos mais surpreendida, quando avistei uma linda caverna.</p> <p>Então descidimos entrar, quando chegamos ao fim dela apareceu um monte de fadas que nos levaram a fada rainha.</p> <p>Quando chegamos lá a fada rainha estava chorando, então perguntei o porque ela estava chorando, e ela me explicou:</p> <p>— Eu que mandei vocês aqui para ajudar o pais das fadas, o duende Oráculo roubou a minha varinha, e com ela não posso fazer, o mundo voltar a funcionar, queria que vocês forem capturar a varinha para nós, por favor!</p> <p>Então saímos a procurar esse duende, mas antes de sair as fadas deram uma pista, que se nós sentimos um cheiro ruim, e um monte de moscas, era ele.</p> <p>Andamos, andamos tanto que cansamos, estavamos triste</p>	

	<p>por não ter achado o duende quando a Elis fala:</p> <p>— Sabrina que nojeira é essa menina!</p> <p>E eu:</p> <p>— O quê?</p> <p>— Você acha que isso é hora de ficar fazendo essas coisas, nojenta!</p> <p>De repente ouvimos um barulho:</p> <p>— Pum!</p> <p>E aí nós entendemos, era o duende que estava atrás de uma pedra.</p> <p>Quando olhamos para trás e vimos ele e falamos para ele dar a varinha, por que sem ela o mundo das fadas não tinha sentido, então ele fez uma proposta se nós acertássemos a charada nós, levaríamos a varinha, então ele disse:</p> <p>— Qual animal que quando é novo, anda com 4 patas, quando fica adulto anda com 2 e quando envelhece fica com 3?</p> <p>Pensamos, pensamos e eu entendi era o humano quando, nasce ele, gatinha e quando adulto ela anda e quando envelhece ele anda com uma muleta.</p> <p>O duende chorou tanto que tinha perdido a varinha, mas foi o que nós apostamos, pegamos e levamos a varinha para a fada rainha, que quando chegamos lá, a fada falou para fazermos um pedido, e nós falamos que queríamos ir embora voando até a cidade.</p> <p>Só sei que eu adorei a aventura que eu e minha colega tivemos, mas combinamos de nunca iria contar isso para ninguém e esse segredo seria só meu e dela para sempre?</p>	
--	---	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
S.F.H.G.	Reescritura	08/06/2003
Supressões:	<p style="text-align: center;">Uma linda caverna</p> <p>Num certo dia, eu e minha colega Elis inventamos de ir fazer <u>um</u>¹ passeio de bicicleta, andamos, andamos tanto que ficamos</p>	Substituições: 1) “uma”; 2) “folêgo”; 3) “em”; 4) “escura”; 5) vagalume; 6) “me”;
1) “o mundo voltar a funcionar”;		
2) “para nós”;		

3) “que”;

4) “e um monte de moscas,”;

5) “é essa menina”;

6) “E ai nós entendemos, era o duende que estava atrás de uma pedra.”;

7) “por que sem ela o mundo das fadas não tinha sentido,”;

8) “O duende chorou tanto que tinha perdido a varinha, mas foi o que nós apostamos”;

sem **fôlego**², e resolvemos parar **de**³ baixo de uma árvore quando avistamos um esquilo que estava brincado com uma castanha, quando percebemos que ele estava pedindo para nós comermos a castanha.

E quando comemos a castanha, **quando** acordamos estávamos em um bosque, que nele encontramos um lindo pássaro que nos levou a uma trilha linda super florida, cheio de pássaros cantando e animais andando, começamos a seguir a trilha e cada vez ela ia ficando mais **escuro**⁴, até que uma hora, parecia que o mundo não estava mais lá, de repente apareceu um monte de **vaga-lume**⁵ que **nos**⁶ iluminou até o **fim da trilha**⁷, cada passo que **dávamos mais surpreendida ficávamos**⁸, quando **avistamos**⁹ uma linda caverna.

Então descidimos entrar, quando chegamos ao fim dela apareceu um monte de fadas que nos levaram a fada rainha.

Quando chegamos lá a fada rainha estava chorando, então perguntei o porque ela estava chorando, e ela me explicou:

— Eu que mandei vocês aqui para ajudar o pais das fadas, o duende Oráculo roubou a minha varinha, e **sem**¹⁰ ela não posso fazer **nada**, \emptyset ¹ queria que vocês forem **buscar**¹¹ a **minha** varinha \emptyset ², por favor!

Então saímos **para**¹² procurar esse duende, mas antes de sair as fadas deram uma pista, \emptyset ³ se nós **sentisemos**¹³ um cheiro ruim, \emptyset ⁴ era ele.

Andamos, andamos tanto que cansamos, estávamos **tristes**¹⁴ por não ter achado o duende quando a Elis fala:

— Sabrina que nojeira \emptyset ⁵ !

E eu:

— O quê?

— Você acha que isso é hora de ficar fazendo essas **coisas**

nojentas!¹⁵

De repente ouvimos um barulho **de risadas**:

— **rsrs rsrs!**¹⁶

\emptyset ⁶

7) “caminho”

8) “eu dava eu e a Elis ficávamos mais surpreendida”

9) “avistei”;

10) “com”;

11) “capturar”;

12) “a”;

13) “sentimos”;

14) “triste”;

15) “coisas, nojenta!”

16) “Pum!”;

17) “e vimos ele e falamos”;

18) “dar”;

19) “então ele fez uma proposta se nós acertássemos a charada nós, levaríamos a varinha, então ele disse”;

20) “Qual animal que quando é novo, anda com 4 patas, quando fica adulto anda com 2 e quando envelhece fica com 3?”;

21) “eu entendi era o humano quando, nasce ele, gatinha e quando adulto ela anda e quando envelhece ele anda com uma muleta.”;

22) “pegamos e levamos a varinha para a fada rainha, que quando chegamos lá, a fada falou para fazermos

	<p>Quando olhamos para trás <u>era o duende e pedimos¹⁷</u> para ele <u>nos entregar¹⁸</u> a varinha, <u>Ø⁷: e ele prôpos uma charada se nós acertássemos iríamos gamhar a varinha¹⁹.</u></p> <p>— <u>O que é, um pontinho vermelho na porta, o que é?²⁰</u></p> <p>Pensamos, pensamos e <u>falei era uma macãnetá.²¹</u></p> <p><u>Ø⁸ Pegamos a varinha e fomos entregar a varinha a fada</u></p> <p><u>E ela falou para fazermos um pedido, e resolvemos ir embora voando.²²</u></p> <p>Só sei que <u>hoje aos meus 26 anos lembro dessa aventura.</u></p>	<p>um pedido, e nós falamos que queríamos ir embora voando até a cidade.”</p> <p>23) “eu adorei a aventura que eu e minha colega tivemos, mas combinamos de nunca iria contar isso para ninguém e esse segredo seria só meu e dela para sempre?”</p>
--	--	--

Faixa 3

<p>Autor:</p> <p>J.C.T.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>Uma descoberta</p> <p>Num domingo, eu estava andando de bicicleta, encontrei uma caverna.</p> <p>Eu entrei e tinha alguns colega junto comigo.</p> <p>Então eu falei para eles:</p> <p>— Vamos entrar?</p> <p>Eles falaram sim, depois algum tempo e vi desenhos na paredes, e a caverna era muito grande e tinha dois caminhos um para esquerda e o outro para direita. Então foi 2 para direita e 2 para a esquerda e o resto ficaram.</p> <p>Mais para frente eu encontrei uma espacionave abandonada.</p> <p>Um colega que estava junto ele ficou com medo.</p> <p>Eu falei assim:</p> <p>— Vamos entrar, ele tinha falado que ele não iria entrar de jeito nenhum.</p> <p>De repente eu ouvi um barulho e o que tinha era um sapo, e então o meu colega tinha aliviado.</p> <p>Eu fui um pouco para frente e tinha uma cachoeira e aí eu fui</p>	

	<p>me refrescar um pouco que estava um calor insuportável. depois tinha um animal cantando e eu fui seguindo de onde estava vindo aquele som.</p> <p>E era um elefante, que era horrível.</p> <p>Eu tinha encontrado a Fernanda e ela falou que não precisava ter medo.</p> <p>A Fernanda estava muito tempo na aquela caverna.</p> <p>Chegando no final eu encontrei os meus amigos e eles se divertiram, mas outro meu colega não tinha gastado da diversão que a gente devemos.</p> <p>Então eu fui embora para casa chegando, eu estava morrendo de fome, e os meus colegas foram junto comigo para a minha casa, e a minha mãe tinha preparado sanduíches e sucos.</p> <p>Eu gostei da diversão que foi muito divertida.</p>	
--	---	--

<p>Autor:</p> <p>J.C.T.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Reescritura</p>	<p>Data:</p> <p>08/06/2003</p>
<p>Supressões:</p> <p>1) “Então eu falei para eles: — Vamos entrar?”</p> <p>Eles falaram sim, depois algum tempo e vi desenhos na paredes, e a caverna era muito grande e tinha dois caminhos um para esquerda e o outro para direita. Então foi 2 para direita e 2 para a esquerda e o resto ficaram.”</p> <p>2) “Um colega que estava junto ele ficou com medo.</p> <p>Eu falei assim: — Vamos entrar, ele tinha</p>	<p style="text-align: center;">Uma descoberta</p> <p>Num domingo à tarde eu estava andando de bicicleta, de repente eu encontrei uma caverna.</p> <p>Eu entrei nesta caverna e os meus colegas não queriam entrar¹</p> <p>Ø¹</p> <p>Mais para frente tinha alguma coisa muito estranho as paredes eram muito diferentes.²</p> <p>Ø²</p> <p>Um pouco mais a frente³ eu ouvi um barulho, eu pensei que era um animal grande mas era um sapinho e eu fiquei mais tançüila.⁴</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “e tinha alguns colega junto comigo”;</p> <p>2) “eu encontrei uma espacionave abandonada”;</p> <p>3) “De repente”;</p> <p>4) “e o que tinha era um sapo, e então o meu colega tinha aliviado”;</p> <p>5) “Eu fui um pouco para frente e tinha”;</p> <p>6) “estava um calor”;</p> <p>7) “Então eu fui”;</p> <p>8) “preparado”;</p>

falado que ele não iria entrar de jeito nenhum.”;

3) “e aí eu fui me refrescar um pouco”;

4) “depois tinha um animal cantando e eu fui seguindo de onde estava vindo aquele som.

Era um elefante, que era horrível.

Eu tinha encontrado a Fernanda e ela falou que não precisava ter medo.

A Fernanda estava muito tempo na aquela caverna.

Chegando no final eu encontrei os meus amigos e eles se divertiram, mas outro meu colega não tinha gastado da diversão que a gente devemos.”;

5) “chegando, eu estava morrendo de fome, e os meus colegas foram junto comigo para a minha casa.”;

Estava sozinha aí, eu encontrei meus colegas é que eles tinha entrado pelo outro caminho.

Eu perguntei:

— Você, falaram que não iriam entrar?

Mas o outro caminho era mais pequeno.

Vocês não encontraram nada pelo caminho.

— Não, não encontramos e você.

Eu só encontrei um sapinho.

Tinha mais para frente⁵ uma cachoeira \emptyset^3 que dentro nesta caverna é⁶ insuportável. \emptyset^4

Então eu encontrei o caminho, para sair na caverna.

Então a gente pegamos a bicicleta e vamos embora.

Foi muito divertido, eu gostei do passeio que eu tive.

Fui⁷ embora para casa \emptyset^5 e minha \emptyset^6 tinha feito⁸ bolo, sanduíches refrescos etc.⁹

Eu adorei a minha diversão.¹⁰

Se de vou repetir de novo.

9) “e sucos;”

10) “Eu gostei da diversão que foi muito divertida.”;

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
M.E.G.	Escritura	01/06/2003
	Uma grande Descoberta Certo dia sai para andar de bicicleta, e fui andar na floresta. E eu estava andando muito feliz até que dei de cara com uma caverna abandonada, era tam feia que fiquei palido muito asustado, eu entrei na caverna e vi bichos objeto diferente. desenhos na parede muito esquisitos não dava para entender,	

	<p>eu está mais ou menos no meio da caverna e de repente, escutei um barulho, estranho e olhei era só um rato mais para frente muitas armadilha toda enferujada muitos morcegos na parede muita carne corro de animais, e voutei embora no dia seguinte eu contei para um colega, ele ficou muito assustado, um dia eu levei ele na caverna, nós entramos, ele quase teve um desmaio e esse segredo ficou entre mim e ele.</p> <p>Quando ficamos mais velhos fomos visitar a caverna e não existia mais, estava soterrada de milhões de pedra, e fomos embora, e essa história ficou entre nós.</p> <p>E quando chegamos em casa comemos a contar a nossa aventura, um ao outro.</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
M.E.G.	Reescritura	08/06/2003
<p>Supressões:</p> <p>1) “desenhos na parede muito esquisitos”;</p> <p>2) “muitos morcegos na parede muita”;</p> <p>3) “eu”;</p> <p>4) “muito”;</p> <p>5) “um dia eu levei ele na caverna, nós entramos, ele”;</p> <p>6) “e”</p>	<p style="text-align: center;">Uma grande Descoberta</p> <p>Certo dia sai para andar de bicicleta, e fui andar na floresta.</p> <p>E eu estává andando muito feliz, até que dei de cara com uma caverna abandonada, era tam feia que fiquei palido e muito assustado¹, eu comecei entrar² na caverna e vi muitos bichos e objetos estranhos³ \emptyset¹ não dava para entender nada, eus estava⁴ mais ou menos no meio da caverna e olhei para cima e tinha muitos morcegos e continuei andando,⁵ mais para frente encontrei muitas armadilhas enferrujadas⁶ \emptyset² e tinha carne couros de muitos animais⁷, escutei um barulho e olhei muito assustado para traz, só era um rato estava até com um frio na espinha, eu voltei para casa,⁸ no dia seguinte \emptyset³ comtei para um dos meus colegas⁹ ele ficou \emptyset⁴ assustado¹⁰, \emptyset⁵ quase teve um desmaio \emptyset⁶ esse segredo ficou entre mim e ele.</p> <p>Quando ficamos mas¹¹ velhos fomos visitar a caverna e não existia mais, estava soterrada de milhoes¹² de pedra, e fomos embora, e essa historia ficou entre nós.</p> <p>E quando chegamos em casa começamos¹³ a contar a</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “assustado”;</p> <p>2) “entrei”;</p> <p>3) “objeto diferente”;</p> <p>4) “eu esta”;</p> <p>5) “derenpen-te, escutei um barulho, estranho e olhei era só um rato”;</p> <p>6) “armadilha toda enferujada”;</p> <p>7) “corro de animais”;</p> <p>8) “e voutei embora”;</p> <p>9) “contei para um colega”;</p> <p>10) “asustado”;</p> <p>11) “mais”;</p> <p>12) “milhões”;</p> <p>13) “comemos”;</p> <p>14) “aventura”;</p>

nossa aventuras ¹⁴ , um ao outro.

<p>Autor: T.E.L.</p>	<p>Tipo de Produção: Escritura</p>	<p>Data: 01/06/2003</p>
	<p style="text-align: center;">Uma grande descoberta</p> <p>Certo dia, sai para andar de bicicleta na floresta, quando andando pela trilha encontrei uma caverna escura e quando me aproximei percebi que estava abandonada.</p> <p>Queria entrar mais me deu um friuzinho na barriga e muito medo, peguei minha bicicleta e sai correndo pela floresta aos cem quilômetros por hora, pois havia muitas caveiras penduradas, caídas, envincadas em espetos pontudos.</p> <p>Quando cheguei no meu vilarejo fui logo falando para os meus amigos David, Bruno e Rick que havia encontrado uma caverna, nenhum deles acreditou, exceto Rick, que disse que na floresta existia uma caverna cujo todos que lá entraram não voltaram nunca.</p> <p>Fiquei com medo, mais muito medo mesmo e Rick que era o chefe da turma disse para nós quem toparia de entrar na caverna todos levantaram a mão menos eu, mas como eram 3 contra 1 também levantei a mão e decidimos que iríamos hoje a noite.</p> <p>“Chegando a noite.”</p> <p>Estavamos arrumando nossas coisas quando a turma chegou em minha casa, peguei minha bicicleta e fomos, chegando lá, pegamos nossas lanternas e acendemos e entramos, lá dentro fazia muito frio.</p> <p>Entramos vimos muitas caveiras, morcegos, armadilhas e o que mais nos emprecionou foi as escritas antigas dos Egípcios Rick me perguntou como eu sabia, e lhe respondi que eu sabia porque meu pai tem um livro sobre isso.</p> <p>Quando escutamos uma voz de um homem vindo de dentro da caverna, ficamos muito arrepiados, o homem se aproximou de nós de vagar e disse que não iria nos fazer mal, acreditamos e ele nos contou uma história, me desculpe mas não dá para</p>	

	<p>contar mais pois temos que ir embora.</p> <p>No dia seguinte voltamos lá e a caverna não existia mais, pois estava soterrada por milhões de pedras e voltamos para casa.</p>	
--	---	--

<p>Autor:</p> <p>T.E.L.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Reescritura</p>	<p>Data:</p> <p>08/06/2003</p>
<p>Supressões:</p> <p>1) “e quando”;</p> <p>2) “percebi que estava abandonada.</p> <p>Queria entrar mais me deu um friuzinho na barriga e muito medo, peguei minha bicicleta e sai correndo pela floresta aos cem quilômetros por hora, pois havia muitas caveiras penduradas, caídas, envincadas em espetos pontudos.”;</p> <p>3) “Fiquei com medo, mais muito medo mesmo e Rick que era o chefe da turma disse para nós quem toparia de entrar na caverna todos levantaram a mão menos eu, mas como eram 3 contra 1 também levantei a mão e decidimos que iríamos hoje a noite.”;</p> <p>4) “Entramos vimos muitas caveiras, morcegos, armadilhas e o que mais nos empregonou foi as escritas antigas dos Egípcios Rick me perguntou</p>	<p style="text-align: center;">Uma grande descoberta</p> <p>Certo dia, sai para andar de bicicleta na floresta, quando andando percebi que havia encontrado¹ uma caverna escura, Ø¹ me aproximei dela aproveitando que estava com uma lanterna entrei vagorosamente, Ø² vi muitos morcegos, animais e desenhos na parede lateral que era a maior que as outras. Por cima da caverna existia um rio chamado Rio do medo.</p> <p>Estava andando quando lembrei da caverna que Rick me contou que ela se chamava gruta dos tesouros, pensei e pensei:</p> <p style="text-align: center;">— Será que é esta a famosa gruta dos tesouros.</p> <p>Fui andando e percebi que havia várias armadilhas e no fundo da caverna uma luz muito forte, Resolvi ir até lá, cheguei perto vi que havia um baú aperto, cheguei perto vagorosamente e dei uma espiada e vi que havia um tesouro, no momento não acreditei no que via ali.</p> <p>Feliz sair correndo pensando só em chegar amanhã para que eu possa voltar e buscar este tesouro.</p> <p><u>Chegando em meu vilarejo contei para meus amigos, pois não acreditem, contei a eles que amanhã iria voltar e</u></p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “pela trilha encontrei”;</p> <p>2) “Quando cheguei no meu vilarejo fui logo falando para os meus amigos David, Bruno e Rick que havia encontrado uma caverna, nenhum deles acreditou, exceto Rick, que disse que na floresta existia uma caverna cujo todos que lá entraram não voltaram nunca.”;</p> <p>3) “Chegando a noite.”;</p> <p>4) “Estavamos arrumando nossas coisas quando a turma chegou em minha casa, peguei minha bicicleta e fomos, chegando lá, pegamos nossas lanternas e acendemos e entramos, lá dentro fazia muito frio.”</p> <p>5) “No dia seguinte vol-</p>

como eu sabia, e lhe respondi que eu sabia porque meu pai tem um livro sobre isso.

Quando escutamos uma voz de um homem vindo de dentro da caverna, ficamos muito arrepiados, o homem se aproximou de nós de vagar e disse que não iria nos fazer mal, acreditamos e ele nos contou uma história, me desculpe mas não dá para contar mais pois temos que ir embora.”;

buscar o tesouro, e decidiram ir comigo.²

Ø³

“No outro dia”³

Arrumamos nossas coisas, em fomos em busca da caverna.⁴

Ø⁴

Chegamos lá a caverna não existia mais, voltamos para casa e desse dia em diante todo mundo me chamou de mentisoso.⁵

tamos lá e a caverna não existia mais, pois estava soterrada por milhões de pedras e voltamos para casa.”

5.^a SÉRIE C

Proposta Complementar – Uma grande descoberta

Faixa 1

Autor: N.P.L.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
	<p style="text-align: center;">Uma aventura pré histórica</p> <p>Era uma manhã de Sábado, acordei muito alegre, feliz e espontânea e de repente me deu uma vontade enorme de pegar minha bicicleta e ir até o bosque mal assombrado.</p> <p>“Ah!, mas isso é as pessoas que dizem, mas aquele bosque não é mal assombrado!</p> <p>Então sai muito feliz com a minha velha e companheira bicicleta, chegando lá comecei a andar com minha companheira, corri, brinquei e me diverti tanto que quando eu fui ver, já estava perdida naquele imenso bosque. Então comecei a chorar, pois eu estava muito nervosa, saí correndo com minha bicicleta desesperada.</p> <p>De repente vi um lugar muito grande, e escuro, lá havia rochas gigantescas, foi aí então, que encontrei uma entrada em uma dessas rochas então parei e pensei:</p> <p>— Será que eu entro para ver o que há lá dentro?</p> <p>Finalmente decidi, que eu iria entrar dentro daquela caverna, com muito medo comecei a entrar devagarinho, pois qualquer barulho que eu ouvisse, iria sair correndo e assim voltar para casa e nunca mais voltar para aquele lugar.</p> <p>Aquela caverna era muito fria, e tinha um cheiro muito forte, e também haviam várias pedras no caminho, pois uma vez eu até caí, porque eu tinha tropeçado em uma delas.</p> <p>Por um instante veio em minha memória que havia uma caixa de fósforo em meu bolso, peguei e acendi, de repente ficou tudo muito claro.</p> <p>Seguindo em frente, tropecei em um lugar e caí, e sabe aonde um fui parar?</p>	

	<p>— Em um lugar muito estranho, com pinturas e desenhos na parede, comecei a observar tudo aquilo, pois era muito diferente e bonito.</p> <p>Fiz muitos planos para o futuro e alguns deles eram viver lá para sempre com a minha família, casar e ter filhos lá, etc.</p> <p>Continuei andando, foi aí que encontrei uma rampa, e comecei a subir e fui parar no mesmo lugar que havia entrado, resolvi sair de lá para ir embora, no caminho de casa, comecei a refletir e cheguei a conclusão de que aquilo era uma caverna abandonada e que lá viveram homens pré-históricos.</p> <p>Chegando em casa minha mãe perguntou aonde eu estava então falei para ela que eu tinha ido dar uma volta, contei para todos os meus amigos, foi aí que resolvemos que lá seria o nosso clubinho, e além de nós ninguém ficou sabendo da existencia daquela caverna.</p> <p>— Ah! E sabem de uma coisa? Minha velha e companheira bicicleta continuou me acompanhando em todas as minhas aventuras.</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
N.P.L.	Reescritura	08/06/2003
<p>Supressões:</p> <p>1) “feliz e espontânea” ;</p> <p>2) “Ah!, mas isso é as pessoas que dizem, mas aquele bosque não é mal assombrado!”;</p> <p>3) “muito feliz”;</p> <p>4) “pois eu estava muito nervosa”;</p> <p>5) “desesperada”;</p> <p>6) “dessas rochas”;</p>	<p style="text-align: center;">Uma aventura pré-histórica</p> <p>Era uma manhã de sábado, acordei muito alegre, <u>Ø</u>¹ e de repente me deu uma vontade enorme de pegar minha bicicleta e ir até o bosque mal assombrado que ficava muito longe da minha casa.</p> <p style="text-align: center;"><u>Ø</u>²</p> <p>Então sai <u>Ø</u>³ com a minha velha e companheira bicicleta, chegando lá comecei a andar com <u>ela</u>¹, corri, brinquei e me diverti tanto que quando eu fui ver, já estava perdida naquele imenso <u>lugar</u>². <u>Desesperada</u>³ comecei a chorar, <u>Ø</u>⁴ e saí correndo com minha bicicleta <u>Ø</u>⁵.</p> <p>De repente, vi um lugar muito grande, e escuro, lá havia rochas gigantescas, foi aí então, que encontrei um buraco em</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “com minha companheira”;</p> <p>2) “bosque”;</p> <p>3) “ Então”;</p> <p>4) “então”;</p> <p>5) “dentro daquela caverna”;</p> <p>6) “comecei a entrar devagarinho”;</p> <p>7) “aquele lugar”;</p> <p>8) “fria”;</p>

<p>7) “que”</p> <p>8) “voltar para casa e”;</p> <p>9) “pois”;</p> <p>10) “um”;</p> <p>11) “comecei a observar tudo aquilo,”;</p> <p>12) “e”;</p> <p>13) “casar e ter filhos lá, etc.”;</p> <p>14) “Chegando em casa minha mãe perguntou aonde eu estava então falei para ela que eu tinha ido dar uma volta,”</p>	<p>uma <u>Ø⁶ em seguida</u>,⁴ parei e pensei:</p> <p>— Ah, deve ser uma caverna, será que eu entro para ver o que há lá dentro?</p> <p>Finalmente decidi, <u>Ø⁷</u> eu iria entrar naquele lugar⁵, com muito medo fui entrando vagarosamente⁶, pois qualquer barulho que eu ouvisse, iria sair correndo e assim <u>Ø⁸</u> nunca mais voltar para <u>lá</u>⁷.</p> <p>Aquela caverna era muito gelada⁸, tinha um cheiro muito forte, um barulho muito muito estranho, e também haviam várias pedras no caminho, <u>Ø⁹</u> uma vez eu ate caí, porque eu tinha tropeçado⁹ em uma delas.</p> <p>Por um instante no meio de toda aquela escuridão veio em minha memória que havia uma lanterna¹⁰ em meu bolso, peguei e a acendi, de repente ficou tudo muito claro.</p> <p>Seguindo em frente, tropecei em um lugar, e caí, e sabe aonde <u>Ø¹⁰</u> fui parar?</p> <p>— Em um lugar muito estranho, com pinturas e desenhos na parede, <u>Ø¹¹</u> pois eram¹¹ muito diferente e bonitos¹².</p> <p>Continuei andando, foi aí que encontrei uma rampa feita de barro, <u>Ø¹²</u> comecei a subir e fui parar no mesmo no mesmo lugar que havia entrado, resolvi sair de lá para ir embora. No caminho de casa, comecei a refletir e cheguei a conclusão de que aquela era uma caverna abandonada e que lá viveram homens pré-históricas¹³, pois a minha professora de história havia nos ensinado tudo sobre os homens pré-históricos.</p> <p>Eu tinha feito¹⁴ muitos planos para o futuro e um deles era¹⁵. viver lá para sempre com a minha família, <u>Ø¹³</u> ah! mais isso era só ilusão!</p> <p><u>Ø¹⁴</u> Contei para todos os meus amigos, foi aí que resolvemos que lá seria o nosso clubinho, e além de nós mais ninguém ficou sabendo da existencia daquela caverna.</p> <p>Ah! E sabem de uma coisa? — Minha velha e companheira bicicleta continuou me acompanhando em todas as minhas aventuras.</p>	<p>9) “tropessado”;</p> <p>10) “caixa de fósforo”;</p> <p>11) “era”;</p> <p>12) “bonito”;</p> <p>13) “pre-históricos”;</p> <p>14) “Fiz”;</p> <p>15) “alguns deles eram”;</p> <p>Inversão: na primeira versão esses parágrafos estavam invertidos.</p>
---	---	--

Autor: L.R.T.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
<p style="text-align: center;">A incrível descoberta</p> <p>Tudo começou em um dia esquisito, não chovia e nem fazia sol. Minha mãe disse para ir comprar pão na padaria do Mané, mas falei a ela que não sabia onde era a tal padaria. Ela me obrigou a ir e lá fui eu.</p> <p>Fiquei procurando horas e horas a padaria, até que, entrei em um bosque estranho, lindo e feio também, me deu medo só de lembrar as histórias horríveis que o povo contava daquele lugar, queria sair desse bosque, mas já estava perdida lá.</p> <p>Desesperada sai correndo o bosque inteiro procurando uma saída até que, encontrei uma montanha enorme, linda, a coisa mais bonita que já vi em toda a minha vida! Lá tinha uma entrada, com medo do bosque fui entrando dentro da montanha, que na verdade é uma caverna.</p> <p>Na caverna estava umas pinturas estranhas nas paredes (pinturas rupestres), a caverna estava com cheiro de terra molhada, e o ambiente estava úmido, fui entrando cada vez mais e ouvi um barulho de água caíndo. Curiosa fui saber o que era, era uma cascata de águas cristalinas, e atrás dela havia um tesouro. No começo não sabia do tesouro, fui beber água nela e quase em cima de mim caiu uma jaula, então desconfiei: “Aí deve ter algo valioso para ter uma armadilha que parece daqueles filmes de ações”.</p> <p>Confesso que senti medo, mas fui mais esperta que as armadilhas, fui andando devagar para não tropeçar em nada e descobri o tesouro atrás das águas. Emitando Arquimedes gritei:</p> <p style="padding-left: 40px;">— Eureka, eureka! Descobri, descobri.</p> <p>Mamãe já desesperada com minha demora mandou uma equipe de resgate me procurar, essa equipe foi em todo lugar e não me encontrou, uma velha senhora que me viu entrar no bosque, avisou a equipe que me encontrou atrás das cascatas “nadando” em ouro.</p>		

	<p>Foi uma grande aventura, hoje o lugar é uma mina de ouro, cujo eu que já sou adulta sou a proprietária, e também o sítio arqueológico mais famoso do mundo inteiro e que tem as mais raras pinturas do planeta. Eu acho que porque as pessoas contavam aquelas histórias horríveis sobre o bosque nunca ninguém entrou lá e a caverna ficou escondida a mais de cinco séculos, onde hoje é um lugar de lazer e descobertas arqueológicas.</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
L.R.T.	Reescritura	08/06/2003
Supressões:	<p style="text-align: center;"><u>Segredos e mistérios</u>¹</p> <p>Tudo começou em um dia esquisito, não chovia e nem fazia sol. Minha mãe disse para ir comprar pão na padaria do Mané, mas falei a ela que não sabia onde era a tal padaria. Ela me obrigou a ir e lá fui eu.</p> <p>Fiquei procurando horas e horas a padaria, mas não a achei, ate que, entrei em um bosque estranho, lindo e feio também, me deu medo só de lembrar as histórias horríveis que as pessoas contavam² daquele lugar. Queria sair desse bosque, mas já estava perdida lá.</p> <p>Desesperada sai correndo o bosque inteiro procurando uma saída e, assim do nada,³ encontrei uma montanha enorme, linda a coisa mais bonita que já vi em toda a minha vida! Lá tinha uma entrada fantástica, com medo do bosque fui entrando Ø¹ na montanha, que na verdade era⁴ uma caverna.</p> <p>Na caverna estava umas pinturas estranhas nas paredes (pinturas rupestres), ela⁵ estava com cheiro de terra molhada, e o ambiente estava úmido, fui entrando devagarinho e observando todos os detalhes⁶ e ouvi um barulho de água caíndo. Curiosa fui saber o que era, e encontrei⁷ uma cascata de águas cristalinas, Ø² atrás dela havia um tesouro. No começo não sabia do tesouro, mas quando fui beber água na cascata,⁸ quase em cima de mim caiu uma jaula, depois várias flechas</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “A incrível descoberta”;</p> <p>2) “o povo contava”;</p> <p>3) “até que”;</p> <p>4) “é”;</p> <p>5) “a caverna”;</p> <p>6) “cada vez mais”;</p> <p>7) “era”;</p> <p>8) “nela e”;</p> <p>9) “uma armadilha que parece”;</p>
1) “dentro da”;		
2) “e”;		

<p>3) “mas fui mais esperta que as armadilhas”;</p> <p>4) “que já sou adulta”;</p> <p>5) “inteiro”;</p> <p>6) “Eu”;</p> <p>7) “lazer e”</p>	<p>vieram ao meu encontro, desviei de todas elas, então como um filme de suspense, desconfiei: “Aí deve ter algo valioso para ter <u>armadilhas que parecem</u>⁹ daqueles filmes de ações”.</p> <p>Confesso que senti medo, Ø³ fui andando devagar para não tropeçar em nada e descobri <u>um</u>¹⁰ tesouro atrás das águas.</p> <p>Emitindo Arquimedes gritei:</p> <p>— Eureka, eureka! Descobri, descobri!</p> <p>Enquanto isso, mamãe já desesperada com minha demora mandou uma equipe de resgate me procurar. Essa equipe foi em <u>todos os lugares</u>¹¹ e não me <u>achou</u>¹², uma velha senhora que me viu entrar no bosque avisou a equipe que só depois de muita demora me encontrou atrás <u>da cascata</u>¹³ “nadando” em ouro.</p> <p><u>Os anos se passaram e eu, que tinha 12 anos, hoje tenho 38, não me arrependo de tudo que fiz naquela caverna.</u>¹⁴</p> <p>Hoje o lugar é uma mina de ouro, cujo eu Ø⁴ sou a proprietária, e é também o sitio arqueológico mais famoso do mundo Ø⁵ e que tem as mais raras pinturas do planeta. Ø⁶ Acho que porque as pessoas contavam aquelas histórias horríveis sobre o bosque nunca ninguém entrou lá e a caverna ficou escondida a mais de cinco séculos, onde hoje é um lugar de Ø⁷ descobertas arqueológicas que pode encontrar respostas sobre a origem da vida.</p>	<p>10) “o”;</p> <p>11) “todo lugar”;</p> <p>12) “encontrou”;</p> <p>13) “das cascatas”;</p> <p>14) “Foi uma grande aventura”;</p>
---	--	---

<p>Autor:</p> <p>F.L.F.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>A descoberta da caverna da “roçinha”</p> <p>Um dia, a tarde estava muito sol e eu resolvi andar de bicicleta.</p> <p>Então pequei minha bicicleta e fui andar bem longe de casa porque ali na vila as ruas estavam muito movimentadas.</p> <p>Passei por varios lugares eu já estava bem longe de casa.</p> <p>Até que de repente virei uma esquina e tinha uma descida</p>	

enorme.

Então eu resolvi descer e quando desci minha bicicleta não brecava porque eu tinha esquecido que o breck estava quebrado.

Como eu não conseguia brecar deichei ir em frente, e foi ai que fui parar em um buraco parecia um matagal. Eu cai no meio do mato então nem me machuquei. Quando me levantei a bicicleta estava de um lado e eu estava do outro, mas quando olhei para frente vi uma coisa muito estranha, um buraco a minha frente cheio de pedras e folhas. Então pensei vou entrar para ver o que é.

Quando entrei escutei um barulho muito estranho então fiquei com um pouco de medo.

As paredes erão todas de pedras e com desenhos, sinais e escritas que não davam para entender nada.

Mas segui em frente, no meio do caminho estava muito escuro porque estava longe da entrada. Foi ai que tropecei em uma coisa que nem sabia o que éra e cai em um buraco cheio de mato que parecia mais uma armadilha.

Quando abri meus olhos estava tudo claro e sabe onde eu estava?

— No mesmo lugar por onde entrei, isso éra muito estranho mesmo.

Por mais incrível que pareça aquilo concerteza éra uma caverna.

Essa caverna parecia ser muito grande acho que pra lá daquele buraco havia mais coisas, mas como éstava muito escuro eu ia cair naquele buraco outra vez.

Então resolvi ir embora, tive que ir de apé, pois já não sabia mais onde estava minha bicicleta.

Quando cheguei em casa contei tudo para os meus pais mas eles não acreditaram. Então fui contar para meus amigos, eles não estavam acreditando então resolvemos ir lá no dia seguinte.

Então chamei todos os meus amigos ali da vila e no dia seguinte fomos lá. Quando chegamos eles ficaram todos surpresos, dessa vez tinhamos lanternas então mostrei o buraco e ninguém caiu, pra lá, a caverna continuava mas éra muito

	<p>estranho porque éra cheio de fumaça mas não tinha cheiro nenhum. Então resolvemos fazer uma festa lá no próximo mês e iam fazer um convite falando que a festa iria ser na caverna da “roçinha”.</p> <p>Então fomos embora e a partir daquele dia passamos a fazer os preparativos para a festa.</p>	
--	---	--

Autor: F.L.F.	Tipo de Produção: Reescritura	Data: 08/06/2003
<p>Supressões:</p> <p>1) “e quando desci”;</p> <p>2) “Como eu não conseguia brecar deihei ir em frente”;</p> <p>3) “mas”;</p> <p>4) “um buraco a minha frente”;</p> <p>5) “um pouco”;</p> <p>6) “Mas segui em frente”;</p> <p>7) “porque estava longe da entrada. Foi ai que”;</p> <p>8) “mais”;</p> <p>9) “mesmo”;</p> <p>10) “concerteza”;</p> <p>11) “mas como éstava muito escuro eu ia cair naquele buraco outra vez.”</p>	<p style="text-align: center;">A descoberta da caverna da “roçinha”</p> <p>Um dia, a tarde, estava muito sol e eu resolvi andar de bicicleta.</p> <p>Então pequei minha bicicleta e fui andar bem longe de casa, porque a vila estava muito movimentada¹</p> <p>Já fazia muito tempo que eu estava andando² até que de repente virei uma esquina e tinha uma decida enorme.</p> <p>Então desci,³ \emptyset¹ minha bicicleta não brecava, porque eu tinha esquecido que o brek estava quebrado. \emptyset². E foi ai que fui parar em um buraco parecia um matagal. Eu cai no meio do mato e⁴ nem me machuquei, e quando me levantei minha⁵ bicicleta estava bem longe de mim.⁶ \emptyset³</p> <p>Quando olhei a minha frente vi um buraco muito estranho⁷, \emptyset⁴ cheio de folhas e pedras⁸. Então resolvi⁹ entrar para ver o que é¹⁰.</p> <p>Entrei, e conforme eu andava comecei a escutar¹¹ um barulho muito estranho e¹² fiquei com \emptyset⁵ medo.</p> <p>As paredes erão todas de pedras e com desenhos, sinais e escritas que não davam para entender nada.</p> <p>\emptyset⁶ No meio do caminho estava muito escuro \emptyset⁷ e tropeçei em uma coisa que nem sabia o que éra, e cai em um buraco cheio de mato que parecia \emptyset⁸ uma armadilha.</p> <p>Quando abri meus olhos estava tudo claro e sabe onde eu estava?</p> <p>— No mesmo lugar por onde entrei, isso éra muito estranho</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “ali na vila as ruas estavam muito movimentadas”;</p> <p>2) “Passei por varios lugares eu já estava bem longe de casa”;</p> <p>3) “eu resolvi descer”;</p> <p>4) “então”;</p> <p>5) “a”;</p> <p>6) “de um lado e eu estava do outro”;</p> <p>7) “para frente vi uma coisa muito estranha”;</p> <p>8) “pedras e folhas”;</p> <p>9) “pensei vou”;</p> <p>10) “é”;</p> <p>11) “Quando entrei escutei”;</p> <p>12) “então”;</p> <p>13) “Essa caverna”;</p> <p>14) “acho que pra lá”;</p>

<p>12) “já”;</p> <p>13) “mais”;</p> <p>14) “Então chamei todos os meus amigos ali da vila e no dia seguinte fomos lá”</p> <p>15) “nenhum”</p>	<p><u>Ø</u>⁹.</p> <p>Por mais incrível que pareça aquilo <u>Ø</u>¹⁰ éra uma caverna, ela¹³ parecia ser muito grande depois¹⁴ daquele buraco havia mais coisas <u>Ø</u>¹¹.</p> <p>Então resolvi ir embora, tive que ir de apé, pois <u>Ø</u>¹² não sabia <u>Ø</u>¹³ onde estava minha bicicleta.</p> <p>Quando cheguei em casa contei tudo para os meus pais mas eles não acreditaram em mim. Então fui contar para meus amigos, eles não estavam acreditando então resolvemos ir lá no dia seguinte. <u>Ø</u>¹⁴. Fomos e quando chegamos lá eles ficaram todos surpresos. Entramos, e com lanternas dessa vez, então ninguém caiu no buraco.¹⁵</p> <p>Pra lá do buraco a caverna continuava, e¹⁶ éra muito estranho porque saia¹⁷ fumaça do chão e das paredes, mas não tinha cheiro <u>Ø</u>¹⁵.</p> <p>Achamos aquela caverna muito legal, então resolvemos fazer uma festa lá no próximo mês e iamos fazer um convite falando que a festa iria ser na caverna da “roçinha”.</p> <p>Então fomos embora e a partir daquele dia passamos a fazer os preparativos para a festa.</p>	<p>15) “dessa vez tínhamos lanternas então mostrei o buraco e ninguém caiu”;</p> <p>16) “mas”;</p> <p>17) “era cheio de”;</p>
---	--	---

Faixa 2

<p>Autor:</p> <p>D.A.I.T.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>O ouro descoberto na caverna</p> <p>No sábado de manhã, eu fui andar de bicicleta com minhas amigas Jéssica, Raquel, Débora e eu. Fomos em um lugar muito estranho e esquisito, por fora estava cheio de poeira e uma voz vinha lá de dentro falando:</p> <p>— Venha, entre e pegue tudo o que quiser, mas não esqueça de nada, mas quando vocês saírem daqui, a porta se fechará e não abrirá nunca.</p> <p>Nós entramos naquela caverna, e sabe o que achamos lá, encontramos muitos ouros. A Jéssica e a Raquel correram</p>	

primeiro e chegaram pulando em cima daqueles ouros e diamantes. Elas gritaram:

— Estamos ricas.

Eu fiquei parada sem o que dizer, parecia que alguém me segurava pela blusa.

Depois do almoço fui correndo e pulei também no ouro e comecei a colocar os ouros em uma bolsa.

Raquel, Débora e Jéssica pegaram e andaram lá no fundo da caverna e encontraram um esconderijo, que saia para o centro, então fomos até lá e encontramos um buraco, descemos pelo buraco e saímos direto no buraco da caverna, e então nós pegamos nossas bolsas cheias de ouros e diamantes e fomos almoçar em casa.

Chegando em casa, todas elas estavam com muita fome, almoçamos e voltamos lá, a porta já estava fechada, entramos pelo esconderijo com uma lanterna na mão, não tinha mais ouros e diamantes. Eu falei:

— Nossa, é só a gente sair daqui, a porta se fechou, o ouro desapareceu.

A Raquel que só comia falou:

— Nossa agora eu fiquei pobre, por que o ouro que nós pegamos não vai dar nem para o cheiro.

A Jéssica então começou falar bem alto:

— Porque nosso ouro que nós iam terminar de pegar desapareceu?

Uma mulher com um vestido branco tudo sujo, e de pés no chão apareceu com um bebê, também tudo sujo com um pano velho falou:

— Eu também peguei o ouro daqui mas esqueci do meu filho. Ele era um bebê muito bonito, lindo e maravilhoso. Uma voz tinha me falado para eu não esquecer do principal, e eu não sabia o que ela estava falando. Quando sai a porta se fechou, e eu tinha me lembrado do Rafael meu filho, tentei entrar mas a porta não abria, cavei um buraco e entrei lá dentro, meu filho estava morto e eu me matei com um diamante pontudo e hoje estou vagando por aí.

A Débora curiosa falou:

	<p>— Muitas pessoas se assustaram com você?</p> <p>— Não. Porque só vocês até hoje entraram aqui.</p> <p>— Bom, então eu vou fazer uma missa a você e seu filho.</p> <p>— Obrigada, mas eu não preciso. Porque já estão fazendo missa agora a mim.</p> <p>— Então Tchal.</p> <p>— Tchal.</p> <p>Nesse dia dei uma festa a todos meus amigos. E fiquei muito alegre.</p> <p>Nunca tinha passado por essa aventura.</p> <p>Hoje tenho 29 anos e me lembro de tudo.</p> <p style="text-align: right;">29-05-92 dia que eu escrevi no diário</p>	
--	--	--

Autor:	Tipo de Produção:	Data:
D.A.I.T.	Reescritura	08/06/2003
<p>Supressões:</p> <p>1) “Jéssica, Raquel, Débora e eu”;</p> <p>2) “por fora estava cheio de poeira e”</p> <p>3) “mas não esqueça de nada”;</p> <p>4) “daqui”;</p> <p>5) “Encontramos”</p> <p>6) “A Jéssica e a Raquel correram primeiro e chegaram pulando em cima daqueles ouros e diamantes. Elas gritaram: — Estamos ricas. Eu fiquei parada sem o que dizer, parecia que alguém me seguira pela blusa. Depois do almoço fui correndo e pulei também no ouro e comecei</p>	<p style="text-align: center;">O ouro descoberto na caverna</p> <p>No sábado de manhã, eu fui andar de bicicleta com minhas amigas \emptyset^1. Fomos em um lugar muito estranho e esquisito, \emptyset^2 uma voz vinha lá de dentro falando:</p> <p>— Entrem e peguem¹ tudo o que quiser, \emptyset^3 mas quando vocês saírem \emptyset^4, a porta se fechará e não abrirá mais².</p> <p>Entramos na³ caverna, e sabe o que encontramos⁴ lá?</p> <p>\emptyset^5 Muitos ouros e diamantes. Começamos a colocar os ouros e diamantes em uma bolsa.</p> <p>\emptyset^6</p> <p>Minhas amigas⁵, encontraram um esconderijo, que saia no⁶ centro da cidade. \emptyset^7</p> <p>Fomos almoçar⁷ em casa, nós estávamos⁸ com muita fome. \emptyset^8 Voltamos na caverna⁹, a porta já estava fechada. Entramos pelo esconderijo com uma lanterna na mão, não \emptyset^9 mais ouros e diamantes. \emptyset^{10}</p> <p>\emptyset^{11}</p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “Venha, entre e pegue”;</p> <p>2) “nunca”;</p> <p>3) “Nós entramos naquela”</p> <p>4) “achamos”</p> <p>5) “Raquel, Débora e Jéssica pegaram e andaram lá no fundo da caverna e”;</p> <p>6) “para o”;</p> <p>7) “Chegando”;</p> <p>8) “todas elas estava”;</p> <p>9) “lá”;</p>

<p>a colocar os ouros em uma bolsa.”</p> <p>7) “então fomos até lá e encontramos um buraco, descemos pelo buraco e saímos direto no buraco da caverna, e então nós pegamos nossas bolsas cheias de ouros e diamantes e fomos almoçar em casa.”</p> <p>8) “almoçamos e”;</p> <p>9) “tinha”;</p> <p>10) “Eu falei.”</p> <p>11) Supressão do 8.º ao 22.º parágrafo.</p>	<p>Resolvemos então descobrir mais coisas, no fundo da caverna, encontramos água. Tinha um rio e no fundo do rio estava cheio de colares que brilhava.</p> <p>Achamos também uma coroa que valia mais do que aqueles colares.</p> <p>Levamos aquela coroa em um musel. Eu nunca tinha passado por <u>uma</u>¹⁰ aventura e descobrimento em uma caverna.</p> <p>Hoje tenho <u>27</u>¹¹ anos e ainda me lembro <u>o que aconteceu</u>.¹²</p> <p style="text-align: right;"><u>Ass: Daniele Ap. Inácio</u> <u>Teixeira</u>¹³</p>	<p>10) “essa”;</p> <p>11) “27”;</p> <p>12) “de tudo”;</p> <p>13) “29-05-92 dia que eu escrevi no diário”;</p>
--	--	---

<p>Autor:</p> <p>D.G.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
<p style="text-align: center;">O perola negra</p> <p>tudo começou na caverna negra, eu me chamo capitão jack-Speroll eu quando cheguei na caverna achei um grande navio ancorado eu desancorei e pensei que eu teria de dar um nome para ele e resolvi dar de perola negra. A partir daí eu fui em uma ilha chamada velho oeste onde montei uma tripulação muito Boa.</p> <p>E a partir daí eu passei o resto da minha vida ou guase toda minha vida a vagar pelos oceano, até quando apareceu um pirata maluco que se chamava Barba negra e me tomou o perola negra e minha tripulação ele me abandonou em uma ilha somente com o meu chapéu uma pistola com uma única bala e uma espada a ilha era usada por traficantes para esconder drogas com a minha chegada eles acabarão me levando a Great Yarmouth na Inglaterra.</p> <p>A partir daí partir a procura de outro navio mas a força armada da Inglaterra me pegou e queria me matar e eu estava</p>		

contando a História do Perola negra, quando a filha do coroneo caio no mar mas os dois homens não vão salvála e então eu vou quando eles me pegão querem me matar mas para eu me proteger cato a moça para eles não atirar em mimeu falo emtão:

— Voceis sempre se lenBrarãõ dece dia quando guase capturarãõ eu capitãõ Jack Speroll.

E eu fucho mas não por muito tempo es me captura e me coloca e um cala Bouso.

Alguns dias depois o Barba negra chega para aterrorisar a cidade de Great Yarmouth porque ele acostumou a vagar por cidade em cidade para matar ou ou so terrorisar as pessoas ele vai em bora e eu conheço o Bill-tuner e ele me ajuda a fugir para ir salvar a sua amada que o Barba negra pegou ela por causa de um medalhão que ela tinha ese medalhão fazia parte de um grande tesouro e amaldisuado e os piratas que pegassem e guardacem seria maldisoado e quando saise no luar não teria mais carne so o oso esse tesouro ficava numa caverna negra mas eu não achei o tesouro e essa caverna fica no sul da Inglaterra em Liverpool. Para quebrar a maldição era necesario o sangue do pai de Billi-tuner ou ele e eles não pegarãõ o Bill-tuner pegarãõ a filha do coronel depois conseguio pegalo e eu entrei e robi uma pesa nos eu e o Barbar negra lutamos ele me emfiou a espada e eu não morri porque eu estava maudisuado mas o Bill-tuner cortou a mão e deichou o sangue pingar no Bau com as 1.000.000 pesas, eu não sei se voceis estão lenbrados da pistola com uma única Bala antes de o Bill-tuner cortar a mão eu a tirei o Barba negra até suou:

— Voce carregou esa pistola por 30 anos e a gora errou o tiro!

O Bill-tuner falou:

— Não ele não errou o tiro Barba negra!

E jogou o medalhão

E eu e minha nova tripulação ficamos navegando até morrermos.

<p>Autor: D.G.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
<p><i>OBS.: O texto da primeira versão foi totalmente substituído na reescritura.</i></p>	<p style="text-align: center;">O mundo dos mortos</p> <p>Tudo começou em 1945 quando acabou a 2.º grande guerra mundial, todo mundo Batisaram uma certa caverna de mundos dos mortos, na verdade quem inventou essa historia que a caverna era do mal era um Homem, ele dizia que a caverna era mal asonBrada so porque ele teria achado um valioso tesouro.</p> <p>Eu já estava suspeitando e resolvi ir até lá! Voceis leitores devem estarem super curiosos para saberem se tem maldisão!</p> <p>Há! Não tem maldisão nenhuma a unica coisa que tinha e uns esqueletos dos Bravos guerreiros mortos na segunda gerra.</p> <p>Não esistia mais nada ou melhor de maldisão, porque tem um tesouro, que algumas pesas dele vale US\$1.919.191.999.988..... Emajine o tesouso inteiro.</p> <p>Quando sai da caverna comecei a sentir calafrios, ouvir gotera, e escutar animais rugindo, mas pemsei que era so porque estava denoite</p> <p>Depois de algus anos eu pude contar para os meus netos e Bis netos, as estorias do mundo dos mortos.</p>	

<p>Autor: T.C.R.</p>	<p>Tipo de Produção: Escritura</p>	<p>Data: 01/06/2003</p>
	<p style="text-align: center;">A caverna misteriosa</p> <p>Num dia, bem de tardisinha lá para às 18hs eu andando de Bicicleta numa trilha eu vi uma caverna e eu continuei pois achei que vi coisa nem liguei. Eu nunca tinha visto a caverna, pois andava o bosque inteiro, e nunca a vi lá, então virei a bicicleta e fui embora, e não dormi de noite de curiosidade e tinha medo também.</p> <p>No outro dia acordei fui pra escola, depois almoçei e sai</p>	

	<p>novamente e fui até a caverna.</p> <p>Lá tinha muitas armadilhas, eu não cai em nenhuma, pois eu adivinhei joguei a bicicleta para não cair na armadilha, ela também tinha muitos morcegos, desenhos nas paredes assustadores, horripilantes. A caverna era muito escura de dar medo, eu levei a minha lanterna corda e etc. Eu precisei ir embora bolar planos , e chamar o grupinho.</p> <p>Depois de meia-hora voltei mas desta vez não estava sozinha estava com a Natália, Franciele, Francielen e eu entramos equipadas e fomos até onde descobrimos a mina.</p> <p>A caverna era misteriosa e tinha uma mina de ouro e por isso ela tinha muitas armadilhas.</p> <p>Eu logo pensei que nós poderíamos ser ricas. Mas aquela mina não poderia ser descoberta por mais ninguém se alguém contasse ia ser expulso.</p> <p>E lá virou o nosso grubinho e lá nós divertíamos, muito lá era o nosso passatempo passavamos o tempo todo.</p>	
--	---	--

<p>Autor:</p> <p>T.C.R.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Reescritura</p>	<p>Data:</p> <p>08/06/2003</p>
<p>Supressões:</p> <p>1) “e eu”;</p> <p>2) “nem liguei”;</p> <p>3) “pois andava o bosque inteiro, e nunca a vi lá” ;</p> <p>4) “pois eu adivinhei joguei a bicicleta para não cair na armadilha”</p> <p>5) “nas paredes assustadores,” ;</p> <p>6) “eu levei a minha lanterna corda e etc.” ;</p> <p>7) “mas desta vez não estava sozinha estava com a Natália, Franciele, Francielen e eu”</p> <p>8) “e tinha uma mina de ouro e por isso ela tinha</p>	<p style="text-align: center;">A caverna misteriosa</p> <p>Em uma tarde,¹ lá para às 18hs eu andando de <u>bicicleta</u> numa trilha no bosque eu vi uma caverna, <u>Ø¹</u> continuei pois achei que vi coisa. <u>Ø²</u> Eu nunca tinha visto a caverna, <u>Ø³</u> então virei a bicicleta e fui embora, <u>pois não entrei por medo e sem acessórios para entrar².</u></p> <p><u>Fui para casa peguei comida, acessórios como lanterna, corda etc, e uma roupa que ganhei para explorar e fui.³</u> Lá tinha muitas armadilhas eu não cai em nenhuma armadilha <u>Ø⁴</u>, ela também tinha muitos morcegos, desenhos <u>Ø⁵</u> horripilantes e um odor que não dava para aguentar, a caverna era muito escura de dar medo <u>Ø⁶</u></p> <p>Eu precisei ir embora <u>para avisar as minhas amigas⁴.</u></p>	<p>Substituições:</p> <p>1) “Num dia bem de tardisinha”;</p> <p>2) “e não dormi de noite de curiosidade e tinha medo também”;</p> <p>3) No outro dia acordei fui pra escola, depois almocei e sai novamente e fui até a caverna.”;</p> <p>4) “bolar planos, e chamar o grupinho.”;</p> <p>5) “mas desta</p>

<p>muitas armadilhas. Eu logo pensei que nós poderíamos ser ricos. Mas”.</p> <p>9) “se alguém contasse ia ser expulso E lá virou o nosso grubinho e lá nós divertiamos, muito lá era o nosso passatempo passavamos o tempo todo.”</p>	<p>Depois de meia-hora voltei <u>com as minhas amigas.</u>⁵ Entramos equipadas e fomos até onde <u>vivemos muitas aventuras. Logo após encontramos uma mina de ouro e tinha muitas armadilhas.</u>⁶</p> <p>A caverna era misteriosa Ø⁸ Aquela mina não poderia ser descoberta por mais ninguémØ⁹.</p> <p>Lá na caverna tinha barulho que irritava. Mas não é por isso que iríamos acabar a nossa aventura.</p>	<p>vez não estava sozinha estava com a Natália, Franciele, Francielen e eu”;</p> <p>6) “descobrimos a mina.”;</p>
---	---	---

Faixa 3

<p>Autor:</p> <p>D.S.N.</p>	<p>Tipo de Produção:</p> <p>Escritura</p>	<p>Data:</p> <p>01/06/2003</p>
	<p>O tesouro da ilha da garganta cortada</p> <p>Um dia eu Cleosvaldo, fui andar de barco parei numa ilha misteriosa, eu entrei nela e comecei a procurar Habitantes e nada, fiquei com fome achei uma pé de banana e comi, e continuei andando e encontrei uma caverna e fiquei um pouco com medo, eu nem sabia ir embora e começou a chover e eu entrei na caverna e encontrei muito mas muito tesouro e também unas escritas indigena eu fui embora ao amanhecer, cheguei assim em casa e fui para o radio e disse:</p> <p>— Encontrei tesouro e escrita indigena.</p> <p>Os reporters foram comigo encontrar o tesouro chegando lá tiraram fotos e eu apareci até no jornal e fiquei famoso porque o tesouro era perdido e o premio era metade do tesouro que era R\$9999.999.999.999.9999.10 centavos e eu nunca mais esqueci esse dia que foi Washington, 1855 12 de dezembro e eu vivi feliz para sempre.</p>	

todos.

Com uma grande força empurei uma pedra gigante que estava na porta de uma caverna chamada garganta do diabo.

Entrei lá dentro logo cai em uma armadilha mais consegui escapar, tinha varias coisas deenhada na parede e muita teia de aranha.

Também tinha um enorme olho vermelho ele olhava para mim e falava saia da qui se não vou te matar rá rá rá

Sai correndo mais cai em outra armadilha fiquei preso em uma teia de aranha varias, aranha vinhero me pegar mais o meu relógio despertou e elas saíram correndo. E eu consegui escapar e aqueles olhos não parava de falar vai embora se não vou te matar rá rá rá

Sai correndo acabei entrando no fundo da caverna lá encontrei um mapá do tisouro, eu fiquei alegre vou ficar rico. Fui seguindo o mapá escotei um barulho estranho, senti o cheiro estranho quando eu vi era mumeas correndo atrás de mim, sai, correndo e entrei dentro de um caixão e as mumeas pasaram reto.

Sai de dentro do caixão e fui andando para ver se eu encontrava o tisouro, encontrei varias chaves e logo a frente, encontre o tisouro tinha que testar todas a chaves, consegui mas dentro estava cavera de ouro osos de ouro eu gritei estou rico e tudo começou a desmoronar mais sai correndo e conseguir a escapar peguei minha bicicleta e fui em bora.

Cheguei em casa contei tudo para minha mãe ela falou que eu sou um guerreiro e a caverna ficou terra a baicho.

Meus colegas falaram que numca teve um amigo gerreiro como eu.

<p>Autor: J.A.S.U.</p>	<p>Tipo de Produção: Reescritura</p>	<p>Data: 08/06/2003</p>
	<p>A descoberta da caverna “garganta do diabo” Acordei de manhã <u>eu fui buscar pão para minha mãe</u> <u>encontrei mes colegas chamaro eu para andar de bicicleta</u></p>	<p>Substituições: 1) “fui direto andar de bicicleta”; 2) “cheio”; 3) “de uma”;</p>

falei que eu ia levar o pão e depois voutava. Na hora que eu voutei não tinha nenhum deles ai eu fui sozinho.¹

Entrei em um bosque muito escuro **chei**² de bichos mais consegui derrotar todos **mais para frente vi uma caverna**

Com uma grande força empurei uma pedra gigante que estava na porta **da**³ caverna **eu dei o nome de**⁴ garganta do diabo.

Entrei⁵ la dentro logo cai em uma armadilha mais consegui escapar, tinha varias coisas dezenhada na parede e muita teia de aranha.

Também tinha **uma enorme boca que falava**⁶ saia da qui se não vou te matar rá rá rá

Sai correndo mais cai em outra armadilha fiquei preso em uma teia de aranha varias, aranha vinhero me pegar mais o meu relógio despertou e elas saíram correndo. E eu consegui escapar e **aquela boca**⁷ não parava de falar vai embora se não vou te matar rá rá rá

Sai correndo acabei entrando no fundo da caverna lá encontrei um mapá do tizouro eu fiquei alegre vou ficar rico. Fui seguindo o mapá **encutei**⁸ um barulho estranho, senti o cheiro estranho Quando eu **olhei para tras**⁹ mumeas correndo **para me catar eu**¹⁰ sai correndo **me escondi**¹¹ dentro de um caixão e as mumeas **pasarão**¹² reto.

Sai de dentro **Ø**¹ e fui andando para ver se eu encontrava o tizouro, encontrei **outra coisa foi farias**¹³ chaves e logo a frente, **Ø**² o tizouro **estava a frente estava o tizouro** tinha que testar todas a chaves consegui **Ø**³ dentro estava caveira **quando eu vi se asustei mais vi que era** de ouro osos de ouro eu gritei estou rico e tudo começou a desmoronar mais sai correndo **com o ouro** e consegui a escapar peguei a minha bicicleta e fui em bora.

Cheguei em casa contei tudo para minha mãe ela **não acreditava mostrei o ouro ela acreditou e quis i lá No dia sesuinte nós fomos e quando chegamos lá não tinha nenhuma caverna o ouro estava com a gente e começou a esfarelar jogamos tudo fora por que ficamos com muito medo.**

4) “chamada”
5) Emtrei”.
6) “enormes olhos vermelhos ele olhava para mim e falava”;

7) “aqueles olhos”;
8) “escotei”;
9) “vi era”;
10) “atrás de mim”;
11) “e entrei”
12) “passaram”;
13) “varias”;
14) “falou que eu sou um guerreiro e a caverna ficou terra a baicho.

Meus colegas falaram que nunca teve um amigo guerreiro como eu.”

Supressões:

- 1) “do caixão”;
- 2) “encontre”;
- 3) “mas”;

<u>Então fomos em bora assustados e a até oje não sabemos o que era aquilo.</u> ¹⁴
--

Autor: L.C.B.	Tipo de Produção: Escritura	Data: 01/06/2003
	<p style="text-align: center;">A caverna misteriosa</p> <p>Num certo dia estava andando de bicicleta de repente uma coisa estranha uma caverna abandonada.</p> <p>Ela fica perto de um rio.</p> <p>Havia uns desenhos desenhado na parede da caverna.</p> <p>Eu fiquei muito curioso porque eu nunca tinha visto uma caverna.</p> <p>Pensei em sair da caverna</p> <p>Pensei em morar na caverna tirar a caverna de lá.</p> <p>Eu contei para o meu irmão só que ele nem acreditou.</p> <p>De repente da caverna saiu um homem das cavernas ele começou falar:</p> <p>Vá embora! Vá embora!</p> <p>Eu e o homem da caverna ficamos muito amigo e jogamos bastante "Counter Strike"</p> <p>A caverna ficou lá para sempre e o homem da caverna ficou morando pelo resto de sua vida</p>	

Autor: L.C.B.	Tipo de Produção: Reescritura	Data: 08/06/2003
Supressões: 1) "abandonada" ; 2) "porque eu nunca tinha visto uma caverna"; 3) "Pensei em morar na caverna tirar a caverna de lá";	<p style="text-align: center;">A caverna misteriosa</p> <p>Num certo dia estava andando de bicicleta de repente uma coisa estranha uma caverna \emptyset¹.</p> <p>Ela ficava¹ perto de uma montanha.²</p> <p>Quando eu entrei na caverna viu³ desenhos desenhado na parede da caverna.</p>	Substituições: 1) "fica"; 2) "um rio"; 3) "Havia"; 4) "Pensei em"; 5) "da caverna saiu";

<p>4) “Eu”;</p> <p>5) “homem”;</p> <p>6) “Eu e o homem da caverna ficamos muito amigo e jogamos bastante “Counter Strike” A caverna ficou lá para sempre e o homem da caverna ficou morando pelo resto de sua vida.”</p>	<p>Eu fiquei muito curioso \emptyset^2 e entrei na caverna. A caverna começou a fazer o barulho ge gota! Blim Blim — Ele pensou: <u>Acho que eu</u>⁴ sair da caverna?</p> <p>\emptyset^3</p> <p>\emptyset^4Contei para o meu irmão só que ele nem acreditou. De repente saiu da caverna⁵ um \emptyset^5 das cavernas ele começou falar:</p> <p><u>Vem cá! Vem cá!</u> \emptyset^6</p> <p>O homem disse: — Vou embora.</p> <p>A caverna parou de fazer aquele barulho de Blim! Blim! Tanquei uma pedra na caverna ela começou se quebrar, quebrar.</p> <p>Disse: — A caverna estava podre: — E os pedaços da caverna ficou lá.</p> <p>O homem das cavernas disse: — Não tenho pra onde morar aaaa!</p>	<p>6) “Vá embora! Vá embora!”;</p>
--	--	------------------------------------

COMUNICAÇÃO

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

— Posso ajudá-lo, cavalheiro?

— Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...

— Pois não?

— Um... como é mesmo o nome?

— Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.

— Sim senhor.

— O senhor vai dar risada quando souber.

— Sim senhor.

— Olha, é pontuda, certo?

— O que, cavalheiro?

— Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?

— Infelizmente, cavalheiro...

— Ora, você sabe do que eu estou falando.

— Estou me esforçando, mas...

— Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?

— Se o senhor diz, cavalheiro.

— Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero.

— Sim senhor, pontudo numa ponta.

— Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?

— Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez.

Quem sabe o senhor desenha para nós?

— Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho.

— Sinto muito.

— Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou débil mental, como você está pensando.

— Eu não estou pensando nada, cavalheiro.

— Chame o gerente!

— Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feito de quê?

— É de, sei lá. De metal.

— Muito bem, de metal. Ela se move?

— Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.

— Tem mais de uma peça? Já vem montado?

— É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço.

— Francamete...

— Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa.

— Ah, tem clique. É elétrico?

— Não! Clique que eu digo, é o barulho de encaixar.

— Já sei!

— Ótimo!

— O senhor quer uma antena externa de televisão.

— Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo...

— Tentemos por outro lado. Para o que serve?

— Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa.

— Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e...

— Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!

— Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!

— É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?

(Luís Fernando Veríssimo)

CHAPEUZINHO VERMELHO DE RAIVA

— Senta aqui mais perto, Chapeuzinho. Fica mais pertinho da vovó, fica.

— Mas, vovó, que olho vermelho... E grandão... Que que houve?

— Ah, minha netinha, esses olhos estão assim de tanto olhar para você. Aliás, está queimada, hein?

— Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leva a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande, mas tão grande! Tá tão esquisito, vovó.

— Ora, Chapéu, é a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando esse ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.

— Mas em compensação, ante eu levaria mais de duas horas para vir de casa até aqui e agora, com a estrada asfaltada em menos de quinze minutos chego aqui com a minha moto.

— Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?

— Puxa, já ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, Helmmans, Danone de frutas, e até uns pacotinhos de Knorr, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?

— Se lembro, se lembro...

— Vovó, sem querer ser chata.

— Ora diga.

— As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima, peluda. Credo, vovó!

— Ah, mas a culpada é você. São esses discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música deste tipo? Um horror! Você me desculpe porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que diz, não é? Pois é, estas guitarras são muito barulhentas... Não

há ouvido que agüente, minha filha. Música é a do meu tempo. Aquilo sim, eu e seu avô, dançando valsas... Ah, esta juventude está perdida mesmo.

— Por falar em juventude, o cabelo da senhora está um barato, hein? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. O que é isso?

— Também tenho que entrar na moda, não é, minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo ao programa do Chacrinha de coque e com vestido preto de bolinhas brancas?

Chapeuzinho pula para trás:

— E esta boca imensa???!!!

A vovó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:

— Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar é?!

(Mário Prata)