

LEANDRO MANZONI

**PROBLEMATIZAÇÕES DE ESCRITA: CAMINHO PARA A REVISÃO E
REESCRITA**

**ASSIS
2020**

LEANDRO MANZONI

**PROBLEMATIZAÇÕES DE ESCRITA: CAMINHO PARA A REVISÃO E
REESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Cláudia Valéria Penavel Binato

**ASSIS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

Manzoni, Leandro
M296p Problematizações de escrita: caminho para a revisão e a
reescrita / Leandro Manzoni. Assis, 2020.
202 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Cláudia Valéria Panavel Binato

1. Comunicação escrita. 2. Análise linguística. 3. Ensino
fundamental. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Problematizações de escrita: caminho para a reescrita e a revisão

AUTOR: LEANDRO MANZONI

ORIENTADORA: CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área:
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. RENILSON JOSÉ MENEGASSI
Departamento de Letras / Universidade Estadual de Maringá

Assis, 03 de abril de 2020

Esta dissertação é dedicada ao meu filho Lorenzo e à minha esposa Claudia, pelas palavras de incentivo. Dedico à minha mãe Clementina, também, à memória de meu pai, Luiz Manzoni, exemplo de pai, marido e homem, que tanto fez para que seus filhos pudessem crescer, estudar e se tornar pessoas de bem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida.

Agradeço a minha família pelo apoio na condução deste trabalho, meus irmãos: Maria José, Clarice, Rosilei, Laureci e Marcelo; agradeço também ao sogro Cláudio, meu segundo pai.

Agradeço à equipe gestora da Escola Estadual Professor Gildásio Silva Lima, Solange Maria Balotari Engel e Sandra Regina Raminelli, e também à equipe gestora da Escola Estadual Coronel João Gomes Martins, Cecília Maria das Graças Marini, Sonia Reginato, Pedro Silveira Junior e Giovana Capistrano Cova, pela flexibilização dos horários das aulas para que eu pudesse cursar os créditos das disciplinas do Profletras.

Agradeço à coordenadora do Profletras Prof^a Dr^a Luciane de Paula e aos professores do programa que não mediram esforços para fomentar nosso letramento acadêmico: Prof^a Dr^a Ana Carolina Sperança Criscuolo, Prof^a Dr^a Cláudia Valéria Penavel Binato, Prof^a Dr^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, Prof^a Dr^a Kelly Cristiane Pobbe de Carvalho, Prof^a Dr^a Lúcia Regiane Lopes Damásio, Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Santana, Prof. Dr. Odilon Heloy Fleury Curado e Prof^a Dr^a Rozana Aparecida Lopes Messias.

Agradeço à secretária do Departamento de Linguística Sônia, pela simpatia e competência.

Agradeço também ao excelente trabalho dos funcionários da Seção de Pós-Graduação pela competência e eficácia na condução dos trâmites burocráticos.

Agradeço à valorosa contribuição do Prof. Dr. Thiago Valente e do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza em meu exame de qualificação.

Agradeço por todo carinho, amizade e troca de experiências de todos amigos do Profletras: Alcione, Amanda, Andreia, Beth, Claudineia, Eliane, Gabriel, Kátia, Malu, Miriam, Neiva, Paulo, Raisal, Rúbia Mara, Sandra Dias e Sandra Albano.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Valéria Penavel Binato, pela dedicação, paciência e sabedoria com que conduziu os rumos de minha pesquisa, nos vários momentos de escuridão, sempre me incentivando, me encorajando e me fazendo refletir. Meu muito obrigado.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

(FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 59.

MANZONI, Leandro. **Problematizações de escrita: caminhos para a revisão e reescrita**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciência e Letras, Assis, 2020.

Resumo

A escolha do tema relacionado aos problemas de escrita fizemo-la por existirem várias informações desconhecidas acerca de quais equívocos podem ser considerados normais e previsíveis ou atípicos e inadequados para um aluno do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Além disso, de acordo com Menegassi (1998), a nota das produções textuais realizadas em sala de aula tem-se tornado o produto final de todo o processo de escrita e reescrita, sem a esperada devolutiva com as devidas intervenções, algo necessário para o desenvolvimento do letramento escrito do aluno. Outrossim, levamos em consideração o exposto por Ruiz (2015), no que diz respeito às principais maneiras de corrigir uma produção textual na escola, em cujo processo trabalhem juntos aluno e professor. O trabalho enfatizou a reescrita de um conto de terror infanto-juvenil, intitulado “Devolva minha aliança”, de Rosa Amanda Strausz, destacando as problematizações da escrita, em uma perspectiva reflexiva e dialógica, de acordo com os pressupostos de Bakhtin (2010). Após a análise dos textos dos alunos, elaboramos uma proposta de intervenção intitulada Oficina de Reescrita, cujo objetivo é aprimorar a habilidade escritora dos discentes. O objetivo geral foi trabalhar com produção escrita do gênero “narrativo” nas séries acima citadas de uma escola pertencente à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. A intenção foi promover uma situação de aprendizagem de forma que a produção escrita fosse entendida como um processo, considerando-se que, segundo os ensinamentos de Koch (2001), foi necessário que se levassem em conta os aspectos relacionados, de preferência, à coerência textual. Os alunos apresentaram como produto final a reescrita de seu próprio texto, fruto da análise reflexiva do seu trabalho, com a mediação do professor. Para tanto, utilizamos também as reflexões de Marcuschi (2001), no que diz respeito à presença de marcas da oralidade na escrita. Consideramos o resultado final das produções textuais satisfatório, uma vez que os discentes refletiram sobre alguns processos linguísticos que norteiam a escrita.

Palavras-chave: Reescrita. Oficina de reescrita. Análise linguística. Dialogismo.

MANZONI, Leandro. **Writing problematization – ways for reviewing and rewriting.** 2020. 202 f. Dissertation (Professional Master in Literature). - State University of São Paulo (UNESP), Faculty of Science and Letters, Assis, 2020.

ABSTRACT

The theme of writing problems was chosen because there is mismatched information about which misconceptions could be considered normal and predictable, and what could be considered atypical and inadequate for a 6th or 7th grade student. According to Menegassi (1998), grades are becoming the final product of the writing and rewriting process, without expected intervening feedback, which feedback is necessary for the development of student writing. Likewise, the arguments exposed by Ruiz (2015) about types of text correction at school, in which students and teachers work together, were considered. The thesis focuses on the rewriting of a teen horror story called "Devolva minha aliança" by Rosa Amanda Strauz, and it highlights writing problems through a reflexive and dialogical perspective according to what was proposed by Bakhtin (2010). Once the students' work was evaluated, an interventional proposal called "Oficina da Reescrita" (Rewriting Workshop) was elaborated to improve the students' writing skills. The general objective of this research is to work with the "narrative" type of text in grades 6th and 7th at a school belonging to the Teaching Directory in Presidente Prudente, Brazil. The intention is to promote a learning opportunity for text production to be understood as a process following Koch (2001), preferably taking into consideration aspects related to text coherence. The students presented a rewritten version of their own text, based on a reflective analysis of their work, intermediated by a teacher. For that, we also considered the observations of Marcuschi (2001) on the impressions of spoken communication in writing, to check for these markings in the students' work. The text production's final result was satisfactory, and the students got to reflect upon some of the linguistic methods that guide the writing process.

Key-words: Rewriting. Rewriting Workshop. Linguistic analysis. Dialogism.

LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Exemplo 1	40
Tabela 2: Exemplo 2	44
Tabela 3: Gêneros textuais por série/ano	46
Tabela 4: Competências e habilidades	55
Tabela 5: Exemplo 3	60
Tabela 6: Palavras grafadas incorretamente	76
Tabela 7: Tipos e quantidade de desvios	83
Tabela 8: Desvios	84
Esquema 1: Aluno, professor (mediador), conhecimento	85
Tabela 9: Símbolos e significados	89
Tabela 10: Exemplos 1 e 2	96
Tabela 11: Reescrita dos exemplos 1 e 2	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Apresentação da pesquisa: contexto e vínculo.....	14
1.1 Proposta e objetivos do trabalho	15
1.2 Leitura e escrita: contextualizando uma abordagem linguístico-textual	17
1.3 Desbravando o <i>corpus</i> da pesquisa	21
1.4 Desenvolvimento das estratégias de leitura	23
1.5 O trabalho em sala de aula: uma abordagem da tipologia narrativa	25
 2 Fundamentação Teórica	31
2.1 O ensino da língua portuguesa e os PCN's	31
2.2 Objetivos dos PCN's para o ensino fundamental	32
2.3 A BNCC e o ensino do português nos anos finais do ensino fundamental ..	33
2.4 Competências gerais da Educação Básica	35
2.5 Oralidade e escrita	36
2.6 Revisão e reescrita.....	43
2.7 Estratégias de leitura	49
2.8 A linguística textual	57
2.9 Concepções da linguagem	63
2.10 Grupo focal	66
 4 Descrição e análise do <i>corpus</i>	70
4.1 T 1 – V 1	70
4.2 T 2 – V 1	71
4.3 T 3 – V 1	73
4.4 T 4 – V 1	77
4.5 T 5 – V 1	79
4.6 T 6 – V 1	81
4.7 Análise dos resultados	82
 5 Proposta de intervenção	94

5.1 Oficina de Reescrita	94
5.2 Reescrita coletiva	95
5.3 Atividades de Reescrita	100
5.4 Jogos ortográficos	105
5.4.1 Monte e remonte	105
5.4.2 De mãos dadas com a poesia	106
5.4.3 Contando histórias	106
5.5 Acentuação	107
5.6 Pontuação	109
5.7 Concordância verbal	113
5.8 Reescrita da segunda versão dos contos de terror	116
5.9 Reescrita da terceira versão dos contos de terror	129
 6 Considerações finais	 141
 7 Referências	 147
 Anexos	 152
 Sites visitados	 202

INTRODUÇÃO

1 Apresentação da Pesquisa: Contexto e Vínculo

O ProfLetras é um curso de Pós-graduação, *stricto sensu*, de Mestrado Profissional em Letras, oferecido em várias instituições federais e estaduais do país, destinado exclusivamente a professores efetivos das redes estadual e municipal, devendo o professor estar, obrigatoriamente, em exercício efetivo em sala de aula de Língua Portuguesa, em séries/anos do ensino fundamental. Com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar o ensino nacional, principalmente no que concerne à leitura e à escrita, o ProfLetras estimula e capacita os professores a reciclar e a ampliar seus conhecimentos em Língua Portuguesa.

Este Programa constitui-se em uma área de concentração: **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**. A essa área se vinculam duas linhas de pesquisa:

Teorias da Linguagem e Ensino:

Esta linha de pesquisa visa a retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. Ademais, tem o intuito de consolidar estudos sumariados na sequência:

- (a) descrição e normatização das linguagens;
- (b) avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita;
- (c) domínios textuais e semântico-discursivos;
- (d) produção e efeitos de sentido nas linguagens naturais e não naturais;
- (e) identidades e construções antro-po-culturais e literárias;
- (f) dialogicidade entre comunidades discursivas e produções literárias e demais manifestações culturais;
- (g) formação do leitor.

Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes:

O foco desta linha de pesquisa são os estudos que se voltam para:

- (a) ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual;
- (b) panorama crítico do ensino da Língua Portuguesa e/ou da Literatura;
- (c) práticas de letramento e multimodalidade;

- (d) Educação Inclusiva e habilidades escolares de leitura e escrita;
- (e) transtornos de linguagem e de aprendizagem;
- (f) interculturalidade e multilinguismo;
- (g) produção de material didático inovador.

Ministrado por professores da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Assis e por professores do Câmpus de Araraquara, a área de concentração e as linhas de pesquisa do ProfLetras se justificam pela amplitude do domínio teórico e prático apresentado por elas, o que se comprova pelas diversas disciplinas que articulam a modalidade oral e a modalidade escrita da língua.

Ao atuarmos como professores integrantes do quadro do magistério da rede estadual de ensino de São Paulo, com trabalho voltado às aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, é indispensável aplicar-nos à formação continuada, com vistas a melhores resultados em sala de aula. Tal procura por aperfeiçoamento profissional encontra respaldo no arcabouço do referido Programa de Pós-graduação.

Com esse propósito, ingressamos no Programa, em 2018. Vale ressaltar que a graduação no curso de Letras foi realizada na UNESP, Câmpus de Assis, de 2001 a 2004. Além disso, na mesma instituição de ensino, cursamos especialização *lato sensu* em Língua Portuguesa, de 2007 a 2009¹.

Sendo assim, neste trabalho de mestrado apresentamos os resultados do desenvolvimento do projeto vinculado à linha de pesquisa “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”.

1.1 Proposta e objetivos do trabalho

O presente trabalho pauta-se pelo estudo de caso, com método de investigação qualitativa, de cunho etnográfico, numa perspectiva longitudinal², de um grupo de estudantes do 6º ano (2018) e 7º ano (2019), do ensino fundamental de

¹ A fim de contextualizarmos nossa trajetória acadêmica, anexamos, na página 180, um relato de experiência docente.

² Textos produzidos por alunos matriculados, inicialmente, no 6º ano (2018) e retomados, para a revisão e a reescrita, pelos mesmos alunos, matriculados à época no 7º ano (2019) do Ensino Fundamental II.

uma escola pertencente à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, com o objetivo de trabalhar a escrita, a revisão e a reescrita de contos em sala de aula, de maneira que os alunos compreendam a modalidade escrita-padrão como processual, contextualizada, entendendo que eventuais inadequações na produção dos textos, como, por exemplo, marcas de oralidade, estão de acordo com sua idade e grau de escolarização. Nessa perspectiva, o “erro” é visto como algo a ser desconstruído ao longo da trajetória escolar do aluno, no decorrer de cada série/ano.

Além disso, foi elaborada uma proposta de intervenção, intitulada “Oficina de Reescrita”, a fim de dirimir as fragilidades apresentadas nas produções textuais, de forma que os alunos estivessem capacitados a apresentar, como produto final, a reescrita de seu próprio texto, considerando o trabalho de análise do conto infanto-juvenil de terror, intitulado “Devolva minha aliança”³, da escritora Rosa Amanda Strausz⁴.

Destarte, os objetivos gerais são:

- Tornar os alunos mais conscientes do processo de escrita;
- Fazer (com) que eles reflitam sobre o processo de revisão e reescrita, se possível, sem decorar regras estruturais da língua.

Já, os objetivos específicos são:

³ O conto encontra-se nos anexos, página 173.

⁴ Rosa Amanda Strausz nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1959. Formou-se em Jornalismo pela Escola de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Após trabalhar em diversos órgãos da imprensa, dedicou-se exclusivamente aos serviços de texto em suas diversas feições: redação empresarial, roteiros, *webwriting* e projetos editoriais.

Logo após lançar seu primeiro livro – *Mínimo Múltiplo Comum* (1991), premiado com o Jabuti, na categoria Contos, em 1991 -, Rosa Amanda Strausz decidiu dedicar-se à literatura infantil. Resultado da maternidade, e também da descoberta de um novo olhar sobre o mundo, a produção literária para crianças e jovens cobriu um período de cerca de quinze anos, nos quais lançou quatorze títulos.

Nesse período, dirigiu sua escrita para temas não-habitualmente tratados no universo infantil: as novas configurações familiares, as difíceis relações sociais entre classes e a violência urbana. Uma de suas obras, *Uólace e João Victor*, foi adaptada para a TV dentro da série *Cidade dos Homens*, dirigida por Fernando Meirelles, mesmo diretor de *Cidade de Deus*.

Rosa Amanda também é autora de *Deus Me Livre!* (Companhia das Letrinhas), livro que mostra às crianças como nascem os bebês, de uma forma didática, de modo a prender a atenção do leitor.

Em 2005, Rosa Amanda retoma a produção literária para adultos com *Teresa, a santa apaixonada*, um ensaio biográfico sobre Teresa D'Ávila, a santa Teresa de Jesus. Fugindo da interpretação hagiográfica tradicional, traça o perfil humano de uma mulher extraordinária que, antes de ser canonizada, viveu intensamente as contradições de sua época e conseguiu fazer-se ouvir num ambiente predominantemente masculino.

- Propor a produção escrita de um conto, após a consideração do contexto de produção textual (gênero narrativo);
- Propor a revisão e a reescrita (produto final) do texto. Os alunos fariam essa reescrita atendendo a alguns aspectos linguísticos apontados pelo professor.

A escolha do tema relacionado às problematizações de escrita deve-se ao fato de existirem várias informações desconstruídas acerca de quais equívocos podem ser considerados normais, previsíveis, atípicos ou inadequados para um aluno do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Nesse caso, acreditamos que a revisão e a reescrita são processos que podem auxiliar na aquisição da escrita de forma positiva ao tentar responder os seguintes questionamentos:

- a) Qual a relevância de atentar para erros de ortografia?
- b) O que caracteriza defasagem escolar no 6º ano do ensino fundamental?
- c) O que é esperado, em relação à escrita, de um aluno do 6º ano do ensino fundamental?
- d) A escola valoriza a cultura dos estudantes, bem como a variante informal, em determinadas situações de uso da língua escrita?
- e) A revisão e a reescrita dos textos contribuíram para maior proficiência do letramento escrito?

Ao longo da pesquisa, tentamos responder a essas perguntas para propor intervenções em sala de aula, de uma maneira reflexiva e inovadora, sem, contudo, desprezar as características dos gêneros discursivos e sua inserção no cotidiano dos alunos.

1.2 Leitura e escrita: contextualizando uma abordagem linguístico-textual

Leitura e produção de texto, na maioria das vezes, foram assuntos que fizeram parte do universo escolar, porém nunca se chegou a um consenso sobre o gênero textual tido como apropriado para cada ano/série do ensino fundamental ou sobre quais desvios da norma-padrão podem ser considerados previsíveis ou atípicos ou, ainda, sobre como intervir pedagogicamente.

Durante anos, o ensino de regras gramaticais, de atividades descontextualizadas e redações tecnicistas⁵ fizeram-se presentes em quase todas as escolas do Brasil. Com efeito, o resultado foi uma defasagem educacional de grandes proporções, principalmente aquelas relacionadas ao universo da leitura e interpretação, a que se denominou “analfabetismo funcional”.

Para designar as habilidades de leitura, escrita e interpretação criou-se o termo “letramento”, associado, muitas vezes, ao processo de alfabetização. Segundo Soares (2004), por alfabetização entende-se a aquisição do sistema convencional de escrita, ao passo que letramento está relacionado com as práticas sociais de leitura e escrita, que o sujeito utiliza para suprir suas demandas cotidianas. Além disso, é importante destacar que ambas são indissociáveis e interdependentes.

De acordo com Geraldi (2014), a expansão do emprego da palavra e a dubiedade de seus sentidos levaram a considerar que o letramento é um conceito gaseificado, que recobre uma gama tal de fenômenos, que o tornam epistemologicamente problemático.

Como ensina Bakhtin (2010) *“todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”* e, com o passar do tempo, vários gêneros surgem, uma vez que a sociedade está em constante mudança. À luz dessas reflexões, Geraldi (2014) destaca que, devido aos vários tipos de letramento existentes, não cabe à escola esgotar o seu uso, nem fazer com que os alunos dominem todos os gêneros textuais. O ideal seria que estudantes se apropriassem daqueles fundamentais, cujo objetivo é suprir suas demandas do dia a dia.

Segundo Bakhtin (2010), todas as esferas de atuação humana se caracterizam como esferas de comunicação verbal, o que lhes confere sua qualidade propriamente humana. Cada uma delas elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”; por mais que se agrupem os textos por gêneros, sempre haverá mudança de um escrito para outro, de uma época para outra: por isso, a oscilação de um texto para outro; nunca haverá igualdade nem estabilidade em tudo porque, apesar das transformações sofridas, o gênero ainda carrega algumas características que nos permitem reconhecê-lo como tal.

⁵ São produções textuais com estrutura fixa, seguidas de critérios de correção e alguns conteúdos linguísticos pré-estabelecidos, admitindo poucas ou nenhuma ruptura.

De acordo com Rojo (2012), é a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar históricos que determinam as características do gênero discursivo no que este tem tanto de estável como de flexível – relativamente estável. O aparecimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação provocaram modificações nos gêneros por elas incorporados, gerando duplos, e criaram cartas/*e-mail*, conversas/*chat* ou bate-papo, diário/*blog*. Por outro lado também, quando uma esfera/campo se transforma, muitos gêneros desaparecem ou morrem.

Todavia, devido às desigualdades sociais presentes em nosso país, os bens culturais são vistos de forma desigual, particularmente aqueles expressos em língua escrita. Isso talvez explique a grande defasagem em leitura, escrita e interpretação pela qual a maioria das escolas públicas vem passando, atrelada, tal defasagem, ao sucateamento e aos irrisórios investimentos em educação, uma vez que nossos gestores públicos veem a educação como gasto e não como investimento.

Ao afirmar “as diferenças enriquecem a experiência humana; as desigualdades deformam a humanidade”, Geraldi (2014) relaciona o letramento à formação crítica do cidadão que, por sinal, aparece pouco ou quase não aparece, em regiões desiguais, que formam alunos desiguais e, conseqüentemente, uma sociedade desigual.

Por conseguinte, cabe a nós, pesquisadores e professores da escola pública, quebrar esse ciclo, no intuito de democratizar o conhecimento, a fruição dos bens culturais, a leitura e a escrita formal sem, contudo, desconstruirmos ou negarmos a cultura individual de cada um, para que a verdadeira emancipação seja, de fato, construída e nossos alunos, letrados ideologicamente⁶, aprendam a pensar.

Segundo Possenti (2008), a escola deve procurar reproduzir, de certa forma, o funcionamento da escrita na sociedade sem, contudo, simplesmente corrigir o texto do aluno, que deve escrever segundo as regras ou normas de sua época, enfatizando atividades contextualizadas.

[...] é muito comum que os alunos acertem os exercícios, mas cometam erros na hora de escrever textos. Isso acontece porque muitos exercícios consistem na aplicação de regras fora de contexto, e não levam efetivamente

⁶ Idealizado por Street (1984), o qual abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso.

os alunos a práticas “corretas” quando escrevem seus textos (POSSENTI, 2008, p.9).

Além disso, o gênero discursivo conto de terror apresenta características que devem ser enfatizadas no ato da escrita e reescrita. Tendo em vista que a reescrita é um traço da intertextualidade, o novo texto deve apresentar um misto de incerteza, de intensa expectativa perante a iminência de acontecimentos, notícias, decisões, desenlaces ou revelações considerados de extrema importância. Para isso, a narrativa detalha a descrição da cena, as reações das personagens, e omite algumas informações.

Tais componentes da tipologia narrativa nos remetem ao letramento literário, pois são responsáveis pela progressão textual, próprios do gênero conto de terror. Cosson (2006) conceitua três tipos de aprendizagem sobre literatura: o primeiro possibilita experimentar o mundo por meio da literatura; o segundo difere do primeiro por envolver outras bagagens de conhecimento como a história, a teoria e a crítica; o terceiro é aquele, graças ao qual, a literatura proporciona, por si própria, o saber e o conhecimento adquiridos pelo leitor.

Cosson (2006) mostra, além disso, as quatro etapas da sequência básica de letramento literário: a) a ativação que consiste na preparação do aluno para receber o texto; b) a apresentação do autor e da obra; c) a leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor, cuja função é tirar eventuais dúvidas e debater com os alunos as partes já lidas; d) a interpretação, que, segundo o autor, se dá em dois momentos, um interior e o outro exterior. O momento interior compreende a decifração e o momento exterior é a materialização da interpretação, como o ato de construção do sentido em uma determinada comunidade.

De acordo com Cosson (2006), cabe ao professor encontrar o delicado equilíbrio entre os interesses da fruição pessoal e as necessidades da escolarização do literário.

Em consonância com as reflexões de Cosson (2006), Solé (1998) propõe as estratégias de leitura, cujo objetivo é auxiliar o leitor, por meio de questionamentos antes, durante e depois da leitura, a ativar seu conhecimento prévio, de modo a ser capaz de fazer inferências, checar previsões e elaborar hipóteses. Dessa forma, o leitor compreenderá o texto globalmente e adquirirá, de modo processual, maior competência leitora.

1.3 Desbravando o *corpus* da pesquisa

No trato com leitura e produção textual, a receptividade dos textos a serem trabalhados em sala de aula sempre nos despertou preocupação a ponto de surgirem os seguintes questionamentos: “Será que os alunos vão gostar? As atividades vão ser desenvolvidas com qualidade? Será que sentirão prazer em ler? Entenderão o texto?”

Mas nem sempre foi assim. Quando começamos a lecionar, líamos com e para os alunos textos que considerávamos de qualidade, apresentávamos letras de músicas que julgávamos boas, enfim, desconsiderávamos todo e qualquer gosto diverso. Além disso, taxávamos de incultas as pessoas com gostos artísticos diferentes. O resultado disso tudo, em sala de aula, eram alunos desmotivados, que liam textos e realizavam atividades por obrigação. Quando notávamos que algum aluno não estava acompanhando a leitura, chamávamos ríspidamente sua atenção e o encaminhava para a diretoria. O mesmo acontecia quando trabalhávamos com música na escola.

Com o tempo, descobrimos estratégias e práticas que somente a maturidade nos tornaram capazes de adquirir. No começo foi uma tarefa difícil, sentíamos-nos extremamente desconfortáveis, mas, ao notar os bons resultados, não hesitamos. Aos poucos, fomos percebendo que os alunos e as pessoas ao nosso redor não deveriam mudar seus gostos, quem deveria ressignificar a visão de mundo, derrubar preconceitos e estereótipos éramos nós; percebemos, também, que os alunos aprendiam mais com textos, músicas e demais manifestações culturais com que tinham mais afinidade. Além disso, a indisciplina em sala de aula acontecia, em muitos casos, porque os alunos não viam sentido e importância naquilo que estavam aprendendo; em nosso contexto atual, recorrem ao celular, substituto das aulas massantes e dos conteúdos massacrantes. Pensando nisso, começamos a refletir sobre com qual tipo de conto trabalharíamos em nossa pesquisa, visto que nosso público-alvo são/foram alunos do 6º ano do ensino fundamental, cuja idade variava entre 11 e 13 anos. Então, selecionamos textos com os quais nossos alunos supostamente mais se harmonizariam. Desde logo, descartamos os contos apresentados no Currículo, pois a literatura é fragmentada e os textos não são condizentes com a idade dos alunos, razão por que a leitura se torna tediosa e pouco atraente.

Em seguida, fizemos um levantamento do nosso acervo pessoal e começamos a examinar os textos apropriados em livros, revistas, arquivos digitalizados e no formato *Word*, para o desenvolvimento deste trabalho. Como já havíamos criado um laço afetivo com os alunos, e devido à nossa experiência em sala de aula, percebemos que nenhuma das obras seria adequada à proposta.

Por essa razão, nos dirigimos à biblioteca da escola para perguntar à bibliotecária quais obras e que livros eram mais retirados pelos alunos do 6º ano. Luci Fachiano, simpática e excelente funcionária, logo nos disse que os alunos, em sua maioria, retiravam um grande número de livros que apresentavam histórias de terror. Essa foi a “dica” que precisávamos para estabelecer uma boa ligação entre leitura, fruição, escrita e reescrita. A partir daí, iniciamos a pesquisa para saber que tipo de história de terror seria mais bem recebido pelos alunos. Retiramos da biblioteca todos os exemplares de contos de terror e começamos a ler: “Histórias mal-assombradas de Portugal e Espanha”, de Adriano Messias, “A segunda morte”, de Marcia Kupstas, “Quem tem medo de vampiro?”, de Dalton Trevisan, “Histórias para se ler sem pressa”, escolhidas e traduzidas do árabe por Mamede Mustafa Jarouche, “Histórias de mistério”, de Lygia Fagundes Telles, “O vampiro que descobriu o Brasil”, de Ivan Jaf, “O fantasma de *Centerville*”, de Oscar Wilde, “Contos de adivinhação”, de Ricardo Azevedo.

Algumas histórias eram boas e interessantes; no entanto, não percebíamos aquele suspense capaz de envolver o leitor, não víamos sequência nas ações que despertassem vontade de ler mais e mais, sobretudo que causassem medo. A princípio, poderíamos estar equivocados; talvez os alunos até gostassem mais de algumas dessas obras, mas imaginávamos dever escolher um texto que levasse a classe inteira a insistir conosco para continuar a leitura, caso a interrompêssemos antes de terminá-la.

Começamos, então, a procurar, na *internet*, contos e histórias de terror. Quando, inesperadamente, encontramos um conto chamado “Devolva minha aliança”, de uma autora que não conhecíamos, chamada Rosa Amanda Strausz. De início, não vimos o texto com bons olhos, pois era extenso; contudo, visto nos chamar atenção o título, começamos a leitura e, logo nos primeiros parágrafos, percebemos que este seria o conto ideal. As aventuras dos dois amigos, Pedro e Antônio, e as suas idas ao cemitério, certamente, causariam impacto nos alunos e foi justamente o que aconteceu.

Selecionado o conto, elaboramos algumas estratégias de leitura, a fim de maximizar o entendimento da história e auxiliar no processo de sua reescrita. As estratégias de leitura são parte de reflexões feitas por Isabel Solé (1998), cujo objetivo é proporcionar subsídios para que a leitura e a compreensão do texto sejam alcançadas da maneira mais global possível. Para alcançar os objetivos do trabalho, faremos uso das estratégias a serem aplicadas antes e após a leitura, conforme descrito abaixo.

1.4 Desenvolvimento das estratégias de leitura.

Antes da leitura

1ª etapa

Apresentação do livro, seguida de uma sucinta biografia da autora.

2º etapa

Levantamento de conhecimentos prévios acerca do gênero da narrativa, especificamente no que se refere ao “Conto de terror”, em contraposição aos contos de fadas e demais narrativas.

Questionamento sobre os seguintes itens:

Você já leu algum conto ou história de terror?

O que podemos esperar de uma história cujo título é: Devolva minha aliança?

O que você achou da capa e do nome do livro?

O que você lembra ao ver os desenhos?

Será que alguém se casou na história?

O que mais o deixa com medo em uma história de terror?

3º etapa

Leitura do conto “Devolva minha aliança, de Rosa Amanda Strausz, em uma sala de aula com as luzes apagadas, com o objetivo de criar suspense.

Depois da leitura

4ª etapa

Questionamento sobre os seguintes itens:

Quais são as palavras desconhecidas encontradas no texto?

O que faz desse texto uma história de terror?

Que parte da história fez você sentir medo?

O conto provocou suspense?

Em qual parágrafo do texto começa o suspense?

Que palavras sinalizam o suspense?

Em quais parágrafos do texto o suspense é desenvolvido?

Você teria coragem de ir ao cemitério à noite? Por quê?

Em qual parágrafo do texto o suspense se dissipa?

Em vista do que aconteceu a Antônio, que outro desfecho você daria ao conto?

Você gostou da leitura?

Existe algo no texto passível de alguma crítica?

Você indicaria a leitura a outra pessoa? Por quê?

5º etapa

Escrita

Antes de iniciar a escrita, os alunos recontaram oralmente a história, para retomar o conto, já que as etapas 2,3 e 4 foram realizadas em aulas anteriores.

Passaram, a seguir, à elaboração da escrita do texto, seguindo sua própria imaginação, ou seja, dando-lhe um novo desfecho.

6º etapa

Revisão

A revisão, nesta fase, foi coletiva.

7º etapa

Reescrita

O objetivo específico da reescrita consistiu em desenvolver, mediante orientação, o tema para que os alunos organizassem convenientemente os parágrafos (introdução, desenvolvimento e desfecho) que iriam compor o texto.

Após reescreverem a história com as orientações da revisão passaram-na a limpo, com caneta azul ou preta. Nesse caso, os alunos realizaram duas reescritas, a segunda e a terceira versão.

1.5 O trabalho em sala de aula: uma abordagem da tipologia narrativa

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo estabelece que cada série/ano trabalhe com um determinado gênero textual durante o ano. Como o foco de análise é o 6º ano, destacamos a abordagem desse tema no ensino fundamental. O 9º ano, por exemplo, trabalha com a tipologia argumentativa, dando destaque ao gênero artigo de opinião; o 8º ano estuda a tipologia prescritiva/injuntiva, presente nos gêneros receita culinária, receita médica, leis, estatutos, anúncios publicitários, entre outros; no 7º ano, é enfatizada a tipologia relato, com ênfase na biografia, autobiografia; no 6º ano, objeto desta pesquisa, os alunos têm contato, prioritariamente, com a tipologia narrativa, trabalhando com fábulas, crônicas, contos e pequenos trechos de romances. Portanto, a escolha da tipologia narrativa desta pesquisa justifica-se por sua presença no Currículo do 6º ano, do ensino fundamental.

Logo no início das aulas do ano letivo de 2018, realizamos uma sondagem com os alunos para averiguar como estava seu nível de conhecimento a respeito do gênero narrativa, pois, pedagogicamente, tendo o professor uma noção do que os alunos já sabem, o planejamento das aulas torna-se mais incisivo.

Durante a sondagem, percebemos que os alunos tinham um bom conhecimento de alguns componentes do texto narrativo, como: narrador em primeira ou terceira pessoa, alguns tipos de personagens, como protagonista e personagens secundários, tempo, espaço e enredo.

Após a sondagem, iniciamos o trabalho com o material didático, caderno do aluno, que faz parte do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Durante todo o ano

letivo, os alunos do 6º ano trabalharam em grande parte, com a tipologia narrativa, com ênfase nos gêneros fábula, crônica e conto.

Exemplificamos, abaixo, o início do material didático do 6º ano:



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA?



Leitura e análise de texto

Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física* – livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

1. Com a orientação do professor, discuta em classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta?

2. Após as discussões feitas em sala, anote o que você compreendeu sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir. Leia o significado da expressão *foco narrativo* para lembrar:

- personagem;

- enredo;

- tempo;

- espaço;

- foco narrativo.

Dizemos que o foco narrativo está em primeira pessoa quando quem conta é uma personagem que participa da ação, e que está em terceira pessoa quando quem conta é uma voz que não participa da ação.

3. Analise o texto *A cigarra e a formiga* de acordo com as indicações a seguir, lembrando os conceitos apresentados na atividade anterior:

- a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?

- b) Quais são as personagens?

- c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?

- d) Em quanto tempo parece que a história se passa?

- e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

Produção escrita

Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: “um dia inesquecível”. Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes.

Para facilitar sua produção, faça primeiro um esquema – uma espécie de esqueleto – para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma geral, as informações que serão solicitadas a seguir. Elas servirão de base para sua produção final.

1. Esquema de produção textual:

- a) Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.

- b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas?

- c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?

- d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.

2. Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história no caderno.

3. Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique.

O primeiro anexo apresenta uma fábula clássica “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine, que, devido à sua baixa complexidade, abre a Situação de Aprendizagem 1. Em seguida, é apresentado um trecho do capítulo “Corpo e sociedade”, de Isabel Marques, que retrata uma sequência narrativa na qual se relatam ações realizadas pelas personagens Gilberta e Pedro.

No exercício 1, é solicitado aos alunos que discutam as semelhanças entre os dois textos. Conforme o esperado, a maioria dos alunos notou que, apesar de diferentes quanto ao gênero e à estrutura, ambos os textos são ficcionais, por contar uma sequência de fatos vividos por personagens inventados, além de apresentar outros elementos da narrativa, como tempo, espaço e foco narrativo.

Em seguida, levando-se em conta as explicações sobre os componentes da narrativa realizadas em sala de aula, é pedido, no exercício 2, que os alunos definam o que são personagens, enredo, tempo e espaço. No exercício 3, é solicitado que os alunos analisem, à luz dos componentes da narrativa, a fábula “A cigarra e a formiga”, mediante as seguintes atividades:

- a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?
- b) Quais são os personagens?
- c) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?
- d) Em quanto tempo parece que a história se passa?
- e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

A atividade seguinte na página 7 é intitulada “Produção escrita”. Nesse exercício, os alunos são convidados a escrever uma breve história, cujo tema é “um dia inesquecível”, devendo escolher um acontecimento bem importante de sua vida, que se lembrem com detalhes. A seguir, é descrito um planejamento acerca do texto, com alguns questionamentos, a fim de que os alunos tenham mais facilidade para escrevê-lo.

- a) Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.
- b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalo de tempo? Minutos, horas?

- c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?
- d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.

Logo após essas reflexões, no exercício 2, solicita-se que o aluno produza a versão final de sua história no caderno. É importante notar que as perguntas acima instigam o aluno a refletir sobre a sequência das ações na narrativa, a relacioná-las com as marcas de tempo, a definir o espaço em que ocorrem os acontecimentos, além de descrever as personagens.

Ao concluir a produção textual, o aluno é instigado, novamente, à outra reflexão na atividade 3: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique.

Citamos os exemplos acima, a fim de elucidar como o trabalho com a tipologia narrativa vem sendo desenvolvido ao longo do ano letivo. Sendo assim, quando nos propusemos a analisar as problematizações de escrita, utilizando, como referência, a reescrita do conto “Devolva minha aliança”, os alunos já possuíam um bom repertório acerca dos componentes de uma narrativa.

Como o foco do trabalho é analisar, especificamente, a reescrita do “gênero conto de terror”, com o objetivo de realizar uma análise linguística, bem como refletir sobre as problematizações de escrita ao longo das aulas, destacamos as características inerentes do referido gênero.

Explicam Castilhos e Muller (2007, p. 3): *“O gênero conto, como as demais narrativas ficcionais, apresenta uma sequência narrativa de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço”*. Nessa perspectiva, o gênero conto consiste em uma prática narrativa ficcional de curta extensão, marcada pela concisão, assim como pela inclusão de personagens em um único espaço, tempo ou contexto.

No dizer de Souza e Stutz (2013), a narrativa de acontecimentos/fatos mórbidos e obscuros é colocada em pauta pelo gênero conto de terror/horror. Com esse pressuposto, o gênero trabalhado tem como marca a disseminação de fatores fúnebres, grotescos, misteriosos, sobrenaturais, sombrios. Castilhos e Muller (2007) aderem a essa perspectiva, porém aprofundam a discussão acerca dos aspectos temáticos gerados por esse gênero textual.

Os postulados dos autores citados evidenciam que o gênero conto de terror/horror evoca não só fatos extranaturais e sombrios, mas também acontecimentos misteriosos e criminosos que despertam suspense, com respectiva resolução. As narrativas são permeadas de ocorrências inesperadas e revelam personagens doentias, obsessivas, agressivas, aterrorizadoras e, em especial, a presença da morte. Em virtude dessas características, são despertadas, no leitor, inúmeras sensações e sentimentos, como, por exemplo: susto, medo, horror e pavor.

2 Fundamentação Teórica

2.1 O ensino da Língua Portuguesa e os PCN's

Antes de destacarmos as abordagens teórico-metodológicas referentes ao presente trabalho e ao ensino da Língua Portuguesa na escola pública, é de suma importância enfatizarmos o protagonismo do aluno em todo processo educacional. Com o intuito de maximizar as habilidades de leitura, escrita e interpretação de nosso alunado, os Parâmetros Curriculares Nacionais os colocam como o centro do processo, juntamente com os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos e, a seguir, mas não como de menor importância, a prática do professor e a organização escolar:

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (PCN's, 1998, p. 22).

Todavia, é preciso atentar para o fato de que o perfil de nossa clientela escolar sofreu consideráveis modificações ao longo dos anos; atualmente, estamos diante da chamada “Geração Z”, caracterizada pelo contato com o universo tecnológico e da interatividade e com a rapidez das informações. Com efeito, o terceiro elemento da tríade, a prática educacional do professor e a escola, tem uma incumbência ímpar, qual seja, a de contextualizar o segundo elemento, os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem, de maneira objetiva e atraente para essa nova geração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa relacionados ao ensino fundamental preconizam a formação de alunos discursivos, em uma perspectiva dialógica, cuja ênfase está centrada no letramento ideológico proposto por Street⁷ razão pela qual o discente está inserido, segundo Rojo, nas diversas esferas/campos de atuação, devendo atuar de maneira crítica e consciente.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCN's, 1998, p. 22).

2.2 Objetivos dos PCN's para o ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem, como objetivo do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política e como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, a fim de adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade e cooperação e, ao mesmo tempo, de repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer as características fundamentais que distinguem o Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou relacionadas a outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando os elementos deste e as interações entre si e tais elementos para, dessa forma, contribuir ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento sobre si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, estética, de vivência ética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

⁷ (1984 *apud* KLEIMAN, 1995)

- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à própria saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens verbais, musicais, matemáticas, gráficas, plásticas e corporais como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade mediante a formulação de problemas a fim de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica, selecionando para tanto procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998).

2.3 A BNCC e o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental

Conforme destacamos no item referente aos PCN's, houve significativa mudança em relação ao perfil do alunado do século XXI. Em virtude disso, o Ministério da Educação, em parceria com UNDIME⁸, Universidades e demais órgãos relacionados à educação elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja homologação ocorreu em 2018.

A implantação da Base Nacional Comum Curricular tem como principal objetivo nortear a Educação Básica em todo país, de modo que estados e municípios tenham pontos convergentes em relação aos conteúdos, competências e habilidades nas várias áreas do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7)

De acordo com a BNCC (2018), no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de

⁸ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986, com sede em Brasília/ DF.

atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

O documento dá ênfase ao tratamento dos gêneros textuais em uso na esfera social, na área jornalística-midiática e de atuação na vida pública. Para além dos gêneros, são considerados tipos textuais as práticas contemporâneas que envolvem as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática: curtir, comentar, *tweetar*, publicar notícias e tematizar questões polêmicas, (BNCC, 2018, p. 136).

Em relação à produção de textos, a BNCC dá, para as turmas do 6º ao 9º ano, algumas orientações referentes ao campo jornalístico-midiático e aos objetos do conhecimento, as quais constam no esquema reproduzido a seguir:

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	
	Textualização	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	

Fonte: BNCC, 2018, p. 142

Nesse quadro, podemos notar a importância conferida pela BNCC ao texto no contexto de produção e experimentação de papéis sociais, à textualização, à revisão/edição de texto informativo e opinativo e ao planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais.

Ao longo do documento orientador, algumas competências e habilidades são inseridas de maneira idêntica para o ensino fundamental e para o ensino médio, como podemos observar no exemplo acima.

2.4 Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a uma abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como LIBRAS e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para expressão e compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produção de sentidos que levem ao entendimento mútuo;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo-se as escolares) para se comunicar, ter acesso a informações, disseminá-las, produzir conhecimentos, resolver problemas e atuar com protagonismo e ser atuante em particular e socialmente;

6. Valorizar a diversidade de saberes e as vivências culturais, como também apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as

relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo-se na diversidade humana, atento a suas emoções e às dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, de seus saberes, identidade, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

2.5 Oralidade e escrita

Conforme pudemos observar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental se direcionam à formação crítica, cognitiva, cultural, biológica, social e política do cidadão. Não há como negar que os Parâmetros visam, pelo menos teoricamente, à formação plena do indivíduo, no que diz respeito aos seus direitos e deveres. No entanto, os postulados dos PNC's são, realmente, alcançáveis para a maioria dos estudantes? As escolas públicas estão, de fato, formando sujeitos discursivos? As políticas públicas em educação na Federação, estados e municípios estão, verdadeiramente, voltadas àqueles que mais necessitam?

Muitos são os fatores responsáveis pelo *deficit* educacional da escola pública brasileira o que, conseqüentemente, explica o baixo rendimento dos alunos. No entanto, como é notório entre todos os estudiosos e profissionais da educação, o

conhecimento vem sendo, ao longo dos tempos, restrito às elites, como uma forma de perpetuar o poder e conservar determinados privilégios. Conforme explicita Cagliari:

O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter que lhes obedecer. Nada melhor que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana (CAGLIARI, 2002, p. 10).

Assim que nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, demos início à coleta de dados das produções textuais dos alunos, seguindo os passos descritos na Introdução. Logo que começamos a analisar as produções textuais, constatamos que elas apresentavam várias marcas de oralidade, quanto à sintaxe e ao léxico. Com efeito, para embasar teoricamente nossa pesquisa, utilizamos as reflexões do professor Luiz Antônio Marcuschi (2001) nas obras “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” e “Investigando a relação oral/escrito”, organizada esta pela professora Inês Signorini (2001).

De acordo com Marcuschi (2001), não é mais possível investigar questões relativas ao letramento permanecendo apenas no aspecto linguístico; é preciso, antes de tudo, uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Marcuschi (2001) destaca que investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

Suspendendo, por um momento, a análise sobre as ideias de Marcuschi (2001), atentemos para o que afirma Corrêa (2001), a saber, que, no processo de escrita, o escrevente oscila entre a representação dos sons que produz em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica que a escola ensina. Portanto, cabe à escola flexibilizar o ensino da variedade escrita, sem, contudo, ir pelo viés monológico da gramática normativa.

Expõe Corrêa:

Mais uma vez, no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita em situação escolar, estamos diante de uma opção: ou atentamos para o produto da escrita, tomando a ortografia oficial como parâmetro de julgamento, ou

atentamos para o processo de produção de textos escritos particulares, em que devem ser consideradas não só as condições e o processo de produção do texto mas também o próprio processo de aquisição da escrita (CORRÊA, 2001, p. 150).

Como nosso trabalho está centrado no viés dialógico, consideramos ser mais condizente a segunda afirmação do autor “*ou atentamos para o processo de produção de textos escritos particulares, em que devem ser consideradas não só as condições e o processo de produção do texto mas também o próprio processo de aquisição da escrita*”, uma vez que o ensino da ortografia não contribui para a evolução do letramento escrito. Por outro lado, o processo de produção, as condições de produção e o de aquisição da escrita vêm ao encontro do novo modelo de letramento proposto por Street,⁹ o qual enfatizamos logo abaixo.

Todavia, a escola, desde a sua criação, tal qual a conhecemos hoje, mantém-se praticamente com a mesma estrutura de outrora: professor à frente, alunos sentados, quatro paredes, quadro negro e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos séculos. Esse modelo nasceu no século XII e sobrevive até o século XXI.

As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam um modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção do letramento denominada *modelo autônomo*, por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

[...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (v. Gee, 1990. (KLEIMAN, 1995. p. 21).

Por outro lado, Street (1984 *apud* MARCUSCHI, 2001 p. 27) propõe o modelo ideológico, cujo objetivo é a inserção dos estudos da relação entre fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade. Explica Marcuschi (2001, p. 28): “...*é justamente esse modelo que dá mais atenção para o papel das práticas de letramento na reprodução ou na ameaça das estruturas de poder na sociedade*”.

⁹ (1984 *apud* KLEIMAN, 1995)

Verificamos que a escola, nos dias de hoje, precisa libertar-se das amarras ainda presentes em seu cotidiano, de modo a proporcionar aos alunos uma postura dialógica em relação às várias esferas/campos de atuação presentes na sociedade. Sendo assim, Marcuschi (2001) considera de suma importância o uso linguístico contextualizado em universos socioculturais, capaz de refutar a abordagem mecânica da escrita, uma vez que, como diz o autor: “...*não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social*”.

Marcuschi (2001) propõe três conjuntos de gênero textual:

- a) GT tipicamente oral [GTO];
- b) GT tipicamente escrito [GTE] e
- c) GT produzido na interface [GTO-E] ou [GTE-O]

O trabalho que desenvolvemos encaixa-se no item c) GT produzido na interface [GTO-E] ou [GTE-O], conforme explicita Marcuschi (2001): “...*nos dois casos de (c), tomo a tipicidade como uma extensão particular da interface, o que daria um texto escrito recebido pela via oral*”.

Ensina Marcuschi:

O resultado dessa qualificação é a constatação de que as relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das práticas desenvolvidas que determinam os gêneros textuais como eventos sociocomunicativamente situados, culturais e históricos (MARCUSCHI, 2001, p. 45).

Durante muito tempo, a tradição gramatical considerou a escrita superior e mais organizada em relação à fala, desconsiderando as nuances de cada uma, além de acentuar, ainda mais, o preconceito linguístico. Diante do exposto, Marcuschi chega à seguinte conclusão:

- a) Não há dicotomia real entre fala e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos linguísticos produzidos;
- b) Fala e escrita são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas;
- c) Letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social e etnograficamente situada (MARCUSCHI, 2001, p. 47)

Outra obra de Marcuschi que vem ao encontro de nossas reflexões é o livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”. Como destacamos anteriormente, a reescrita dos contos de terror dos alunos do 6º ano apresenta muitos traços de oralidade.

A fim de contextualizar, de forma prática, inserimos abaixo um exemplo de um dos textos produzidos pelos alunos que contém marcas de oralidade na escrita. No exemplo que discutiremos a seguir, destacaremos apenas a oralidade e inadequações linguísticas presentes no texto, em contrapartida, aspectos que envolvem coesão e coerência serão desenvolvidos em outro tópico.

Exemplo 1

1	Um dia dois muleques um chama Pedro e o outro chama Antonio eles
2	foram no simiterio e o Pedro caiu na cova dos Mortos e o Pedro pegou
3	o pé de Antonio e pençou que era o Morto que tinha pegado no pé dele
4	mas era o amigo dele deu um coisse na cara do amigo dele que ele
5	pençou que éra um morto mas era um amigo dele.
6	No outro dia que ele voltou no cimiterio ele encontrou uma aliança e
7	levou pra casa e a dono ficou assustano até ele leva e noutro dia ele
8	levou aliança até ele deu pra ela e ela puchou o pé dele.

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

Na linha 1, temos a grafia da palavra “*muleques*” que apresenta a troca da vogal “o” pela vogal “u”, fenômeno muito recorrente em posição inicial, como no caso da palavras *culégio*, *pulenta*, *musquito*, *muchila*, *tussir*, entre outras. Já em posição final, temos exemplos como *ovu*, *palitu*, *escritu*, *fritu*, *livru*; no entanto, o aluno realiza poucas trocas em relação a tal marca linguística.

Na segunda linha temos o sintagma “*foram no simiterio*”, nesse caso, a frase apresenta duas marcas de oralidade. A primeira delas é a regência do verbo ir, comumente marcada pela preposição “em”, ao invés de “para/a”. Tais casos são muito recorrentes tanto na fala como na escrita. Em seguida, temos a palavra “*simiterio*”, escrita como “si” em posição inicial e sem o acento agudo na sílaba tônica “te”. É curioso notar que, na linha 6, o aluno escreveu a palavra de outra maneira, dessa vez

com “c” no início da palavra “*cimiterio*”, o que reforça, ainda mais, o traço oral e, sobretudo, a confusão fonética ocasionada pelos sons idênticos em posição inicial.

Na linha 3, temos outro caso em que o aluno confundiu a grafia da palavra, devido aos traços fonéticos parecidos no verbo “*pençou*”. Na próxima linha, a expressão “*coisse na cara*” nos mostra novamente o erro de grafia ocasionado por questões fonéticas na grafia do substantivo “coice” e uma marca de oralidade devido à utilização da palavra “cara” no lugar de “rosto”.

Na quinta linha aparece o sintagma “*pençou que era um morto*”, já explicamos no parágrafo anterior o processo que ocorre com o verbo pensar; todavia, o aluno acentua o verbo “era”, pois considera que, por ter som aberto, a primeira sílaba deve ser acentuada, analogamente ao verbo “é”. Na seguinte frase “*No outro dia que ele voltou no cimiterio*”, presente na linha 6, temos a regência do verbo voltar marcada pela preposição “no”, comumente utilizada na fala popular e também em alguns escritos.

Na linha 7, no período “*levou pra casa a dono ficou assustano até ele leva*”, o complemento do verbo levou apresenta a forma reduzida “*pra*”, uso típico da fala; ademais, provavelmente houve um pequeno descuido do aluno em relação à concordância nominal entre o artigo definido “a” e o substantivo “*dono*”, muito provavelmente por falta de atenção, uma vez que o aluno não incorreu no mesmo desvio, outras vezes. Ainda no mesmo período, temos a ocorrência do gerúndio “*assustano*”, muito comum na fala popular; no dia a dia, encontramos diversos exemplos, como: *falano, comeno, conversano, estudano, correno* entre outros. Por fim, no verbo “*leva*”, temos a queda o “r” no infinitivo, também recorrente na fala. Contudo, ainda que o aluno tenha usado a variante coloquial, esta encontra-se próxima da norma culta, bastando a inserção da letra “r” no final do verbo “*leva*” e também a colocação da letra “d” no final da sílaba do gerúndio “*assustano*”, algo que, com o tempo, leitura, escrita, revisão e reescrita, pode, com certeza, ser solucionado, assim como as demais inadequações presentes no texto.

Na última linha, “*levou aliança até ele deu pra ela e ela puchou o pé dele*”, temos novamente a forma reduzida “*pra*”, como complemento do verbo “*dar*”, cujo uso foi comentado no parágrafo anterior. Por fim, temos a grafia incorreta do verbo puxou, grafado com “*ch*”, provavelmente, pela confusão fonética, em razão do som idêntico das letras x e *ch*.

À luz da análise realizada acima, podemos constatar que, além das marcas de oralidade presentes no texto, temos erros ortográficos ocasionados, segundo Possenti (2009) pela *“falta de uniformidade na correspondência entre som e letra (o que explica erros como escrever com j o que se deve escrever com g, com ss o que se deve escrever com ç ou com sc etc.)”*.

Explicitamos anteriormente que, segundo Marcuschi (2010), não existe dicotomia entre a fala e a escrita, também não podemos afirmar que uma seja superior à outra, haja vista suas nuances, de acordo com cada contexto sociocomunicativo. Conforme explicita o autor: *“O certo é que a oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas”*. (MARCUSCHI, 2010, p. 24). Porém, o linguista destaca que, apesar de sermos seres orais, é importante refletirmos acerca do uso da oralidade, e acrescenta: *“...é, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”*. (MARCUSCHI, 2010, p. 24)

Diz o autor: *“... não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua”*, todavia ressalta:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Marcuschi (2010, p. 32) afirma que fala e escrita não são dois dialetos, mas duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal, fluente nos dois modos de uso. Isso permite, como diz Marcuschi: *“...a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante”* (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

2.6 Revisão e reescrita

Na presente dissertação, adotamos a perspectiva do letramento na arte de escrever escrito como algo processual sem, contudo, negar a influência da fala (oralidade) nesse processo, visto que, conforme dito no item anterior, fala e escrita se complementam, formando enunciados coesos e coerentes; entenda-se, é claro, que os participantes deste estudo estão na faixa etária dos 11 aos 13 anos; portanto, suas produções textuais apresentam vários traços da oralidade.

Contudo, é de suma importância aclararmos os conceitos de revisão e reescrita. Segundo Benfica (2003), no processo de revisão trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo. Menegassi (2001) ressalta que a reescrita nasce a partir das revisões efetuadas no texto.

De acordo com Matencio (2002), reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Ribeiro e d'Andrea (2010) afirmam que a reescrita pode também ser associada ao processo de produção de texto cujo objetivo maior é a alteração de trechos de um original, mantendo-se sua estrutura básica, mesmo que a intervenção seja mais acentuada.

Fiad (1991) e Menegassi (2001), baseados em Fabre (1987), mencionam quatro operações no processo de reescrita: adição, substituição, supressão e deslocamento. Tendo em vista tais operações, explicam d'Andrea e Ribeiro:

Em todas as quatro operações, as intervenções podem ser de ordem mais pontual, alterando-se a pontuação ou um grafema, por exemplo, ou mais abrangente, alterando palavras ou frases. Os autores não se omitem, no entanto, em relação à orientação discursiva que tais mudanças podem ou devem ter. Segundo Fiad e Barros (2003), na reescrita, há um “agir sobre a textualidade e sobre a discursividade” (D'ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 68).

O processo de reescrita encontra-se, precisamente, no final dos textos, porque foi sugerido aos alunos que reescrevessem o conto de terror, de modo a concluí-lo com um final diferente, de acordo com a criatividade de cada um.

A seguir, temos um exemplo de reescrita do conto, conforme solicitado, em que o aluno modificou o seu final. Nesse caso, inserimos apenas a parte final do texto, a fim de ilustrar a mudança.

Exemplo 2

- ANTONIO ME DA O SEU DEDINHO PRA MIM COLOCAR A ALIANÇA!!!

Antonio saiu correndo com aliança na mão ... quando ele voltou para os seus amigos, ele percebeu que aliança não estava na mão dele! Ele tinha perdido ...

Então ele voltou para casa amedrontado. A partir desse dia ele começou a ver coisas em todo os lugares, ele não conseguiu mais dormi, todos os dias ele voltava ate o tumulo dela para orar, e pedir desculpas.

Mas nada funcionava! Ele era assombrado pela noiva!

Todas as noites ele acordava com um vestido de noiva em cima da cama todo cheio de sangue ...

Tambem nada mais mudaria porque agora ele esta assombrado ate a morte ...

Continua no proximo capítulo!...

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

No quarto parágrafo, o aluno retoma algumas partes do texto original com o intuito de iniciar o desfecho da narrativa: *“todos os dias ele voltava ate o tumulo dela para orar, e pedir desculpas”*.

No parágrafo seguinte, inicia-se um novo elemento textual: *“mas não funcionava! Ele era assombrado pela noiva”*, uma vez que na narrativa original o personagem não é assombrado pela noiva no desfecho. Além disso, o quarto parágrafo deixa a história ainda mais assustadora e apavorante: *“Todas as noites ele acordava com um vestido de noiva em cima da cama todo cheio de sangue ...”*

Por fim, o aluno retoma a sequência escrevendo que o personagem será assombrado pela noiva, e ressalta que tal fato ocorrerá até a sua morte: *“Tambem nada mais mudaria porque agora ele esta assombrado ate a morte ...”*

Assim que termina o texto, o aluno insere os seguintes dizeres: *“Continua no proximo capítulo!...”*, além de destacar sua criatividade, o discente cria um clima de suspense, pois dá a ideia de que a história ainda não acabou e que haverá desdobramentos.

Pudemos observar até aqui o processo de reescrita do final do conto de terror “Devolva minha aliança”. Por outro lado, passaremos a refletir sobre o processo de revisão dos textos e sua posterior reescrita.

Mas o que é corrigir um texto? Como intervir nos textos dos alunos (quais aspectos, quais pontos focalizar na correção?). São questionamentos que Possenti (2008) nos faz para que a atividade de revisão não se torne algo mecânico/repetitivo, além da mera memorização de regras gramaticais. Além disso, o autor destaca: *“...para o aluno escrever certo, não é suficiente que ele aplique as regras da gramática e as convenções ortográficas, a escrever segundo as regras ou normas de sua época, e considerando uma certa tradição culta”* (POSSENTI, 2008, p. 9), uma vez que é função da escola proporcionar aos alunos o letramento escrito, entre tantas outras formas de letramento. Porém, o linguista deixa bem claro, ao orientar: *“qualquer alternativa de escrita, antes de ser simplesmente condenada, deve ser avaliada em termos de adequação (ou não) à situação em que é empregada”* (POSSENTI, 2008, p. 23).

Durante alguns anos, a correção de textos pelo professor passou a ser vista como prática antipedagógica, já que muitos docentes utilizavam canetas de cor vermelha para apontar as inadequações dos alunos sem, no entanto, evidenciar-lhes as inadequações. Os apontamentos ficavam restritos a grifos ou círculos nas palavras ou expressões que deveriam ser refeitas. Além disso, ao fazer a correção, o professor destacava, na produção textual, problemas de pontuação, concordância, sintaxe, acentuação, regência; em meio a tantos “erros”, o aluno sentia-se incapaz (tachado de burro) e tampouco tinha a noção de por onde começar a reescrever seu texto, se é que se dispunha a isso.

Tal prática foi muito recorrente até o início do terceiro milênio, não que ela tenha acabado, mas a reestruturação dos cursos universitários, em especial os cursos de Letras, a formação continuada de professores e as pesquisas na área da Linguística e Educação, além de outras providências, fizeram com que o processo de revisão e reescrita dos textos passassem a ser mais claros para os alunos. Por conseguinte, passou-se a valorizar aquilo que o aluno já sabe para, posteriormente, trabalhar, de forma processual, os aspectos que apresentam alguma defasagem.

Consoante Possenti (2008), *“um texto tem que ser correto e tem que ser bem escrito”*, todavia, não existe receita mágica para se chegar a esse estágio. O que torna alguém proficiente no ofício de escrever é a prática, ou seja, aprende-se a escrever escrevendo. Ensina Possenti:

O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto em que não há receitas milagrosas). Ou seja, a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras (no que aqui interessa) (POSSENTI, 2005, p. 9).

Por outro lado, vivemos em uma sociedade em que, na maior parte do tempo, utilizamos a fala para nos comunicar, portanto, é compreensível que muitas pessoas tenham certa dificuldade em usar a variante escrita devido ao pouco uso, salvo em algumas profissões, como a de advogado, jornalista, redator, escritor, juiz, promotor de justiça, escrivão, entre outras.

Além de destacar a prática regular da escrita no dia a dia, Possenti afirma: “o domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social”. (POSSENTI, 2005, p. 9). Assim, a escola deve oferecer aos alunos tipologias e gêneros textuais que façam parte do seu cotidiano, de modo que entendam, na prática, as nuances e as funcionalidades de cada gênero.

A seguir, Possenti (2005) cita um quadro feito por Geraldi, cujo objetivo é sugerir produções textuais para os anos finais do ensino fundamental:

ANO				
TEXTOS	Sexto	Sétimo	Oitavo	Nono
Narrativos	histórias familiares	história do Brasil e noticiários	fatos: comentários, lendas e contos	economia e política
descritivos	-	onde/quando	-	-
dissertativos	debate oral: “por quê”	por que foi assim?	o porquê dos fatos aparecerem nos textos	argumentação
normativos	regras de jogos	regras de trabalho em grupo	estatutos de grêmios estudantis	regimento da escola
correspondência	familiar	familiar	ofício	carta-emprego

Fonte: Joao Wanderley Geraldi (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012. p. 75.

Consideramos o esquema proposto por Geraldi (2012) extremamente pertinente para a prática de produção de textos; contudo, como bem explicitamos nos objetivos da pesquisa, utilizamos a narrativa de terror, ao contrário do que expõe Geraldi, no 6º ano, visto que realizamos uma pesquisa na biblioteca da escola, com o intuito de verificar o tipo de leitura preferida pelo aluno, para que as atividades de leitura, revisão e reescrita tornem-se mais prazerosas.

Citamos, em parágrafos anteriores, algumas práticas consideradas antipedagógicas, como a correção de texto feita com caneta vermelha e seus respectivos grifos extremamente ininteligíveis para os alunos. Além disso, uma outra prática contrária utilizada durante muito tempo foi a conhecida produção de texto cujo tema era: as minhas férias. As crianças eram obrigadas a escrever duas vezes por ano: uma no início do ano letivo e outra em agosto, após as férias de julho. Algumas realmente narravam as peripécias realizadas, as viagens e aventuras; já, as crianças carentes, que não tinham condições financeiras de viajar ou ganhar presentes, descreviam algumas brincadeiras de rua ou, simplesmente, inventavam suas tão sonhadas férias.

O exemplo citado acima, além de ser excludente, *“mostra que não é adequado solicitar que alunos escrevam um texto apenas a partir de um título ou de um tema fornecido pelo professor”* (POSSENTI, 2005, p. 13). É importante, de acordo com Possenti, que tais práticas não sejam utilizadas, mas substituídas por produções de texto que façam sentido, ou seja, para cuja escrita haja motivação real, além do que o professor deve oferecer subsídios, como textos, fatos e opiniões para enriquecer a produção.

Possenti destaca que não é boa pedagogia esperar que um aluno “invente” seu texto – o tema, os argumentos, a tese a ser defendida etc. – a partir do nada ou de uma suposta “criatividade” (POSSENTI, 2005, p. 13).

Passemos a refletir sobre como, atualmente, o processo de produção textual é realizado em grande parte das escolas públicas do Brasil. Para isso, utilizamos as seguintes considerações de Menegassi (1998):

ALUNO:

1. tem um objetivo para a leitura;
2. realiza a leitura de um texto de apoio;
3. reflete sobre o que leu;
4. planeja um texto;
5. executa a reescrita, produz um texto;

6. revisa o texto (essa fase não é frequente, uma vez que, nesse momento, é normal o aluno realizar uma simples leitura do texto produzido, não uma revisão, especificamente);
7. entrega o texto produzido ao professor;

PROFESSOR

8. faz a leitura do texto do aluno;
9. corrige e avalia os conteúdos pretendidos;
10. corrige e avalia os aspectos formais, como estrutura e linguagem empregadas;
11. atribui uma “nota”;

ALUNO

12. faz a leitura da nota.
- Fim do processo. A nota acaba sendo o produto final de todo o processo de leitura e produção de texto. Contudo, a partir do item (12) deveria haver a continuidade do processo de produção textual:

ALUNO

13. reflete sobre as observações apresentadas pelo professor;
14. revisa e reformula a primeira versão de seu texto;
15. reescreve o texto;
16. entrega a segunda versão do texto ao professor;

PROFESSOR

17. avalia a reescrita produzida, normalmente nos moldes dos itens (8) a (11). (MENEGASSI, 1998, p. 1 – 3).

Conforme observamos acima, nas aulas de produção textual, raramente o professor ultrapassa o item 12. Os motivos pelos quais o docente não avança do nível 13 para o 17 podem ser vários, como, por exemplo: salas superlotadas, grande parte da jornada restrita à sala de aula, currículos engessados, remuneração insuficiente - o que resulta, muitas vezes, no trabalho em mais de um estabelecimento de ensino - políticas públicas deficitárias, má formação acadêmica, além de outros fatores.

Todavia, não é de hoje que tais obstáculos fazem parte do contexto educacional brasileiro, o que não configura nenhuma novidade para nós, profissionais da educação. Conforme ressalta Menegassi, o professor deve observar a produção de seu aluno, indicando-lhe como fazer a revisão, instiga a reescrita e, consequentemente, estimula o aluno a escrever. Tudo isso, segundo o autor, resultará em um produto final com mais qualidade, ainda que este apresente algumas inadequações.

A presente pesquisa pauta-se no processo de revisão e reescrita processual e reflexiva, tendo em vista os itens 13 a 17 descritos por Menegassi, visto que, segundo o autor, *a necessidade de trabalhar com os processos de revisão e reescrita afigura-se no bojo do ensino de redação, no sistema de ensino de escrita* (MENEGASSI, 1998, p. 3).

Esclarecemos que o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa¹⁰ foi emitido no início de outubro de 2018. Logo após a emissão, redigimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que os pais ou responsáveis autorizassem a coleta das redações dos alunos; a seguir, propusemos as estratégias de leitura e coletamos as produções.

2.7 Estratégias de Leitura

Para dinamizar a reescrita, utilizamos as reflexões da professora Isabel Solé, extraídas da obra *Estratégias de Leitura*, cujo objetivo é traçar alguns procedimentos realizados antes, durante e depois da leitura. Destacamos, de início, os procedimentos adotados antes da leitura.

Segundo Solé (1998), um fator que instiga o aluno à leitura de determinado texto é a proposta de certos desafios, razão pela qual a autora destaca que devem ser oferecidos aos discentes “textos não conhecidos”; no entanto, eles devem abordar temáticas ou conteúdos mais ou menos familiares (SOLÉ, 1998, p.91). Solé ressalta: “[é extremamente importante] conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e (de) oferecer ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 91). Como se não bastasse, a autora nos alerta dizendo que o procedimento descrito acima não deve ser “interpretado como explicar o texto”, mas, sim, como meio de desenvolver, paulatinamente, a autonomia do aluno.

É notório entre nós, pesquisadores da área, que vários fatores são responsáveis por motivar a leitura, todavia, Solé explicita:

As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com um objetivo claro – resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência (SOLÉ, 1998, p. 91 - 92).

¹⁰ Vide anexos, p. 199.

Por outro lado, ela acrescenta “...a *motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita*” (SOLÉ, 1998, p. 92). Seguindo essa orientação, é de suma importância que os letramentos e a alfabetização caminhem lado a lado, de forma que se fomentem reciprocamente. No entanto, para dirimirmos quaisquer dúvidas em relação ao conceito e funcionalidade de ambos, entendemos a alfabetização como a apreensão das correlações existentes entre um fonema e seu respectivo grafema e, conseqüentemente, a atribuição de sentido àquilo que se lê. Por outro lado, letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita, reconhecidas ou não, que o indivíduo emprega para suprir as demandas do seu dia a dia e que, portanto, utilizará para a vida.

Em Bakhtin (2003, p. 261), lemos *ipsis litteris* “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, uso que, com a passar do tempo, faz surgirem vários gêneros discursivos, visto estar a sociedade em constante mudança na comunicação. À luz dessas reflexões, Geraldi destaca que, devido aos vários tipos de letramento existentes: matemático, jurídico, tecnológico, entre outros, não cabe à escola limitá-los, nem querer que os alunos dominem todos os gêneros textuais. O ideal seria que estudantes se apropriassem dos fundamentais, cujo objetivo é suprir as demandas do seu dia a dia.

Segundo Geraldi (2011), devido a esses vários tipos de letramentos, somos letrados em certas áreas e iletrados em outras. Pessoas que não pertencem ao ramo do direito, por exemplo, terão, sem sombra de dúvidas, muita dificuldade em entender uma decisão judicial ou o jargão específico da área. O mesmo ocorre na medicina, quando, por exemplo, se lê o resultado de um exame, ou na física, quando se descreve a funcionalidade do raio *laser* ou na engenharia, quando se calcula o peso suportado por uma laje.

De acordo com Solé, lê-se com a finalidade de: obter uma informação precisa; seguir instruções; obter uma informação de caráter geral; aprender; revisar um escrito próprio; sentir prazer; comunicar-se com um auditório; exercitar-se; ter certeza do conteúdo.

Contudo, faz-se mister esclarecer que Isabel Solé aborda, em sua obra *Estratégias de Leitura*, três procedimentos: antes, durante e após a leitura, com o intuito de fomentá-la e, portanto, ampliar os limites da interpretação/entendimento do texto. O presente trabalho utilizou somente os procedimentos relativos ao antes e ao após a leitura, uma vez que o gênero textual utilizado “conto de terror” apresenta suas

nuances específicas, como suspense, pausas e diálogos; destarte, interromper a leitura do conto para fazer questionamentos prejudicaria sobremaneira a compreensão do fluxo narrativo. Ainda, segundo a autora, o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar e a esclarecer o que não entende.

Passemos agora a destacar os procedimentos que ocorreram depois da leitura.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que, segundo Solé (1998, p. 133) “o processo de leitura não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade de leitor”. Nesse sentido, a autora deixa claro que, caso o professor julgue necessário, pode e deve fazer alterações na sequência e nas perguntas dos procedimentos de leitura, haja vista a heterogeneidade do alunado.

Um aspecto relevante para a compreensão do texto, (AULLS, 1978 *apud* SOLÉ, 1998) é a distinção entre tema e ideia principal. Para Aulls (1978), o tema indica aquilo de que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. De acordo com o autor, “*tem-se acesso a ele, respondendo à pergunta: De que trata esse texto?*”

Por outro lado, referindo-se à ideia principal, Aulls destaca que ela informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Além disso, como ensina o autor, a ideia principal “*pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita*”. Como se não bastasse, Aulls esclarece que a ideia principal exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas, as quais proporcionam maior informação – e diferente – da que o tema inclui. Segundo o autor, a ideia principal é a resposta à seguinte pergunta: *Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?* (AULLS, 1978 *apud* SOLÉ, 1998, p. 135)

Aulls propõe:

[...] ensinar que o tema é diferente da ideia principal; ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é ideia principal; ensinar a identificar o tema em primeiro lugar; ensinar a ideia principal e o tema de maneira diferente em narrações e exposições (AULLS, 1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 135)

No entanto, segundo Solé, esses pressupostos explicitados por Aulls possuem limitação, como esclarece a autora:

“quando se fala da ideia principal recorre-se ao texto e ao propósito do autor, porém se omite ou se concede pouca importância ao que se refere ao autor, aos seus conhecimentos prévios e objetivos de leitura, que em parte determinarão o que ele considerar principal nela.” (SOLÉ, 1998, p. 136)

A fim de complementar as ideias expostas por Aulls, Solé enfatiza dois aspectos: relevância textual e relevância contextual. (VAN DIJK, 1979, *apud* SOLÉ, 1998, p.136)

No que diz respeito à relevância textual, Van Dijk (1979) ressalta que ela está relacionada àquilo que o autor destacou como importante para a semanticidade do texto; com efeito, caberá ao leitor encontrar tais pistas deixadas pelo escritor, a fim de entender o texto de forma global. Segundo Van Dijk, as marcas mais importantes deixadas pelo autor podem ser: comentários, sinais semânticos, palavras e frases temáticas, repetições, síntese, recapitulações, introduções; sinais léxicos: “o importante...”, “o relevante é...”; sinais sintáticos: ordem das palavras nas frases; sinais gráficos: tipo e tamanho das letras, numerações e grifos.

Já, a relevância contextual, conforme ensina Van Dijk, está mais relacionada à postura do leitor, ou seja, *“a importância que ele atribui a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos”*. Ou seja, trata-se daquilo que *“o leitor considera importante durante a leitura e pode coincidir ou não com o que o autor considerou fundamental”*. (VAN DIJK, 1979, *apud* SOLÉ, 1998, p.136).

Referindo-se aos “leitores jovens – bons leitores jovens”, Solé afirma que eles têm dificuldades para diferenciar a relevância textual da relevância contextual. Em uma pesquisa realizada com alunos da oitava série, Winograd (1986) constatou que os aspectos considerados importantes pelos adolescentes divergiam daqueles considerados importantes pelos adultos.

Winograd e Bridge resumem os resultados da pesquisa:

1. Os leitores jovens, assim como os adultos, tendem a recordar a informação importante.
2. Os leitores jovens, mesmo quando podem reconhecer ou identificar o importante, têm dificuldades para explicar as causas de sua atribuição.
3. Os leitores jovens não percebem da mesma maneira os sinais de relevância textual utilizados pelos autores; além disso, possuem um menor conhecimento do mundo e experiência social, que contribuem para complicar a tarefa de julgar a importância da informação.

4. Um dos aspectos em que bons e maus leitores diferenciam-se de forma clara é precisamente na habilidade de identificar e utilizar a informação importante.
5. As diferenças entre bons e maus leitores adultos e jovens variam conforme o texto e atividades e se envolvem durante e depois da leitura (WINOGRAD; BRIDGE, 1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 137).

No que diz respeito ao ensino da ideia principal na sala de aula, Solé afirma: *“...a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queira transmitir”*. (SOLÉ, 1998, p. 138). Além disso, acrescenta que, quando solicita a seus alunos que identifiquem a ideia principal de um capítulo, o professor não está ensinando a encontrar a ideia principal, mas, sim, *“...um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução da leitura”*.

Solé nos dá algumas sugestões de como estabelecer a ideia principal de um texto em sala de aula:

- Explicar aos alunos em que consiste a “ideia principal” de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem. Pode sempre ficar com um texto já conhecido qual seria o seu tema e o que poderiam considerar como ideia principal transmitida pelo autor.
- Recordar por que vão ler concretamente esse texto. Isso faz com que se reveja o objetivo da leitura e se atualizem os conhecimentos prévios relevantes em torno dele.
- Ressaltar o tema (de que trata o texto que vão ler) e mostrar aos alunos que ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se os ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial. Este passo contribui para centrar atenção naquilo que se busca, pode levar omitir determinados parágrafos do texto em questão, etc. Se o texto tiver indicadores ou marcas que possam ser úteis, este é o momento de indicá-los e de explicar porque se indicam.
- À medida que leem, deve informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que (com relação ao que se pretende mediante a leitura), assim como os conteúdos que não são levados em conta ou omitidos nesta ocasião. Se possível, seria muito útil que os alunos vissem como faz para organizar a informação em conceitos supraordenados. Se encontrar no texto a ideia principal explicitamente formulada, deverá apontá-la aos alunos e trabalhar com eles o motivo pelo qual essa frase contém a ideia principal. Todo o processo pode ficar mais fácil se os alunos puderem ler o texto em silêncio enquanto o professor mostra seu procedimento.
- No final da leitura, pode discutir o processo seguido. Se a ideia principal, produto de uma elaboração pessoal – isto é, se não encontra formulada tal qual no texto –, este será o momento de explicá-la aos seus alunos, justificando a elaboração. Pode formulá-la de diversas formas, para eles verem que não se trata de uma regra infalível, mas de uma estratégia útil. Também pode, depois se decidir e aceitar a ideia principal proposta, gerar outra que leva em conta outro objetivo de leitura. Deste modo, os alunos contrariariam a importância de seus propósitos quando tratem de estabelecer o que é principal (SOLÉ, 1998, p.139-140).

Podemos afirmar que são excelentes sugestões de trabalho. Alguns colegas professores da escola pública poderiam até dizer que são atividades difíceis e não condizentes com a realidade da escola pública, do que discordamos. Como bem ressaltam os PCN's e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, em total sintonia com Solé, a escola prepara para a vida. Por isso, faz-se necessário fomentar o letramento, de modo, segundo ensina Solé, a oferecer materiais de dificuldade progressiva que facilitem a aprendizagem e a diversificar os gêneros textuais.

É importante esclarecermos que a sugestão de atividade dada por Solé, logo acima, não deve ser seguida, em nosso entendimento, em todas as aulas, durante todos os dias, uma vez que se tornaria uma prática repetitiva, cansaria os alunos e, conseqüentemente, a aula ficaria pouco atrativa, procedimento que a presente pesquisa desaprova.

Um outro ponto importante observado por Solé é a formulação de perguntas referentes ao texto. Segundo a autora, elas nem sempre devem ser feitas apenas para avaliar; além disso, destaca: *“ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”* (SOLÉ, 1998, p.155).

Solé ressalta que, além do trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, o aluno deve atentar para os questionamentos feitos pelo professor, como se ele fosse um modelo de que o aluno dispõe para questionar a si mesmo, com o propósito de maximizar sua prática leitora e interpretativa. Além do mais, Solé (1998, p.155) acrescenta: *“uma pergunta pertinente é a que leva a identificar o tema e as ideias principais de um texto e também aquela que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura”*.

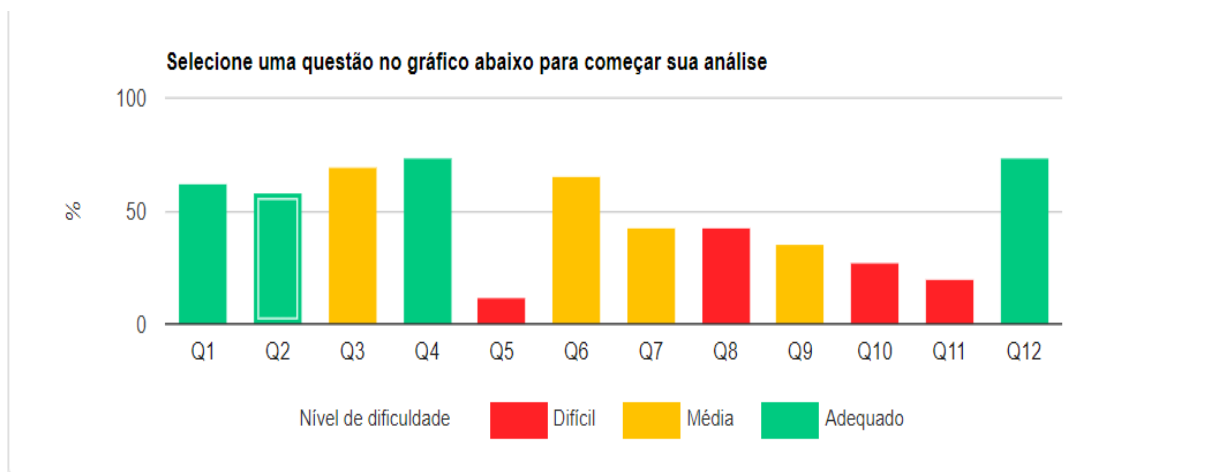
Como nossa pesquisa trabalha com a reescrita de um conto de terror, Solé (1998, p. 156) esclarece: *“para se resumir uma narrativa, serão pertinentes as perguntas que permitam, além de identificar os personagens e o cenário, estabelecer o núcleo do argumento: o problema, a ação e a resolução”*. Portanto, Solé frisa que a formulação de questões deve ser realizada com muita cautela para que se atinja, realmente, o objetivo de formar a autonomia do alunos.

Desse modo (PERSON; JOHNSON, 1978, RAPHAEL, 1982, *apud* SOLÉ, 1998, p. 456) explicita as principais relações entre perguntas e respostas:

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

Objetivando explicar as relações descritas acima, analisaremos alguns resultados da prova de língua portuguesa da 20ª Avaliação da Aprendizagem em Processo¹¹, que se encontra nos anexos, aplicada no 6º D do ensino fundamental, no segundo bimestre de 2018. Para tal análise, nos restringiremos a comentar apenas cinco questões: 4, 9, 11 e 12.



Fonte: Secretaria Escolar Digital, 2018

<https://sed.educacao.sp.gov.br/SedSara/Relatorio/AnaliseQuestoes/Index>

Agrupamos as questões 4 e 12 por exigirem do aluno a mesma habilidade: localizar informação explícita em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho ou letra de música) e também por apresentarem o mesmo grau de dificuldade: adequado. A questão 4 está relacionada

¹¹ Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º ano do ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes.

Os índices extraídos são utilizados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, os educadores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Pasta, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade.

A prova completa encontra-se na página 189.

a uma crônica do escritor Luís Fernando Veríssimo, intitulada “*A barata*”. Após a leitura do texto, é perguntado ao aluno:

Segundo o cliente, a salada *niçoise* a ele servida tinha

- (A) cheiro de inseticida.
- (B) alface velha com molho.
- (C) uma barata morta.
- (D) uma azeitona preta.

Para se chegar à resposta, bastaria ao aluno apenas ler o texto, sem ter que realizar um grande esforço mental, visto que a resposta está explícita e literal no texto. Portanto, razão por que 73,08 % acertaram a questão: alternativa C, uma barata morta.

Já, a questão 9 apresenta um nível de complexidade médio, exigindo que o aluno adquira a habilidade de reconhecer traços característicos de um texto (letra de música, poema (ritmo, rima, versos, estrofes), conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho). Após a leitura do poema “Sorte”, (Celso Fonseca e Ronaldo Bastos) é perguntado ao aluno:

As rimas estão presentes em todos os versos

- (A) da terceira estrofe.
- (B) da primeira estrofe.
- (C) da segunda estrofe.
- (D) da quarta estrofe.

A questão está inserida no nível médio de dificuldade. Nesse caso, bastaria aos alunos ler o poema, um texto curto, e identificar as rimas, presentes de forma explícita, na terceira estrofe. No entanto, é possível afirmar que os alunos que erraram a questão não associaram as rimas entre as palavras “*repara*” e “*Guanabara*”, devido à presença do vocativo “*meu amor*”.

Quando te vejo não saio do **tom**
 Mas meu desejo já se *repara*
 Me dá um beijo com tudo de **bom**

E acende a noite na *Guanabara*, meu amor

Portanto, devido a essa confusão, apenas 34,62% dos alunos acertaram a questão. Trata-se de uma pergunta para fazer pensar e buscar, ou seja, perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

Já, a questão 11 contempla a seguinte habilidade: identificar o uso adequado dos modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo) em funcionamento no texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). Após lerem a música “*Todos os verbos*”, conhecida na voz de Zélia Duncan, é solicitado aos alunos:

No verso “Morrer um dia vem”, o verbo destacado

- (A) deve ser trocado por “chegará”, pois o verbo “vem” prejudica o entendimento.
- (B) precisa ser colocado no futuro para que o erro de escrita seja corrigido.
- (C) está escrito no tempo presente, mas também passa a ideia de futuro.
- (D) tem que ser conjugado no passado para que o texto todo tenha sentido.

Nesse caso, temos uma pergunta que toma o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida dele; exige-se a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. Com efeito, podemos constatar que os alunos do 6º ano ainda não entenderam muito bem a habilidade exigida, o que explica por que apenas 19,23% acertaram a questão.

2.8 A Linguística Textual

Segundo Koch (2009), a linguística textual surgiu na segunda metade da década de 60, quando a maioria dos estudiosos enfatizavam a análise *transfrástica*, cuja ênfase recaía sobre a coesão, muitas vezes equiparada à coerência, vistas como qualidades ou propriedades de um bom texto. Na década de 80, o conceito coerência foi ampliado - passou a ser abordado de forma pragmático-enunciativa -, não sendo mais considerado como mera propriedade ou qualidade do texto em si, vindo antes a

construir-se pela interação entre texto e leitor. Para tanto levam-se em consideração aspectos linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais.

É justamente nesse momento que, de acordo com a autora, passa-se a dar ênfase ao processamento cognitivo do texto e, nos anos 90s, com forte tendência sociognitivistica, englobam-se temas como *referenciação*, *inferenciação*, *acessamento* ao conhecimento prévio, relação da oralidade com a escrita e o estudo dos gêneros, sobre a perspectiva bakhtiniana.

À medida que as pesquisas ganharam força, Koch constatou que o estudo do texto falado passou a receber maior notoriedade, fruto disso é o Projeto de Gramática do Português Falado, idealizado por Castilho, cujo objetivo foi estudar a organização textual-interativa do português falado no Brasil, coordenado por Koch. Além desse importante trabalho, também foram desenvolvidos os projetos: o NURC/SP, coordenado por Dino Preti, e o Núcleo de Estudos Linguísticos sobre Fala e Escrita – NELFE, da UFPE, coordenado por Marcuschi.

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

No segundo momento, surgem as gramáticas textuais “com a finalidade de [fazer] refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado” (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 14). As tarefas básicas dessas gramáticas textuais seriam:

- a) verificar o que faz de um texto um texto;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos;
- c) diferenciar as várias espécies de textos.

Por outro lado, no terceiro momento, conforme as pesquisas se desenvolveram, a adoção da perspectiva pragmática ganhou força. De acordo com Koch, surgem as teorias de base comunicativa e o contexto pragmático ganha relevância, visto estar o texto associado ao seu contexto de produção, por conseguinte, a teoria dos atos de fala, a lógica das ações, a teoria lógico-matemática dos modelos incorporaram-se à perspectiva pragmática (KOCH, 2009, *apud* GARCIA, 2018).

Com relação a isso, Koch (2009, p. 14) afirma: *“a pesquisa em linguística textual ganha uma nova dimensão; já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”*.

Como se não bastasse, a forma de conceber e analisar o texto passou por uma significativa mudança, passou a ter um novo foco:

Os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintático ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (HEINEMANN, 1982, *apud* KOCH, 2009, p.14).

Em consonância com as ideias de Heinemann, podemos aglutinar as reflexões de Bakhtin, as quais valorizam a fala e a enunciação, e esta, por sua vez, não tem natureza individual, estando, assim, ligada às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade. Sendo assim, *“...tudo o que é ideológico o é porque possui um significado fora de si mesmo, de maneira que em uma relação dialética, a ideologia é sempre atribuída ao objeto pelo outro, já que a ideologia não emana de si mesma”* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2006, *apud* VIANA, 2018, p. 50).

Consequentemente, Koch (2009, p. 14) explica: *“[em meados de 70] passa a ser desenvolvido o modelo de base que compreende a língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não-linguísticas) do ser humano”*.

De um simples enunciado como: “até Fulano tirou dez na prova de português”, podemos inferir que a presença da preposição “até” denota que a prova era extremamente fácil; além disso, a mesma preposição “até” pode significar também que o aluno não é muito dedicado, deixando transparecer o caráter preconceituoso e depreciativo em relação às pessoas que não se dão bem nos estudos. Trata-se de um exemplo banal que demonstra em inúmeros enunciados, orais e escritos, a ideologia de uma pessoa ou grupo de pessoas em relação à outra.

Na obra intitulada *A coerência textual*, Koch e Travaglia (1991, p.10) definem o termo *texto*:

[...] como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e

reconhecida, independentemente de sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 1991, p. 10).

À luz das reflexões de Koch e Travaglia sobre o conceito de texto, citamos abaixo um texto de terror reescrito por um aluno, a fim de exemplificarmos as ideias dos autores.

Exemplo 3

1	O Antonio sonho com a noiva Pediu a aliança dela.
2	Ela marco um enconto, no simiteio e vai sozonhos.
3	Ela falou vai no meu tumolo, e pediu desculpa e ai eu não te
4	esche o seu saco, e ele foi com fui na ipega e com medo e pediu
5	desculpa para ela, e penso e reza pai nós e ave maria.
6	E na hora que ele chegou no quarto o quarto estava fui ele deitou
7	na cama e na hora que fechou o olho ele afrimou.
8	Ele numca mais peiso de ir ela.
9	Fim

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

Logo de início, podemos constatar que o aluno reescreveu o conto “devolva minha aliança” de forma concisa, o que não impede, de maneira alguma, a compreensão global do enunciado. Na linha 1, há marca de oralidade no verbo “sonhar”, conjugado na 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo, sem o “u” final – “*sonho*”, fenômeno linguístico muito comum no cotidiano da maioria dos brasileiros. Em seguida, temos uma justaposição marcada pela ausência da conjunção aditiva para separar a primeira oração da segunda “*O Antonio sonho com a noiva Ø Pediu a aliança dela*”, além disso, o verbo “pediu” escrito em letra maiúscula no meio da oração.

Podemos notar também que há uma justaposição entre as ideias estabelecidas entre as linhas 1 e 3; no entanto, tal processo não interfere na semanticidade do texto. Na linha 2, há o mesmo processo de oralidade na conjugação verbal, presente na linha 1. A palavra cemitério também é grafada com forte traço de oralidade “*simiteio e vai sozonhos*”, é interessante notar que nesse trecho o aluno insere a conjunção aditiva “*e*” para marcar a distinção das ideias entre as duas orações, o que comprova que ele possui conhecimento de determinados mecanismos de coesão textual –

gramática internalizada – apesar de ainda possuir um repertório limitado. No fim do período, a palavra sozinho foi escrita de maneira incorreta, mas o aluno tem consciência da distinção entre o “s” e o “z”, cometendo, ao nosso ver, um descuido, provocado por falta de atenção.

Apesar de algumas repetições do dêitico (pronome pessoal) do caso reto “ela”, o aluno utiliza corretamente o processo de coesão referencial para retomar a palavra “noiva”, o que, nas palavras de Koch (2003, p. 31) “[é] *“aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presente(s) ou inferível(eis) a partir do universo textual”*”.

Segundo Koch (2003), a Linguística Textual procura enfatizar o texto e não uma palavra ou frase isolada, uma vez que o ser humano comunica-se por meio de textos (orais ou escritos). Sendo assim, ainda que os trechos analisados apresentem determinadas inadequações no que diz respeito à coesão textual, o aluno consegue estabelecer as relações de sentido. A coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação (HALLIDAY; HASAN, 1976, *apud* KOCH, 2003).

Na linha 3, o aluno confunde os processos do discurso direto com o discurso indireto e insere a fala da noiva logo após o verbo falar, o que, contudo, não interfere na coerência textual, em *“Ela falou vai no meu tumolo”*. No mesmo período, há a grafia incorreta da palavra “túmulo”, marcada pela ausência do acento agudo e também pela troca do “u” pelo “o”, na sílaba “mo”, o que demonstra mais uma marca da oralidade presente na escrita. Ainda na linha 3, em *“e pediu desculpa e aí”*, além da correta utilização da conjunção aditiva “e”, o aluno utiliza o advérbio “aí”, com o objetivo de dar progressão à narrativa.

Já, na linha 4, o verbo “*enche*” está grafado incorretamente como “*esche*”, também temos a grafia incorreta das palavras “*fui na ipega*”, *sintagma* que, pelo contexto de produção, pode ser interpretado como “*ele foi com frio na igreja*”, pois, ainda na linha 4 e início da linha 5, temos a sequência “*e com medo e pediu desculpa para ela, e penso e reza pai nós e ave maria*”, que nos leva a deduzir que o narrador sentiu um frio na espinha e foi até a igreja fazer uma oração para que o fantasma da noiva fosse embora. Além do mais, no período “*e penso e reza pai nós e ave maria*”, temos marcas de oralidade presentes na queda do “u”, em posição final do verbo “*pensou*”, a queda do “r” em posição final do infinitivo do verbo “*rezar*”, a redução do

pronome possessivo “nosso” por nós, “*em pai nós*”, e a grafia de “Ave Maria” com letra minúscula.

Dando prosseguimento, na linha 6, o aluno utiliza corretamente a conjunção “e”, no início do parágrafo, para dar progressão ao texto; ademais, usa duas vezes a palavra quarto em “*E na hora que ele chegou no quarto o quarto estava fui ele deitou*” com o intuito de retomar a palavra anterior. No mesmo período, a palavra frio foi escrita incorretamente como “*fui*”. No final da linha 7, o aluno apenas trocou a posição do “r” do verbo *afirmou* por *afrimou*. Também não inseriu os dois pontos após o verbo afirmou, uma vez que se trata de um verbo *dicendi*, ou seja, aquele que utilizamos no discurso direto para indicar o início da fala de um personagem ou para explicar como o interlocutor se expressa.

Por fim, na linha 8, temos a permuta do *n* pelo *m* na palavra *nunca*; além disso, devido ao erro de grafia do verbo “*precisou*” na expressão “*Ele numca mais peiso de ir ela*” e, também pela ausência da preposição “*até*”, podemos inferir do contexto que o aluno quis dizer “*Ele nunca mais precisou ir até ela*”.

Ao longo do texto, constatamos a presença de vários erros de grafia e também diversas marcas de oralidade. No entanto, é relevante salientar que coletamos produções textuais de alunos do 6º ano do ensino fundamental, e constatamos que eles têm, ainda, uma longa trajetória escolar pela frente. Porém, a presença de determinados erros de escrita/grafia podem ser explicados. Segundo Possenti, eles originam-se de quatro fatores principais:

falta de uniformidade na correspondência entre som e letra (o que explica erros como escrever com *j* o que se deve escrever com *g*, com *ss* o que se deve escrever com *ç* ou com *sc* etc.);
 diferença de pronúncia de certos segmentos (o que provoca a “troca” de *e* por *i*, de *o* por *u*, de *l* por *u*, de *u* por *l*, de *l* por *r*, de *r* por *l* etc.);
 variação mais ou menos significativa entre a forma dicionarizada da palavra e a forma falada (por exemplo, eucaliptal e caliptal ou calipar, para citar regionalismos);
 separação ou não de certas partículas (de que são exemplos porventura/de repente; em cima/embaixo; a partir/apesar etc.) (POSSENTI, 2005, p. 16).

Apesar das várias inadequações, o texto analisado apresenta um fator relevante para a leitura e compreensão de um enunciado: a coerência. Esclarecem Koch e Travaglia (2001, p. 21): a *coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários*.

Além disso, é importante considerar o contexto de produção e verificar se há, no todo, coerência, uma vez que, segundo os autores, a coerência está *ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para entender-lhe o sentido. Este deve, evidentemente, constar no todo do texto para que haja coerência* (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 21).

Se a leitura dos textos dos alunos causa algum estranhamento para o leitor, orientamo-lo a voltar ao item 1.4, *Desenvolvimento das Estratégias de Leitura do conto “Devolva minha aliança”, de Strausz*, para que possa associar o contexto de produção às narrativas dos discentes.

2.9 Concepções da linguagem

Geraldi (1984 *apud* Jesus 1995, p. 49) aponta três concepções de linguagem:

- a) A linguagem como expressão do pensamento, articulada pela gramática tradicional;
- b) A linguagem como instrumento de comunicação, que sustenta o estruturalismo e o transformacionismo;
- c) A linguagem entendida como uma forma de “inter-ação” na qual se inscreve a linguística da enunciação.

De acordo com Jesus (1995), Geraldi enfatiza a terceira concepção, pois a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o falante realiza ações que não conseguiria praticar a não ser falando, ou seja, existem na mente as palavras da execução do ato porque, ao mesmo tempo que se age, palavras acompanham a ação. A autora ainda destaca que a análise linguística, pautada pela reescrita textual do aluno, está vinculada à existência de um *“sujeito ativo que, ao exercer ações sobre a linguagem e com a linguagem, tem uma atitude reflexiva sobre a linguagem”*.

A análise linguística 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, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 1991, p. 217 *apud* JESUS, 1995, p. 51).

De acordo com os postulados estabelecidos por Geraldi e Jesus, elaboramos uma proposta de intervenção intitulada “Oficina de Reescrita”, cujo fim é trabalhar, de maneira prática e objetiva, algumas questões linguísticas relacionadas ao letramento escrito sem, contudo, fazer que o aluno memorize regras gramaticais. Em linhas gerais, concordamos com o que diz Jesus (1995, p. 73) *“refletir sobre o texto para corrigir os erros” e não “corrigir o texto para refletir sobre os erros”*.

Durante as aulas de língua portuguesa, percebemos a constante batalha que alguns alunos travam com as produções textuais, na tentativa de permutar palavras ou expressões, apagar e escrever novamente, pedir para terminar em casa, dar um prazo maior para a entrega, entre outras razões.

Conforme exposto anteriormente por Jesus, a reflexão sobre o texto e suas especificidades faz com que o aluno desenvolva, paulatinamente, a competência escrita, de acordo com os seus objetivos nas várias possibilidades de escolha entre o eixo sintagmático e o paradigmático. Concorde com essas ideias, ensina Abaurre:

Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo (ABAURRE et. al., 1997, p. 77).

A partir do momento em que o aluno reescreve seu texto sob orientação do professor (mediador) ou movido por seu próprio senso crítico, consoante Abaurre et al. (1997, p. 80), as marcas de reelaboração indicam a construção que faz o autor, ao colocar-se no lugar do leitor de sua escrita e ao reelaborá-la.

O processo de reescrita, portanto, relaciona-se diretamente com a leitura, uma vez que a presença crítica do leitor é fundamental para detectar o que precisa ser reelaborado. Segundo Abaurre et al. (1997), não há como falar sobre a escrita sem considerar sua face complementar, a leitura.

Cagliari (2002), por sua vez, afirma que a escrita, seja qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. De acordo com o autor, a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala; além disso, a escrita precisa fornecer condições para que alguém leia, a fim de que a leitura deixe de ser somente decifração e torne-se motivação.

Destarte, a harmonia entre leitura e escrita permite ao aluno mergulhar no nível mais profundo do texto, em seus aspectos semânticos e pragmáticos, ainda que na superfície textual haja a presença de algumas transgressões gramaticais, como ortográficas, de concordância e regência.

Conforme explicita Cagliari (2002, p. 117), “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. Isso explica a dificuldade geral do brasileiro para entender e aplicar corretamente as regras ortográficas.

O autor expõe alguns desses casos:

a) Utilização de duas letras para representar um único som (dígrafos):

gu em *guerra*

qu em *queijo*

ch em *chá*

b) Usamos letras que não têm som nenhum na fala, mas que estão presentes na escrita:

h em *hoje*

i em *lápiz*

c) Um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras:

[ʃ] em *chá*, *caixa*

[k] em *casa*, *queijo*

[s] em *cedo*, *sapo*, *passeio*

Como pudemos observar, ao longo deste trabalho, não existe uma única maneira de trabalhar a reescrita em sala de aula. Vivemos em um país continental, no qual vários profissionais da educação empregam estratégias de ensino nas mais diferentes formas. Podem existir, quiçá, formas de reescrita extremamente inovadoras que, por razões acima de nossos recursos, ainda não estão sendo socializadas.

Visando enriquecer ainda mais as possibilidades de reescrita, Dolz et al. (2010, p. 62) sugerem as seguintes práticas:

- A leitura coletiva da produção escrita e a discussão em grupo sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades de mais avanços;
- A releitura e a revisão em subgrupos a partir das questões levantadas pelo professor;
- A revisão e a releitura, comparadas à leitura de um texto do mesmo gênero tomado como referência;
- Algo que sirva de auxílio da memória e traga à lembrança as principais dimensões que devem ser levadas em conta durante a revisão e a releitura;
- Procedimentos de autocorreção;
- Revisão cruzada entre pares ou em um trabalho de colaboração (como em grupos de escrita).

3.0 Grupo focal

Antes de analisarmos as incoerências linguísticas presentes nos textos dos discentes, faz-se necessário aclararmos alguns conceitos no que diz respeito ao grupo-focal.

Diante do atual cenário das escolas públicas do Brasil, é comum vermos salas de aula com um número elevado de alunos, algumas com cerca de 45 estudantes ou até 50. Em vista de tal cenário, torna-se inviável, por escassez de tempo, fazer uma análise detalhada de todas as produções textuais dos alunos e pedir-lhes que façam a reescrita, uma vez que na sala estão, aproximadamente, 35 alunos regularmente matriculados.

Portanto, por uma questão metodológica, utilizaremos o grupo-focal, composto por 6 alunos, cujas produções foram analisadas, de modo a apresentar, de maneira geral, as dificuldades da turma. Esclarecemos que a Oficina de Reescrita foi oferecida a todos e a reescrita da segunda e da terceira versão, somente ao grupo-focal.

De acordo com Gatti (2005), no concernente às pesquisas qualitativas, sobretudo na esfera social, o grupo-focal vem sendo amplamente utilizado. Segundo a autora, trata-se de um tipo de pesquisa muito empregado na psicologia social, cujo

objetivo é a seleção de participantes, de acordo com critérios¹² previamente estabelecidos; além disso, Gatti destaca que os sujeitos da pesquisa devem ter “alguma vivência¹³ com o tema a ser discutido”.

Segundo Powell e Single (1996, p. 449 *apud* Gatti, 2005, p. 7), um grupo-focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.

Consoante Kitzinger (1994 *apud* Gatti 2005), a utilização do grupo-focal ocorre há vários anos, e surgiu primeiramente como técnica de pesquisa em *marketing* em 1920 e foi usada por R. Merton, em 1950, a fim de refletir sobre como as pessoas reagiam em relação às propagandas da guerra. Kitzinger salienta que, durante os anos de 1970 e 1980, a ênfase no grupo-focal recaiu sobre a área da comunicação; no entanto, esse modelo de pesquisa não ocorreu de forma sistemática nas ciências sociais. Refere Gatti (2005, p. 8), “...houve uma espécie de redescoberta dos grupos-focais no início dos anos 1980, momento em que a preocupação em adaptar essa técnica ao uso na investigação científica cresceu”.

Como se não bastasse, um aspecto importante na condução do grupo-focal, segundo Gatti (2005), é o papel do mediador na condução do trabalho. Ensina a autora:

O moderador deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes e a sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita ponto de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p. 9).

Continua Gatti (2005): “...o grupo-focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criando”. Outro aspecto fundamental, segundo a autora, é “a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Isso permite ao

¹² O critério utilizado na presente pesquisa foi o da seleção de produções que apresentavam problemas relacionados ao maior número de alunos.

¹³ Conforme descrito em páginas anteriores, sobretudo na que se refere ao diagnóstico inicial da turma, verificamos que os estudantes possuíam um repertório satisfatório acerca do gênero estudado.

pesquisador uma excelente quantidade de informações em um período de tempo menor.

Conforme explicita Gatti (2005), além de contribuir para reflexões mais aprofundadas acerca do item pesquisado, o trabalho com o grupo-focal permite que a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia seja mais eficaz, já que os indivíduos são influenciados uns pelo outros. Com efeito, tais influências ajudam, a um e outro, a regular o comportamento, de modo que a pluralidade de ideias contribua para alicerçar, cada vez mais, a democracia, a tolerância e a participação ativa do sujeito em sociedade.

Kitzinger (1994 *apud* Gatti 2005) destaca algumas interações ocorridas nos grupos-focais:

- clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes;
- encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- ajudar a identificar as normas do grupo;
- oferecer insight sobre a relação entre o funcionamento do grupo e os processos sociais na articulação de informação (por exemplo, mediante exame de qual informação é censurada ou silenciada no grupo);
- encorajar uma conversa aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- facilitar a expressão de ideias e experiências que podem ficar pouco envolvidas em entrevista individual (KITZINGER, 1994, *apud* GATTI, 2005, p. 10 – 11).

Em nossa introdução, deixamos claros os objetivos da presente pesquisa: analisar linguisticamente as produções textuais de alguns alunos e, por meio delas, elaborar uma proposta de intervenção a fim de que as problematizações de escrita sejam, processualmente, dirimidas. Portanto, como exemplifica Gatti, o grupo focal pode ser utilizado em processos de avaliação *“para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada”*, em nosso caso, a revisão e a reescrita. Com efeito, de acordo com Gatti, os grupos focais podem ser úteis para a validação de dados e podem ser empregados depois da intervenção, com o intuito de analisar os seus impactos e, conseqüentemente, gerar novas pesquisas.

A pesquisa com o grupo-focal, segundo Gatti (2005), é uma técnica utilizada para diversos fins e também em contextos múltiplos de análise de resultados, de acordo com o que cada pesquisador se propõe a fazer. Pode ser utilizada preliminarmente ou na fundamentação de hipóteses/inquietações que suscitam

maiores reflexões sobre o assunto. Diz a autora: [Esse tipo de pesquisa] “*é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem para orientar, posteriormente, para a realização de estudos mais amplos*” (GATTI, 2005, p. 12).

4.0 Descrição e análise do *corpus*

4.1 T 1 – V 1¹⁴

1	Em um belo dia numa cidade menos de mil abitantes perto de um pequeno
2	cimiterio morava Pedro e Antônio e eles gostava de brincam mas de meia-
3	noite.
4	Em um dia os meninos Pedro e Antônio via bastante, cruzinhas brancas
5	que os meninos via e comesaram a brincar de pik e saia derrubando tudo
6	lá no cemitério.
7	E Antônio-se sentia o tantan lá na escola, e pedro avistou no outro dia
	que estavá chegando o corpo de uma linda mulher que tinha morrido depo-
8	is do casamento e o noivo jogou a aliança da noiva na cova.
9	Assim pasou umas ora e pedro vi uma aliança brilhante ao túmulo ao lado.

Na primeira linha ocorre a ausência da vírgula após as locuções adverbiais “em um belo dia”, “numa cidade menos de mil abitantes”, “perto de um pequeno cimiterio”. Há, também, supressão da preposição “com” em “menos de...” após a palavra “cidade”; por outro lado, no respeitante aos desvios ortográficos, ausência do “h”, em “abitantes” e a grafia incorreta da palavra cemitério, escrita “cimiterio”. Outro ponto a ser ressaltado é a concordância verbal incorreta: “morava” e “gostava”, respectivamente, no lugar de “moravam” e “gostavam” e o verbo no modo finito “brincam” em vez de brincar, complemento do verbo gostar “gostavam de brincam”. Em relação à coesão textual, constatamos que o último período do parágrafo necessita do acréscimo de uma palavra, provavelmente o vocábulo “depois”, e a troca da preposição “de” pela preposição “da” em “mas de meia noite”, em que o advérbio “mais” está grafado sem o i. Melhor ficaria – depois da meia noite – o que poderia dar mais suspense à história e deixá-la mais assombrosa.

No início do segundo parágrafo, falta a vírgula para separar a locução adverbial de tempo “em um dia”, não há concordância verbal: “via”, no lugar de “viam”, uso incorreto da vírgula: separa-se o verbo do complemento, na quarta linha. Novamente

¹⁴ Texto 1, primeira versão. O número de cada texto enumera os discentes que o produziram.

na quinta linha, não há concordância verbal: via em vez de viam. Em relação à ortografia, ocorre a grafia incorreta do verbo “comesaram”, da palavra “pik” e da palavra “cimiterio”.

No terceiro parágrafo, o pronome reflexivo está conectado a Antônio em vez de ao verbo sentia “E Antônio-se sentia”. Como traço de oralidade, o uso do termo coloquial “tanta”¹⁵ usado para fazer referência a uma pessoa que, fora da razão, está convencida, cheia de si; a escrita do nome próprio “pedro” com letra minúscula; acento agudo incorreto no verbo “estavá”; grafia e concordância verbal incorretas do verbo “passou”. Como se não bastasse, há ausência do “h” na palavra “ora”, e concordância nominal incorreta com a mesma palavra: ausência da desinência de plural “s”; ocorre novamente a escrita do nome próprio “pedro” com letra minúscula e a ausência do acento agudo na palavra “tumulo”, proparoxítona.

Um aspecto importante que verificamos é a ausência do desfecho da narrativa, bem como a reescrita sugerida, ou seja, altera-se o final do conto, de modo a deixá-lo mais assustador. Portanto, o texto ficou incompleto, faltando o final.

4.2 T 2 – V 1

1	Então Antonio e Pedro foram lá devouver a aliança ai, a noiva morta falou.
2	“Devouva a minha aliança se não eu mato vocês quando estiverem dormin-
3	do, e eu quero que vocês ponha no mesmo lugar. Então eles falaram. “Mas
4	vai ser dificiul de por no mesmo lugar.
5	Mas eles tentaram e conseguiu por a aliança. Em seguida a noiva falou.
6	“Nunca mais voutem aqui se não vocês vão ser mortos, e vocês não que-
7	rem isso né???
8	“Não pode ficar tranquila, nós nuca mas voltaremos. “Agora vão em bora
9	seus besta.
10	E foi assim eles numca mais voutaram lá.

¹⁵ Tanta: adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros.

Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

Que ou quem não está no uso da razão; desequilibrado, maluco, tonto (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa).

O aluno inicia o conto com o advérbio “então” dispensando a vírgula. A seguir escreve incorretamente “devolver” devido à semelhança fônica da letra “U” com a letra “L”. Não usa o travessão e os dois pontos, enunciativos do diálogo “aí a noiva morta falou”. Na linha dois, o aluno grafa novamente o verbo devolver com “U” ao invés de com “L”, e também a conjunção “senão” - “do contrário” - escrita separadamente “se não”. Há, ainda, a ausência da vírgula após a palavra “você”, para separar a oração subordinada adverbial causal, no trecho *“Devouva a minha aliança se não eu mato vocês quando estiverem dormindo”*

No período, “eu quero que vocês ponha no mesmo lugar”, o aluno não faz a devida concordância verbal – sujeito no plural e verbo no singular. Novamente, na linha 3 temos a ausência dos sinais de pontuação que marcam diálogo entre personagens (travessão e dois pontos) em “mas vai ser dificiul de por no mesmo lugar”. Além da ausência dos sinais de pontuação, temos a palavra “dificiul” escrita como é pronunciada, com marca de oralidade.

Na linha 5, vejamos o período: *“Mas eles tentaram e consequiu por a aliança”*. O aluno conjugou corretamente o verbo tentar, mas não fez o mesmo com o verbo conseguir. Além disso, como na linha 4, não colocou o acento diferencial no verbo pôr e também não inseriu os sinais de pontuação, como marca de diálogo.

No trecho presente na linha 6 *“Nunca mais voutem aqui se não vocês vão ser mortos, e vocês não querem isso né?”* há confusão fonética entre o uso do “U” e do “L”, por apresentarem o mesmo som, no verbo “voutem”, novamente a separação da conjunção “senão”, além da ausência da vírgula antes da interjeição “né”.

No período *“Não pode ficar tranquila, nós nuca mas voutaremos”*, observamos a ausência da vírgula após o advérbio de negação “não”, a supressão da consoante “n” na palavra “nunca”, a ausência da vogal “i” na palavra “mais” e novamente a confusão fonética entre a semivogal “U” e a consoante “L”, pela proximidade fonética.

No final da linha 8, no trecho *“Agora vão em bora seus besta”*, ocorre a grafia incorreta do advérbio embora, escrito separado, ausência da vírgula para separar o vocativo, antes de seus, concordância nominal incorreta entre a palavra “besta” e o determinante “seus”.

Na linha 10, temos a ausência da vírgula antes da palavra “assim” ou a inserção da conjunção “que”. Por último, notamos que a aluna confundiu o som do “l” com “u” por reiteradas vezes, conforme podemos analisar no exemplo *“E foi assim eles nunca mais voutaram lá”*.

4.3 T 3 – V 1

1	Em um mesmo bairro moravam dois garotos, chamados Pedro e
2	Antonio que morava na mesma cidade muito Pequena que havia um cimi-
3	terio mais Pequena ainda, eles gostavam de Pegar as flores Do cemitério.
4	Um dia às 11 horas quando eles Voltavam da escola viram um enterro
5	que estavam acontecendo na mesma hora foram lá ver Por causa de sua
6	curiosidade, era uma moça que tinha morrido antes Da Serimonia Do ca-
7	samento e quando foram fechar o buraco Da cova O noivo deu um Paço
8	Para frente e jogou aliança na cova Dela. O funcionario da Prefeitura não
9	ligou continuou Seu Serviço, então Os Meninos resouveram ir lá a noite,
10	eles foram lá bisbiliotar e em quanto estavam andando no cemitério escu-
11	ro Pedro caiu em uma cova então Antônio Desesperado Pegou no calca-
12	nhar Do amigo Para ajudá-lo Pedro não Pensou duas Vezes deu um coise
13	na boca de Antônio, Pedro conseguiu sair e foram embora, Pedro falou
14	Para todo mundo que tinha Dado um coise na Boca da Noiva então desa-
15	fiaram ele entrar sozinho no cemitério () e Pegar a aliança da noiva. Ele
16	foi mas a noiva era Psicopata não quiz Dar aliança e ela gritava:
17	- Me salve e me dê seu dedo e venha morar comigo - ,
18	Pedro cego de sua beleza deu Seu dedo e foi morar com ela, e Pe-
19	dro nunca mais foi Visto na cidade

Em uma visão superficial do texto, verificamos uma série de palavras escritas com letra maiúscula, embora não sejam nomes próprios ou grafadas em início de parágrafo ou após ponto final. Tal inadequação já foi verificada pelo professor durante as atividades de revisão e reescrita de outros textos. Além disso, o docente já alertou o aluno acerca desses desvios. Ele, porém, disse que possui plena consciência do problema, mas, sem conseguir explicar o motivo, vez ou outra, ainda insere letras maiúsculas de forma aleatória no corpo do texto. Portanto, na presente análise linguística, não teceremos comentários acerca do desvio comentado anteriormente.

A primeira oração está correta. Após o nome Antônio foi omitida a vírgula necessária, porque, primeiro, o conjunto constitui aposto, que deve estar entre vírgulas, segundo porque o que segue é uma oração adjetiva explicativa. O pronome

“que” é dêitico de “dois garotos”, portanto o verbo deve estar no plural. Esta oração adjetiva é redundante porque, se moravam no mesmo bairro, moravam na mesma cidade. O texto deve ter um ponto depois de “Antonio”. A oração seguinte deve começar com a locução locativa “Nessa cidade”. O sujeito “cimitério” está escrito incorretamente. O adjetivo “Pequena” além de estar grafado inadequadamente com maiúscula, ainda discorda em gênero do substantivo a que se refere. Além disso, é uma afirmação desnecessária porque é lógico que um cemitério é menor que uma cidade.

No entanto, diante do exposto no período anterior, já está claro que eles habitavam na mesma cidade, uma vez que moravam no mesmo bairro, portanto, na mesma cidade. No terceiro período, “*que havia um cimiterio mais Pequena ainda*”, constatamos o uso inadequado do pronome relativo “que” sem a preposição “em”, indicativo de lugar, ou o advérbio de lugar “onde”, e a falta de concordância nominal “cimiterio mais Pequena”

No próximo trecho, compreendido entre as linhas 4 e 8, notamos a ausência das vírgulas para separar as locuções adverbiais “Um dia” e “às 11 horas”; para separar a oração subordinada adverbial temporal “*quando eles Voltavam da escola*” da oração principal “*viram um enterro que estavam acontecendo*”; também verificamos a ausência da vírgula para separar a locução adverbial temporal “na mesma hora” (estas são, na verdade, facultativas) da oração principal “foram lá ver”; além de outra ausência para inserir uma circunstância causal “por curiosidade”.

Após os comentários sobre a vírgula, passemos a analisar outros aspectos linguísticos presentes ainda no mesmo trecho. No período “*viram um enterro que estavam acontecendo*” há discordância verbal. A fim de contribuir para a coesão do texto, bem como para a estrutura sintática, após a frase “*por causa de sua curiosidade*”, deveria ser inserido o ponto final e o próximo período continuar na mesma linha. Em relação ao período citado, temos “*era uma moça que tinha morrido antes Da Serimonia Do casamento e quando foram fechar o buraco Da cova O noivo deu um Paço Para frente e jogou aliança na cova Dela*”, constatamos a grafia incorreta das palavras “cerimônia”, e também da palavra “passo”. Em vez de escrever “para frente”, o correto seria à frente. Como se não bastasse, percebemos a ausência da vírgula, antes e depois, da oração subordinada adverbial temporal “*quando foram fechar o buraco Da cova*”.

Entre as linhas 8 e 12, notamos a ausência do acento agudo na palavra *funcionário* e a ausência da conjunção aditiva para ligar as duas orações. “*funcionario da Prefeitura não ligou Ø continuou Seu Serviço*”. Depois de “Seu Serviço” caberia um ponto ou um ponto e vírgula. No próximo período, ocorre a grafia incorreta do verbo resolveram, grafado com U – resouveram -, além da ausência da crase na locução adverbial “a noite”, conforme o exemplo: “*então “Os Meninos resouveram ir lá a noite*”. O período a seguir apresenta a grafia incorreta do verbo bisbilhotar, escrito sem a letra H – bisbilitar, e a conjunção “enquanto”, grafada separadamente “em quanto”. A oração subordinada adverbial temporal “*em quanto estavam andando no cemitério escuro*” deve estar entre vírgulas, o que não ocorreu. A oração principal, que segue, deve terminar com ponto. A oração seguinte inicia-se com o advérbio “então” (linha 9), após o qual deve constar uma vírgula; também o adjunto adverbial de modo deve estar entre vírgulas. Na linha 11, “*então Antônio Desesperado Pegou no calcanhar Do amigo Para ajudá-lo*”, o advérbio “então” poderia ser trocado pelo conectivo (e), neste caso mais indicado, e pospor o adjetivo com valor adverbial “desesperado”, entre vírgulas, ao predicado “pegou”. Para realçar a estrutura sintática do período, seria pertinente inserir o ponto final após o sintagma “para ajudá-lo”.

Após o comentário anterior, nas linhas 12 a 15, falta o conectivo “e”, para ligar as duas orações, após a expressão “duas vezes”. Há também uma inadequação ortográfica em relação à palavra “coice”, escrita com s – coise, no trecho “*Pedro não Pensou duas Vezes Ø deu um coise na boca de Antônio*”. Novamente, devido à estrutura sintática do período, seria pertinente inserir o ponto final no lugar da vírgula, após o nome “Antonio” e após a oração “e foram embora”. No período, “*Pedro falou Para todo mundo que tinha Dado um coise na Boca da Noiva então desafiaram ele entrar sozinho no cemitério () e Pegar a aliança da noiva*”, a palavra “coice” aparece novamente escrita com “s”, falta a pontuação após a expressão “na Boca de Noiva”, foi empregado o pronome pessoal do caso reto “ele” como objeto direto em lugar do pronome oblíquo “o”, e, sendo desafiar verbo de dupla regência, notamos a ausência da preposição “a” antes do verbo entrar e do verbo pegar, pois o complemento indireto de desafiar é composto. Além disso, faltou o sujeito da oração: quem desafiou? Os amigos. O “então” (linha 14) deveria também ser substituído pelo conectivo (e), que, além de ligar duas orações de mesmo valor, dá a ideia de sequência da ação. Ressalta-se a presença dos parênteses sem nenhuma funcionalidade no período.

No final da linha 16, está havendo omissão da vírgula depois do verbo “foi” e a palavra “Psicopata”, que faz a função de aposto, deve estar entre vírgulas e o verbo “era” suprimido. Ainda, deve ser escrito com “s” e não com “z” o verbo “quis”, troquem-se as maiúsculas pelas minúsculas, omita-se o pronome “ela” e determine-se o substantivo “aliança”. O período a ser escrito de acordo com a norma culta seria: *“Ele foi, mas a noiva, psicopata, não quis dar a aliança e gritava”*.

Na linha 17, não tecemos comentários acerca de inadequações gramaticais, uma vez que se trata da fala da personagem, marcada pelo discurso direto coloquial. O que nos chama a atenção é a presença do segundo travessão e da vírgula no final do período, talvez por falta de atenção. Em vez do primeiro conectivo (e), o indicado seria uma vírgula, pois são três orações seguidas de mesma função.

Nas duas últimas linhas, 18 e 19, verificamos inadequações relacionadas ao uso da pontuação. Primeiramente, a locução predicativa “cego de sua beleza” – a preposição correta, aqui, é “por” e não “de” - sem o verbo ser deve vir entre vírgulas. Nesse sintagma, “sua”, adjunto nominal de “beleza”, deve ser trocado por “da noiva”, para evitar ambiguidade. Numa sequência de três orações coordenadas aditivas, usa-se a vírgula para separar a primeira da segunda e o conectivo “e” entre as duas últimas. Pedro é o sujeito das três orações coordenadas aditivas e não deve constar duas vezes, o verbo “voltar” deve ser escrito com minúscula. O período terminou sem a pontuação devida.

Palavras grafadas com letra maiúscula incorretamente	Pequena, Pequena, Pegar, Do, Voltavam, Por, Da, Serimonia, Do, Da, O, Passo, Para, Dela, Prefeitura, Seu, Serviço, Os, Meninos, Desesperado, Pegou, Do, Para, Pensou, Vezes, Para, Dado, Boca, Noiva, Pegar, Psicopata, Dar, Seu, Visto.
---	--

Fonte: MANZONI, 2020.

4.4 T 4 – V 1

1	Era uma vez de noite Antonio e Pedro foram ao cimiterio e os dois
2	não via nada no escuro, e o Pedro a cabou caindo no buraco e com a mão
3	fria agarrou a canela de Antonio e ele deu um coise em Pedro e Antônio
4	saio correndo e viu um aneu mas nem parou. Antônio falou para Pedro que
5	uma cova agarrou-le e ele deu um coise, Pedro falou essa pessoa era eu,
6	em tam o outro responde .. mas parecia mesmo. No outro dia depois da
7	escola as dez para meia noite voutaram ao cemiterio para pegar a aliança
8	de uma mulher começou a falar eles pegaram aliança e saíram correndo,
9	e quando o Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou va pedir desculpa
10	mas va socinho, e ele foi entrou la no cimiterio e comesou a sentir vento
11	gelado falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou o leite e foi
12	Dormir que lhe deu um coice

Antes de mais nada, convém destacar que o aluno inseriu todas as ideias da narrativa em um mesmo parágrafo, o que constitui uma inadequação no que diz respeito à estrutura textual.

No primeiro período, há falta dos sinais de pontuação e excesso da conjunção aditiva. Na linha 1, assim como observado em textos anteriores, ocorre a grafia “cimiterio”, por influência da oralidade. No final da linha 1 e início da linha 2, verificamos a ausência da concordância verbal entre o sujeito “os dois” e o verbo “via”, em “os dois não via nada no escuro”. Na mesma linha, o aluno grafa o verbo “*a cabou*” de maneira separada; já, no início da linha 3, notamos a grafia do verbo “agarrou” com um apenas um “r” e a palavra coice escrita com “s”.

Na linha 4, o aluno escreveu o verbo “sair” na 3ª pessoa do indicativo perfeito com “-o” – saio - em vez de com “-u” – **saiu**, e “aneu”, em vez de anel; faltou, outrossim, a vírgula antes da conjunção coordenada adversativa “mas”, em “saio correndo e viu um aneu mas nem parou”. Outro aspecto relevante é a utilização da vírgula apenas na linha 2, além da constante repetição da conjunção aditiva “e”, utilizada para dar progressão ao texto. O mais indicado seria o uso da pontuação em vez da conjunção aditiva, pois cada afirmação constitui um período.

Notamos que, com uma boa redação, o texto do aluno seria valorizado: Foram, uma vez, Antônio e Pedro ao cemitério, à noite. Estava muito escuro e nada viam; então, Pedro acabou caindo num buraco. Sentindo-se gelado de medo, agarrou com a mão fria a canela de Antônio que lhe deu um coice; ao sair correndo, viu um anel, mas não parou para pegá-lo.

Na linha 5, o pronome pessoal do caso oblíquo “lhe” foi grafado incorretamente, faltando apenas a colocação do “h”; mais uma vez, o aluno escreve incorretamente a palavra “coice” com a letra s em lugar de c “*uma cova agarrou-le e ele deu um coise*”. Ainda na linha 5 e na 6, não utiliza corretamente os mecanismos linguísticos do discurso direto, os dois pontos e o travessão; na linha 6, o advérbio temporal então, isto é, naquele momento, é escrito de forma incorreta – em tam – onde a oralidade exerce influência. Vejamos o trecho “*Pedro falou essa pessoa era eu, em tam o outro responde .. mas parecia mesmo.*”

No próximo período, linhas 6, 7 e 8, o aluno deixou de inserir a vírgula após as locuções adverbiais “no outro dia”, “depois da escola” e “as dez para meia noite”, deixou de pôr o acento indicador da crase na última locução adverbial de tempo, e grafou incorretamente o verbo: “voutaram” com “U” ao invés de com “L”; na sequência, grafa “cemiterio”, sem o devido acento agudo na antepenúltima, omite o hífen no composto meia-noite e não pôs a vírgula em depois da escola – escola em vez de aula – e depois da meia noite, conforme o trecho a seguir: “*No outro dia depois da escola as dez para meia noite voutaram ao cemiterio ...*”

Dando continuidade ao período anterior, o aluno escreve “*voutaram ao cemiterio para pegar a aliança de uma mulher começou a falar Ø eles pegaram aliança e saíram correndo*”. Neste trecho, há ausência do pronome relativo “que” referente à “mulher”, para estabelecer a conexão das duas orações, estabelecendo a coesão textual.

No próximo período, nas linhas 9, 10, 11 e 12, o aluno demonstra dificuldade em organizar trechos do discurso direto, visto que insere todas as falas na mesma linha, sem os devidos sinais de pontuação. Passemos a analisar o seguinte trecho “*e quando o Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou va pedir desculpa mas va socinho,*”. Ele deixou de apor as vírgulas à conjunção “e” e o verbo dormir para separar a oração subordinada adverbial temporal; além disso, como mencionamos, faltam os dois pontos após o verbo falou. Omite também o travessão antes de “vá”- monossílabo

tônico terminado em a -, grafado sem o devido acento agudo, além de estar o discurso direto na mesma linha.

No final, ocorrem, basicamente, os mesmos problemas, como vemos a seguir “e ele foi entrou la no cimiterio e comesou a sentir vento gelado Ø falou desculpa e saiu correndo”. Primeiramente, omite a vírgula após o verbo foi, necessária para separar orações coordenadas, omite também o acento agudo no advérbio de lugar lá. Outrossim, movido pela oralidade, escreve “cimiterio” ao invés de cemitério; logo após, escreve o verbo “começou”, com -s- e não com –ç-. Por último, em vez da locução verbal “falou desculpa”, deveria empregar a locução “pediu desculpa”.

4.5 T 5 – V 1

1	Era uma vez dois meninos eles morava na mesma rua, e nessa
2	rua tinha um sumiterio bem pequeno e; a grafia assim com um ai todos os dias eles chegavam na
3	casa deles com a flor e as mãe deles achavam meio esquisitos. Bom e ai
4	tinha um amigo falou asim já que você que é um valentão
5	Bom ai o menino disse: - já que você é um valentão então vai lá.
6	Disse o outro: menino: Então tá vou lá. Bom e depois.
7	O menino que estavá sonhando ele ouviu um rúido falando “devou-
8	va aliança”. Bom ai, ele acordou e foi e ele viu que só era um sonho ele
9	aprendeu que agente nunca pode ir no sumiterio saindo dunada pegando
10	flores e assim ele nunca mais pegou flores du “sumiterio”.

Na linha 1, o aluno omite a vírgula após a expressão “dois meninos” e não faz a devida concordância verbal; também não é capaz de recorrer ao pronome relativo “que” em vez do pessoal “eles” no período “*Era uma vez dois meninos eles morava na mesma rua*”. Na linha 2, ocorre a grafia incorreta da palavra cemitério e a supressão do acento agudo na palavra ai.

Na linha 3, não há a devida concordância nominal em “as mãe” e “esquisitos”, no plural, em vez de no singular, por ser predicativo objetivo de “isso”, omitido, ou seja, o fato de virem com uma flor. O advérbio “meio” junto de “esquisitos” é considerado também um recurso de oralidade. Em seguida, em lugar do adjetivo “bom” devia ser

usado o advérbio “bem”, como interjeição - neste caso, como indicativo de prosseguimento da fala - seguido de vírgula, e, em lugar de “ai”, muito usado oralmente, o advérbio “então”. Onde o aluno escreve “tinha um amigo” devia escrever simplesmente “um seu amigo falou assim.”, faltaram os dois pontos depois de “assim”, este também escrito incorretamente. Por serem repetidas, omitam-se as duas orações seguintes: “já que você que é valentão” e “Bom ai o menino disse”. Por tratar-se de diálogo, nova linha com o travessão: “- Já que você é um valentão então vai.” O aluno omitiu a vírgula depois de “valentão” e usou o verbo na segunda pessoa ao invés de na terceira: “então vá.”

Na linha 6, “Disse o outro: menino” - verificamos a colocação dos dois pontos antes da palavra menino. Deve ter sido por um descuido. Como se não bastasse, ocorrem desvios parecidos aos que constatamos anteriormente, ou seja, a presença do discurso direto na mesma linha, após a inserção dos dois pontos; observamos também a ausência do travessão, importante marca do discurso direto “*Disse o outro: menino: Então tá vou lá*”. Falta também a vírgula depois de “tá”.

No final da linha 6, o aluno insere a frase “*Bom e depois*”, em seguida coloca o ponto final e encerra a ideia. No entanto, ao analisarmos a linha 7, constatamos que houve uma quebra na estrutura sintática, uma vez que o período está relacionado ao disposto no final da linha 6. Voltando à linha 7, verificamos a inserção incorreta do acento agudo no verbo “*estavá*”, no trecho “*O menino que estavá sonhando*” conjugado na terceira pessoa do singular, do pretérito imperfeito do indicativo; em seguida, constatamos a ausência da vírgula para separar a oração subordinada reduzida de gerúndio da oração principal “*O menino que estavá sonhando ele ouviu...*”. Em seguida, verificamos a acentuação incorreta da palavra “rúido” e, devido à assimilação fonética, a troca do l pelo u na palavra “devouva”, caracterizado como traço típico da oralidade na escrita, “*ele ouviu um rúido falando devouva aliança*”.

Comentamos, anteriormente, as incorreções em relação às expressões “Bom ai”, presentes no início da linha 8. Logo após, verificamos a constante repetição do pronome pessoal do caso reto “ele” e também a ausência da vírgula para separar as orações “*ele viu que só era um sonho*”, “*ele aprendeu que...*”. Em seguida, a palavra “agente”, que, na linguagem informal, corresponde ao pronome pessoal do caso reto nós, está escrita de forma aglutinada. Temos, ainda, outras marcas de oralidade, como a palavra cemitério grafada “sumiterio”, na linha 9; ainda na mesma linha, temos

a expressão “saindo dunada”, correspondente a “saindo do nada”. Por último, temos novamente a grafia de “du sumiterio”. Tudo isso reforça os fortes traços de oralidade.

4.6 T 6 – V 1

1	Um dia um menino chamado Pedro, e o outro chamado Antônio.
2	Eles estavam combinando de ir no interro de uma noiva que ia se casar.
3	Chegando lá, na hora de descer o caixão o noivo jogou uma flor. Na hora
4	de ir embora, os dois meninos achou a flor que o noivo jogou. Então no
5	outro dia, um dos meninos disse:
6	- Hoje a noite você vai no cemitério, e sozinho!
7	- Eu? Sozinho? Mais eu tenho medo. Disse o menino.
8	Quando foi 24:00 horas da noite um dos meninos foi. Entrou, e foi
9	até a cova da noiva. Chegando lá, o menino achou a flor, e pegou. No ou-
10	tro dia, a noite, o menino recebeu uma ligação às 24:00 horas, na mesma
11	hora que ele pegou a flor. Então ele atendeu, era uma voz de uma mulher
12	que dizia:
13	- Devolva minha flor.
14	Na mesma hora, o menino desligou o telefone. Então ele voltou a
15	dormir. No outro dia na escola, o menino disse para os seus amigos que
16	recebeu uma ligação de uma mulher que pedia a flor de volta.
17	Então o amigo dele disse:
18	- Eu acho melhor você devolver a flor dela.
19	Então menino foi no mesmo horário devolver a flor.
20	Chegando na casa dele, ele viu o espírito da noiva dando tchau com
21	a flor na mão.

Logo no início, constatamos duas incorreções no que diz respeito ao uso da vírgula, no seguinte trecho “*Um dia um menino chamado Pedro, e o outro chamado Antônio*”. Primeiramente, ocorre ausência da vírgula após a locução adverbial “um dia” e também o seu uso inadequado depois do substantivo próprio “Pedro”. Além disso, percebemos que, ao inserir o ponto final, ocorre a quebra do ritmo sintático do período,

logo que iniciamos a leitura da linha 2, portanto, para evitar tal inadequação, o ponto final deve ser retirado. A palavra interro está escrita com “i” em vez de com “e”.

Na linha 3, falta a vírgula após a palavra caixão, para separar a oração subordinada adverbial temporal da oração principal, conforme exposto no trecho *“Chegando lá, na hora de descer o caixão o noivo jogou uma flor”*. Ainda no final da linha 3 e início da linha 4, no trecho *“Na hora de ir embora, os dois meninos achou a flor que o noivo jogou”*, o aluno repete a locução adverbial *“na hora de”* e não faz a devida concordância verbal.

No final da linha 4, no trecho *“Então outro dia, um dos meninos disse”* houve falta da vírgula depois do advérbio *“então”* e da preposição *“em”* antes de *outro dia*. *“Então, no outro dia...”* Na linha 6, falta o acento indicador de crase na locução adverbial *“hoje a noite”*, o imperativo *“vai”* concorda com a segunda pessoa *“tu”* e não com a terceira *“você”* e a regência verbal de ir é *“a”* e não *“em”*. Na linha 7, o aluno usa o advérbio *“mais”* em lugar da conjunção *“mas”* no trecho *“Mais eu tenho medo”*.

Na linha 8, não há concordância entre o sujeito horas e o predicado: *“foi”* em vez de *“foram 24h”*. No final da linha 9 e início da linha 10, temos a ausência do acento grave na locução adverbial de tempo *“a noite”*, em *“No outro dia, a noite, o menino recebeu uma ligação”*.

No período seguinte, linhas 11-19: *“Então ele atendeu, era uma voz de uma mulher”*, dispense-se o artigo indefinido antes de *“voz”* e de *“mulher”*. *“Então ele voltou a dormir”*; *“Então o amigo dele disse”*; *“Então menino foi no mesmo horário devolver a flor”*, há redundância do advérbio *“então”* e ausência de vírgulas para encerrar a locução adverbial de tempo *“no outro dia”* e do artigo antes de *“menino”*. A locução adverbial de lugar *“na escola”* deveria vir entre vírgulas.

4.7 Análise dos resultados

Tendo realizado a análise gramatical e linguística das produções textuais dos integrantes do grupo-focal, sintetizamos os desvios linguísticos assinalando o número de ocorrência, ou seja, sua quantidade, no quadro abaixo. Segundo Leite (2012, p. 159), as capacidades linguístico-discursivas englobam os mecanismos de textualização (coesão e conexão), os mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações) e os elementos microestruturais, o nível mais superficial da constituição do texto.

Tipos de desvios		Quantidade
P o n t u a ç ã o	Vírgula	47
	Ponto final	5
	Travessão	7
	Dois pontos	7
	Parênteses	1
	Hífen	1
Concordância verbal		12
Concordância nominal		5
Ortografia		84
Acentuação		16
Coesão		16
Coerência		1
Complemento nominal		1
Colocação pronominal		2
Paragrafação		2
Regência verbal		1

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

Antes de mais nada, é importante esclarecer que a análise gramatical e linguística dos textos teve como objetivo diagnosticar as problematizações de escrita e posterior elaboração de uma proposta de intervenção cuja finalidade é levar os alunos a se conscientizarem acerca da importância da escrita e reescrita a fim de se empenharem na aquisição da norma-padrão.

Devemos considerar a competência para escrever como um processo e não como algo que se adquire de pronto ou como um produto final acabado, sobretudo quando estamos diante de um público-alvo ainda em formação, como alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Além disso, convém destacar a importância dos processos que norteiam a produção textual, conforme explicita Leite:

Os estudos linguísticos sobre a escrita atestam que ela é um processo composto de diferentes fases que se ligam recursivamente: o planejamento, a escrita e a revisão / reescrita. Essas reflexões, transpostas para ensino de produção de textos escritos, evidenciam a necessidade de considerar todo esse processo, o que significa, então, abordar etapas muitas vezes relegadas, como a reescrita textual (LEITE, 2012, p. 141).

Para um leitor atento apenas às normas gramaticais, preocupado com a higienização¹⁶ do texto, somente as incongruências praticadas por um aluno, relacionadas à gramática normativa, são reparadas e consideradas suficientes para desqualificar sua produção textual. Com isso não queremos dizer que a gramática não deva ser levada em consideração, e que não seja necessário trabalhá-la, em sala de aula, muito pelo contrário, defendemos seu estudo, respeitando, contudo, dialogicamente a capacidade do aluno que irá, paulatinamente, se apropriando das estruturas linguísticas, mediante leituras, debates, escrita, reescrita, e interagindo com outros sujeitos discursivos, como colegas e professor.

Todavia, um dado extremamente relevante é a presença de apenas um caso em que notamos problema de coerência textual que, percentualmente, corresponde a 6,25% do número total de inadequações, e ao qual denominaremos de “Desvio de Nível Textual Profundo”¹⁷, o que, segundo Koch, interfere na compreensão global do texto.

Por outro lado, as problematizações presentes na “Superfície Textual”¹⁸ obtiveram a seguinte quantificação: 84 quanto a ortografia, 47 quanto ao uso da vírgula, 16 quanto a acentuação, 16 quanto a coesão e 12 quanto a concordância nominal, o que corresponde ao total de 93,75%, conforme demonstra a tabela abaixo:

Desvios da superfície textual	Desvios de nível textual profundo
93,75%	6,25%

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020.

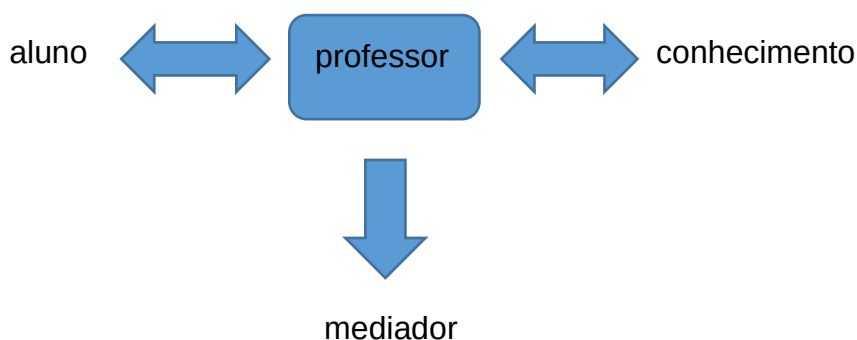
Concordamos, então, com Leite (2012), segundo o qual, o “erro” é uma incidência que deve ser vista com atenção no processo de reescrita. Conforme o autor, o “erro” permite notar duas funções: a diagnóstica e a prognóstica. A função diagnóstica permite conhecer o repertório do aluno, ou seja, o seu conhecimento de mundo, já assimilado por ele no percurso escolar, bem como aqueles que estão em

¹⁶ Segundo Jesus (1995, p. 54), trata-se de uma espécie de “operação de limpeza”, cujo objetivo principal consiste em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística. Ou seja, os textos são analisados apenas no nível de transgressão do estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.

¹⁷ Está relacionado com a coerência textual.

¹⁸ Referem-se às transgressões gramaticais cuja identificação é mais perceptível e clara para o professor.

processo de aquisição. Enquanto a função prognóstica está relacionada com o trabalho pedagógico do professor, mediante o qual ele estuda e providencia estratégias para auxiliar seus alunos a superar ou reduzir dificuldades, conforme expomos abaixo:



Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

Portanto, podemos considerar a correção, bem como as incongruências apontadas como meio extremamente válido de aprendizagem; graças a elas, o aluno passará a refletir sobre o uso da língua de forma dialógica, e não se limitando apenas à apuração, à higienização do seu texto. Ensina Leite:

A correção também é vista sob uma perspectiva processual, pois não corresponde ao ponto final da produção do texto: é um elo na cadeia dessa interação. Aliás, compreender a correção com uma etapa sem um fim em si mesma é essencial para o ultrapassar seu tradicional estigma de mensuração do produto, cuja finalidade é determinar aquele que sabe escrever e aquele que não sabe. A correção está, então, inserida e articulada no processo mais amplo (LEITE, 2012, p. 145).

Ainda, no que diz respeito ao processo dialógico, este, de acordo com Menegolo e Menegolo (2004, p. 74), faculta ao sujeito-autor, na reescrita do seu texto, relacionar-se mais interativamente com sua produção (confronta, aguça e exclui anunciados). Como se não bastasse, os autores afirmam que, ao reescrever, o aluno sai do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa a um estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

Nesse processo ocorre, conseqüentemente, o que Bakhtin (1997) chama de atitude responsiva, em virtude da qual o aluno concorda ou discorda, completa, adapta, e apronta-se para executar. De acordo com o autor, tal atitude está em constante elaboração durante todo o processo, em que se cria uma cadeia de

comunicação verbal, pois o aluno não é um mero receptor, mas alguém ativo no processo discursivo.

No que tange ao “problema de produção textual”, Ruiz (2015) afirma que ele está relacionado a toda e qualquer sequência linguística que gera estranhamento ao leitor, em razão não apenas do gênero, mas também dos objetivos, visados na interlocução, e das relações de produção e recepção. Contudo, a autora ressalta que o professor não deve esperar que o aluno “resolva todas as opacidades do texto”, como se o discente soubesse todos os meandros para fazê-lo.

Por que ocorrem tais problemas de produção e eventuais opacidades? Não há para essas questões uma resposta simplista e imediata, haja vista a complexidade do assunto. No entanto, é necessário atentarmos para as seguintes questões: Nossos alunos produzem textos regularmente? Se produzem, reescrevem seu próprio texto? O professor realiza intervenções reflexivas ou somente apura higienizando o texto? A tarefa de cobrar a realização de produção textual cabe somente ao professor de língua portuguesa? As atividades de produção textual têm sido artificiais ou dialógicas?

Cabe ao professor, como mediador (SERAFINI, 1989, *apud* Ruiz, 2015), a tarefa de indicar, à margem do texto do aluno, na revisão/correção, estes tipos de intervenção: correção indicativa, correção resolutiva, correção classificatória e correção textual-interativa, as principais alterações que o aluno deve fazer na reescrita de seu texto.

A correção indicativa consiste em indicar na margem ou no corpo do texto onde estão as inadequações ou trechos que não estão claros para o leitor. Nesse tipo de correção, o professor observa somente aspectos relacionadas ao universo superficial do texto, como ortografia e questões lexicais, conforme extraído do exemplo abaixo:

Resumo do conto "Jurema minha aliança"

Corrigir os erros

Dois amigos que se chamavam Pedro e Antonio amavam se divertir e aventuras.

Quando eles cresceram eles queriam uma aventura mais assustadora. Como eles tinham costume de passar pelo cemitério, eles viram um menino enterrando uma moça de vestido branco com uma aliança brilhante no dedo da mão esquerda. Eles voltaram para a escola e a noite eles voltaram ao cemitério...

Chegou lá Pedro levou um tombo se caiu numa cova e Antonio deu um chute na cara do Pedro e saiu correndo. No dia seguinte na escola, Antonio falou pra todos seus amigos que era corajoso, que deu um chute na cara do morto. Pedro cansado de ouvir ele falar mentira fez um desafio pra ele, era pra ele ir depois da aula até o cemitério pegar a aliança da moça e todos os colegas da classe iam lá pra ver.

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020.

Na correção resolutiva, o professor corrige todos os desvios encontrados no texto e, além disso, reescreve as frases, orações ou períodos que estiverem incorretos.

Nesse caso, concordamos com as considerações de Ruiz, uma vez que tal intervenção não força o aluno a refletir. O professor é quem corrige e reescreve o texto, cabendo ao discente somente a tarefa de copiar as sugestões do professor, o que, ao nosso ver, vem a ser uma atividade monológica.

Rescrita do conto "Desembocho minha aliança"

Numa tarde via dois garotos chamados pedro, antonio.

Pedro estava correndo no cemitério e ele tropeçou numa pedra; e o antonio chutou na cabeça do pedro sem saber que era o amigo dele.

No outro dia o antonio voltou lá na mesma hora e fale bem alto:

— Eu sou corajoso por chutar a cabeça do morto e corajoso por entrar aqui no cemitério no instante ele levantou e falei que ele não era o morto era o amigo dele.

E no final ele pego encontrou a aliança mas a aliança caiu na mão dele de repente e ele ficou assustado e correu para nunca mais voltar ali naquele lugar do tão assustador que era. Todo o dia ele ficava com medo de até passar lá.

havia	cemitério	voltou	falou	mais
garotos	Uem	falou	pegou	de repente
chamados	tropeçou	p chutar	encontrou	lugar
Pedro/Antônio	chutou	levantou	sumiu	E

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020.

A próxima estratégia de correção destacada por Ruiz é a classificatória. Nesse caso, o professor faz uma lista com as abreviações e o significado de uma série de inadequações que se encontram no texto. O próximo passo é sublinhar a incongruência linguística e inserir a abreviação ou a palavra completa ao lado.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
A	Acentuação
Amb	Ambiguidade
D	Dubiedade
Coes	Coesão
Coer	Coerência
?	Escrita Confusa
CP/Col Pron	Colocação Pronominal
CN	Concordância Nominal
C	Concordância
CV	Concordância Verbal
DG	Desvio Gramatical
Cr	Crase
DL	Desenho da Letra
TL	Traçado da Letra
DD	Discurso Direto
DI	Discurso Indireto
DS	Divisão Silábica
EI	Erro de Informação
EF	Estrutura da Frase
Fr	Frase malconstruída
FN	Foco Narrativo
FV	Forma Verbal
G	Grafia
IL	Impropriedade Lexical
IV	Impropriedade Vocabular
Voc	Vocabulário
M	Maiúscula
m	Minúscula
LO	Linguagem Oral
O	Ortografia
Pfç	Paragrafação
d/*	Parágrafo

X	Ponto Final
P	Pontuação
PDD	Pontuação do Discurso Direto
DD	Discurso Direto
PDI	Pontuação do Discurso Indireto
Prep	Proposição
Pron/Pr	Pronome
Pron Rel	Pronome Relativo
Rd/Red	Redundância
Rg/Reg	Regência
R/Rep/Rp	Repetição
S/Seq	Sequenciação
TV	Tempo Verbal
X	Vírgula

Fonte: RUIZ, 2015, p. 46-47.

Passamos agora para a correção textual-interativa. Conforme explicita Ruiz (2015), esta se refere a comentários de caráter reflexivo, cuja função é apontar os problemas encontrados no texto, *“falar, metadiscursivamente, sobre o ato de corrigir realizado pelo professor”*.

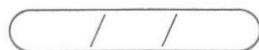
Resumo do conto "O leão e a raposa"

Em uma vez de noite Antônio e Pedro foram ao cemitério e os dois não vão nunca na escuridão, e a Pedro a cabra sempre na divisa e com a mãe foi agarrar a cabra de Antônio e ele deu um coice em Pedro e Antônio saiu correndo e viu um coneiro mais bem parecido. Antônio falou para Pedro que uma coisa agarrar - le e ele deu um coice, Pedro falou essa pessoa era eu, em Tom o outro responde: mas parecia mesmo. No outro dia depois da escola os dois pra meia noite voltaram ao cemitério para pegar a cabra e uma mulher começou a falar e os pegaram a cabra e saíram correndo, e quando Antônio foi dormir a mulher apareceu e falou nos pedos desculpa mas vai socinho, e ele foi entrar lá no cemitério e começou a sentir vontade gelada falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou um leite e foi dormir.

Muito boa tarde! Parabéns pelo texto. Vamos deixá-lo ainda melhor? Então, gostaria que você pensasse um pouco sobre ele:

a) A história pode ser aumentada? Qual parte da história sobre a qual você poderia escrever mais?

b) Você pode trocar alguma parte da história ou 



colocar uma antes da outra? I não pode melhorar o que foi contado, ou não?

c) Você poderia trocar alguma(s) palavra(s) da história? Melhora o que foi contado, ou não?

d) Existe alguma parte da história que você esqueceu de contar?

Partiu reescrever o texto? Abraço!

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020.

De acordo com Menagassi (1998), os comentários do professor sobre o texto do aluno são extremamente relevantes, devendo, por isso, ser claros e objetivos, uma vez que *“um comentário vago e impreciso”* não surtirá efeito e, conseqüentemente, não ajudará o aluno. Ainda segundo o autor, os comentários feitos pelo professor *“contribuem para que o aluno reflita sobre seu processo de escrita, amadurecendo-o”*. Orientações objetivas e pontuais são essenciais para um bom trabalho de revisão / reescrita dos alunos.

Menagassi (1998) ressalta que o simples fato de exercitar a revisão e a reescrita já é sinal de importância no trabalho de construção do texto. Como se não bastasse, o autor destaca: *“...nem sempre o produto final estará dentro do padrão proposto como condizente, mas se aproxima gradativamente através do exercício da prática de reescrita”*. Além disso, Menagassi enfatiza que a reescrita é um trabalho em que o aluno se posiciona como leitor de seu próprio texto e o professor assume o papel de orientador e não de mero juiz-avaliador (MENEGASSI, 1998, p. 207).

Tais postulados reforçam a importância da prática constante da reescrita, pois, dessa maneira, segundo Leite (2012), os sujeitos (alunos) passarão, gradativamente, a reconhecer suas dificuldades e, com o tempo, a atuar sobre elas. Por conseguinte, subscrevemos as palavras de Leite (2012, p. 143): *“...a escrita é compreendida como*

atividade importante para instrumentalizar os alunos, no sentido de transformá-los em autocorretores de seus textos”.

5. Proposta de intervenção

A proposta de intervenção, que ora apresentamos, tem como objetivo recuperar algumas defasagens da norma culta apresentadas no quadro da página 83. Daremos, por conseguinte, maior destaque àqueles desvios que ocorreram com mais frequência.

Além disso, pretendemos trabalhar a proposta de intervenção de maneira tal, que o aluno não tenha que memorizar regras gramaticais. Propomos atividades de escrita práticas, voltadas para o dia a dia do aluno e que despertem a curiosidade da pesquisa em suas diversas mídias: impressa e tecnológica.

Salientamos que as atividades apresentadas na presente proposta não farão cessar todas as problematizações referentes à escrita na série estudada. Cabe ressaltar que os alunos possuem, ainda, uma longa trajetória escolar pela frente e que, ao longo dela, entrarão em contato com outros saberes, competência e habilidades, que, adquiridos no ensino fundamental e ensino médio, servirão de parâmetro para que possam atender as demandas do cotidiano, como aquelas relacionadas à vida pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, segue uma lista de atividades voltadas para aspectos da escrita que estão relacionados com a ortografia, pontuação, acentuação, coesão textual, concordância nominal, além de alguns exercícios sobre leitura e interpretação de texto.

5.1 Oficina de Reescrita

Dentre as várias práticas e estratégias utilizadas em sala de aula, destacamos a revisão, correção e a escrita coletivas. Nessa atividade, o professor selecionou previamente uma produção textual de um aluno e, em seguida, para não comprometerlo e constrangê-lo, passou o texto para a lousa. Como próximo passo, fez questionamentos aos alunos, de modo a provocá-los acerca das inadequações, bem como sobre como melhorar a estrutura do texto. Segundo Leite (2012), a reescrita pode ocorrer individualmente, ou em duplas, ou em grupos maiores; deve envolver todo o coletivo da sala de aula, sempre tendo o professor como mediador.

A atividade descrita é uma maneira de tornar o sujeito ativo na construção do conhecimento, visto que os próprios alunos, com a mediação do professor, receberam

a incumbência de ir diminuindo os desvios presentes na escrita. De acordo com Leite (2012), com a prática da reescrita, o aluno será capaz de ir, aos poucos e de forma processual, se apossando da modalidade culta da língua, já que internaliza os mecanismos linguísticos inerentes a cada gênero.

5.2 Reescrita coletiva

Como pudemos observar, não existe um manual bem elaborado sobre os procedimentos de revisão textual e reescrita, como se fosse uma receita, que orientasse os estudantes sobre quais caminhos trilhar. A sala de aula é um universo à parte, com uma clientela heterogênea, com diferentes níveis de aprendizagem. Consequentemente, cabe ao professor, de acordo com seus alunos, a tarefa de arquitetar estratégias com o objetivo de induzi-los à reflexão.

Com tais preceitos em vista, uma boa estratégia a ser realizada em sala de aula é a revisão e a reescrita coletiva. Nesse processo deve haver interação entre os alunos, sempre mediada pelo professor, para a internalização de certas estruturas linguísticas.

Segue, então, a narrativa de todo o processo de reescrita realizado em sala de aula. Ao todo, foram necessárias quatro aulas para a sua realização: a escrita dos textos originais na lousa, a cópia dos alunos, a escrita coletiva e, por último, a cópia, feita por todos, da versão revisada.

Abaixo, seguem as primeiras versões do conto escrito, a metodologia utilizada, a versão final e a análise comparativa entre a primeira versão e a final.

Exemplo 1

Dois muleques Bagunceiros chamado: Pedro e Antonio.

Eles iam Bricar Todo os dias no cimiterio. Un funcionários diz a eles que uma noiva tenha morrido que se cancelou-se.

Eles foram Ver a moiva ela era linda. Pegaram a aliança e guardaram na caixa de antonio. Quando antonio foi dormi a noiva Puxou o Pé dele mas ele acordou e Pecebeu, que era um sonho.

e devolveu a aliança a noiva
 munça mais nas
 foi ao
 cimiterio.

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

Exemplo 2

Um dia dois muleques um chama Pedro e o outro chama Antonio eles foram no simiterio

e o Pedro caiu na cova dos Mortos e o Pedro pegou o pé do Antonio e pençou que era o Morto que tinha pegado no pé dele mas era o amigo dele deu um coisse na cara do amigo dele que ele pençou que era um morto mas era um amigo dele.

No outro dia que ele voltou no cimiterio ele encontrou uma aliança e levou pra casa e a dono ficou assustano até ele leva e noutro dia ele levou aliança até ele deu pra ela e ela puchou o pé dele.

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020

O professor iniciou a aula passando o texto a ser reescrito na lousa - os projetores da escola estavam danificados -, em seguida, pediu que todos os alunos copiassem o texto no caderno. Depois que todos os alunos copiaram, o professor pediu que anotassem em seus cadernos o que estaria faltando no texto, ou seja, que aspectos o autor do texto não havia mencionado, os quais, porém, seriam importantes para que o conto ficasse mais completo, de acordo com a sequência dos acontecimentos. Somente depois dessa atividade, o docente deu início à reescrita.

O professor foi bem claro ao enfatizar que o mais importante em um texto é a coerência, isto é, sentido do conjunto, pois de nada adianta um texto estar bem escrito, com pouco ou nenhum erro, mas sem sentido. Ao questionar os alunos sobre o que seria mais importante, estar o texto livre de erros gramaticais, mas sem sentido, ou ter sentido, os alunos responderam, prontamente, que a coerência seria o mais importante.

Em nenhum momento da reescrita o professor deu respostas prontas. Durante a reescrita, os alunos eram chamados à lousa para indicar os problemas linguísticos que constataavam no texto, em seguida, coletivamente, davam sugestões para melhorá-lo e o professor as anotava na lousa.

É importante salientar que nem todos os alunos participaram da reescrita coletiva, alguns participaram com mais empenho, outros tiveram uma discreta participação e alguns somente observaram. No entanto, a sala prestou muita atenção durante o processo e não houve indisciplina; aqueles que não participaram diretamente com sugestões, prestaram atenção na atividade.

Ao longo da reescrita, o professor, inspirado em Cagliari (2002. p. 127) fazia os seguintes questionamentos: *O que está faltando neste trecho? O que seria interessante acrescentar? Existe algum trecho que deve ser substituído? Existe alguma palavra que deve ser retirada? Existe repetição de palavras? Se existir repetição, como podemos substituí-las? O espaçamento dos parágrafos está correto?*

A cada questionamento, os alunos davam sugestões e, durante as falas, um colega corrigia o outro, caso sua proposição estivesse incorreta ou mal-eleborada. Outro aspecto relevante que os alunos conseguiram observar foi a presença de abreviações e traços da oralidade presentes na escrita da primeira versão como, por exemplo: *pra, cimiterio, simiterio, muleques, assustano*.

Em outros casos, tiveram dúvida em relação à grafia de alguns verbos, como: *pençou* e *puchou* e também em relação ao substantivo *coisse*. Nesse caso, como a maioria possuía celular, o professor permitiu que consultassem o corretor ortográfico ou que pesquisassem na *internet*.

Após os questionamentos e não havendo mais apontamentos ou sugestões dos alunos, a reescrita coletiva do conto ficou assim redigida:

Reescrita do exemplo 1

Certo dia, dois amigos chamados Pedro e Antônio foram ao cemitério para brincar.

Eles estavam passando em frente do cemitério, quando o funcionário diz a eles que uma linda noiva estava sendo enterrada. Então, eles foram lá ver o enterro da moça, quando (eles) perceberam algo brilhante, era uma aliança.

Quando anoiteceu, eles voltaram ao cemitério para pegar a aliança que estava no chão. (Eles) estavam correndo quando (o) Pedro caiu e puxou o pé de Antônio.

Ele entrou, mas a claridade da luz não era a mesma do último dia [quando ou em que estiveram no cemitério] [em] que [foram lá] (eles) foram. Quando (ele) chegou ao túmulo, Mariana assustou[-o] imitando a voz do morto, que [chegou] veio a Antônio toda retorcida.

Antônio pegou [a] aliança e saiu correndo, tropeçou e caiu e derrubou aliança sem perceber. Quando o Antônio chegou junto à turma, foi mostrar aliança e percebeu que tinha perdido.

Quando chegou em casa, Antônio foi dormir e viu a noiva dizendo:

- Devolva a minha aliança!

Antônio procurou [a] aliança e viu que estava no bolso [de sua calça] dele, então [a] noiva puxou o (seu) pé [dele] e arrastou [Antônio] até o muro dos mortos.

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020.

Reescrita do exemplo 2

Em um belo dia, dois garotos[,] que se chamavam Pedro e Antônio[,] foram ao cemitério para brincar.

Depois de alguns dias, eles estavam passando em frente do cemitério e viram uma linda moça sendo enterrada. Então eles perceberam algo brilhante [no dedo da] na noiva e viram que era uma aliança.

Quando anoiteceu, eles voltaram ao cemitério para pegar [a] aliança, mas Antônio caiu em cima da cova e Pedro [que ou e este] foi tentar ajudar. E para se levantar, Pedro agarrou o pé de Antônio, mas [este] ele achou que fosse o morto que tinha [puxado] puxou o seu pé. Então, Antônio deu um coice no queixo de Pedro e saiu correndo.

No outro dia, Antônio chegou [à] na escola falando para todo mundo que chutou a cara da alma penada. Pedro propôs um desafio para Antônio: pegar a aliança sozinho no cemitério.

No dia seguinte, Antônio foi ao cemitério [a fim de] para devolver [a] aliança para a noiva não assombrar mais. Chegando lá, ele foi até a cova da noiva entregar [a aliança] e a noiva puxou o pé dele, levando[-o] para dentro de seu túmulo.

Fonte: MANZONI, Leandro. 2020.

Em uma primeira análise, constatamos uma mudança da estética do texto e uma melhora em relação à estrutura textual e à primeira versão dos textos: a paragrafação e as letras maiúsculas no início de cada parágrafo (nível superficial).

Analisando o nível textual profundo, podemos afirmar que houve a reescrita do texto 1, visto haverem sido inseridas informações que deram uma nova roupagem ao texto. A partir do terceiro parágrafo, houve a colocação de elementos que não apareciam na primeira versão, como: “a volta ao cemitério para pegar a aliança, que estava no chão; o fato de Pedro cair e puxar o pé de Antonio; a constatação de que a luz não era a mesma do dia anterior; a personagem Mariana ter assustado Antônio com sua voz; o fato de Antônio pegar a aliança, sair correndo, perdê-la e constatar que perdeu; o discurso direto no sétimo parágrafo; e a colocação de um final mais assustador no último parágrafo.

No que diz respeito ao nível superficial, como os alunos estavam com o celular, as dúvidas referentes à ortografia foram prontamente dirimidas, cabendo ao professor intervir somente no concernente aos casos de regência verbal e nominal, pontuação (vírgula) e alguns casos de coesão. À medida que os alunos davam sugestões para a reescrita, o professor, ao passar o texto na lousa, questionava como determinada palavra devia ser escrita, se estava faltando algum sinal de pontuação, se os parágrafos estavam bem-estruturados, além de outros questionamentos.

Como já mencionamos em páginas anteriores, os alunos, sujeitos deste trabalho, estão em formação e, em razão disso, certas construções linguísticas exigem a intervenção do professor, com esclarecimentos sobre como elaborá-las. Dessa forma, os discentes vão adquirindo maior habilidade no letramento escrito.

Por outro lado, no texto houve uma discreta reescrita, visto que os alunos inseriram alguns elementos textuais que estavam faltando, como o fato de Antônio falar para seus amigos da escola que tinha chutado a cara da alma penada, a

proposição de um desafio que Pedro fez a Antônio, além do acréscimo, no desfecho, da informação de que a noiva puxou o pé de Antônio e o levou para dentro do túmulo, deixando o final do conto mais assustador.

Em relação ao nível superficial do texto, ocorreu o mesmo como descrito no texto 1, a saber, os alunos utilizaram os celulares para questões ortográficas e a intervenção do professor fez-se necessária nos mesmos moldes usados nos itens descritos anteriormente, explicando, quando necessário, a construção de algumas estruturas textuais.

5.3 Atividades de reescrita

Conforme já mencionamos anteriormente, elaboramos atividades que colocam em prática o uso de alguns mecanismos linguísticos, para contemplar as principais defasagens dos alunos, devidamente quantificadas na página 78.

Nos exercícios em questão, enfatizamos a reescrita, ortografia, leitura e interpretação de textos, coesão e coerência textual, colocação pronominal, jogos ortográficos, acentuação gráfica, pontuação, concordância verbal e nominal e conjugação verbal.

Após a resolução e correção coletiva das atividades propostas, os discentes do grupo-focal escreveram a segunda versão do conto de terror.



1- Reescreva, de uma maneira mais formal, a fala do aluno para a professora.

O assassinato da ortografia

No meu café da manhã, tinha sobre a meza, queijo, presunto, mortandela, matega, saucinha e iogurte natural.

Mas o café estava sem asúcar e eu presizo de uma colher para mecher o café. Era tanta coisa que não sobrava espaso na meza.

Liguei a televisam e estava paçando o “Bom Dia São Paulo”, onde mostrou como se constrói o espaso geográfico. Os home construimdo nos morros, as caza de simento e maderá.

Mostrou que o alco é um produto estraído da canha de asúcar e a gasolina do petrólho e...

Desliguei a televisam, vesti uma calsa de lam, uma brusa e uma camisa por sima (o tecido da minha camisa é muito bonito) e fui andar de bicicleta. Não intendo nada de matemática, mas em português eu sou “fera”.

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/06/texto-para-reescrever-o-assassinato-da.html>

2- Reescreva o texto acima, fazendo as alterações necessárias.

Leia a introdução desse texto, que descreve a cidade mineira de Poços de Caldas:

Descanso continua sendo a palavra de ordem para os casais, que chegam a Poços de Caldas, bucólica estância hidromineral no sul de Minas Gerais. Suas águas - com propriedades alcalinas, sulfurosas, radioativas e termais - convidam a relachantes *banhos de imersão* e a um passeio, em que se percorrem as dezenas de fontes e caxoeiras espalhadas pela cidade. [...].

Disponível em: <<http://www.feriasbrasil.com.br/mg>>.

3- Agora, identifique dois erros (colocados propositalmente pela autora desta atividade) referentes à ortografia. Em seguida, reescreva as palavras de forma adequada:

Observe estas palavras:

rouxinol	ameixa	baixo	faixa	frouxo
----------	--------	-------	-------	--------

4- O que há em comum entre as palavras acima?

5- Complete com “x” ou “ch”:

fa_____ina	la_____ante	col_____a
ca_____umba	_____ingar	_____iqueiro
en_____oval	_____u_____u	_____adrez
engra_____ar	ma_____ucado	_____ique
en_____ente	pu_____ar	en_____uto
cai_____a	to_____a	en_____ada

Leia este trecho de culinária, relativo ao preparo da maçã do amor:

Misture todos os ingredientes e leve ao fogo até o melado dar o ponto de puxa mais firme. Depois que o melado estiver no ponto, passe as maçãs no melado e em seguida mergulhe-as em uma vasilha com água bem gelada e coloque em um tabuleiro, de modo que o cabinho do palito fique para cima.

Disponível em: <<http://www.tudogostoso.com.br>>

(Com algumas adaptações da autora desta atividade.).

6- Agora, identifique um erro (colocado propositalmente pela autora desta atividade) referente à ortografia. Em seguida, reescreva a palavra de forma adequada:

7- Complete com a letra “s” ou com a letra “z”:

ra_____ura	arra_____o	qui_____er
improvi_____o	a_____aleia	a_____ul
rique_____a	ca_____a	pou_____ada
univer_____o	va_____o	pobre_____a

8- Identifique os substantivos equivalentes a estes adjetivos:

limpo: _____

franca: _____

honrado: _____

claro: _____

belo: _____

puro: _____

leve: _____

ausente: _____

9- Marque a alternativa em que a palavra foi escrita corretamente:

- a) análise
- b) pretilha
- c) freguezia
- d) escasses

10- Reescreva as frases abaixo eliminando a ambiguidade, ou seja, o duplo sentido.

a) Peguei o ônibus correndo.

b) Família muda.

c) O cachorro do seu pai fugiu com a cachorra da minha mulher.

d) Vi o incêndio da casa.

e) Maria deixou a sala completamente suja.

Leia este texto:

"O golfinho nada velozmente e sai da água em grandes saltos fazendo acrobacias. É mamífero e, como todos os mamíferos, só respira fora da água. O golfinho vive em grupos e comunica-se com outros golfinhos através de gritos estranhos que são ouvidos a quilômetros de distância. É assim que golfinho pede ajuda quando está em perigo ou avisa os golfinhos onde há comida. O golfinho aprende facilmente os truques que o homem ensina e é por isso que muitos golfinhos são aprisionados, treinados e exibidos em espetáculos em todo o mundo".

Revista Ciência Hoje.

11- Reescreva o texto, eliminando as repetições da palavra “golfinho”.

12- Complete com a letra “g” ou com a letra “j”:

tra_____etória	_____iboia	cora_____em
via_____ei	cirur_____ia	vare_____ista
ti_____ela	va_____em	ferru_____em
reló_____io	re_____eitar	vestí_____io
ma_____estade	cere_____a	pedá_____io
_____iló	lo_____ista	tra_____e
an_____elical	can_____ica	canoa_____em
pa_____em	privilé_____io	pa_____é

<https://acessaber.com.br/tag/atividade-de-ortografia-6o-ou-7o-ano/>

Governo do Amazonas anuncia criação de novas áreas de preservação

FOLHAonline, 05/09/2003, KÁTIA BRASIL da Agência Folha, em Manaus

O governo do Amazonas anunciou hoje a criação de seis novas áreas de preservação ambiental no Estado. São 4,2 milhões de hectares transformados em parque, floresta estadual, reservas extrativistas e de desenvolvimento sustentável.

As regiões onde se situam essas áreas são ricas em biodiversidade e ambiente natural de espécies em extinção, como o peixe-boi, a ariranha e boto tucuxi.

O secretário de Estado do Meio Ambiente disse que, com as seis novas áreas, o governo aumenta para 12,2 milhões de hectares o total de áreas protegidas na esfera estadual.

"O fato de nós termos 98,2 % da cobertura vegetal intacta não significa que vá ficar assim eternamente. Estamos evitando que o desmatamento chegue a essa área, que é o coração da Amazônia."

"Essas reservas possibilitam a permanência das populações tradicionais e ao mesmo tempo a conservação da natureza, isso é responsabilidade social", disse o secretário.

13- Agora, complete o quadro, relacionando o que foi sublinhado aos elementos a que se referem e que aparecem antes. Com isso, comprovamos que a interpretação de um elemento no texto depende da interpretação de outro(s) elementos(s).

Elementos sublinhados no texto	Elementos a que se referem, citados antes
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

14- Muitas vezes, antecipamos algo que será explicitado depois. Circule os elementos a que se refere o que foi sublinhado.

a) Pegue a maçã e coloque-a sobre a mesa.

b) Eles são tão finos que mal podem ser vistos a olho nu, mas tecer esses fios é natural para as aranhas.

5.4 Jogos ortográficos

5.4.1 Monte e remonte

Escreva no quadro ou em folha chamex uma palavra que tenha o menor número de letras repetidas. Estipular um tempo para a duração da atividade e pedir aos alunos para lembrarem e escreverem o maior número de palavras possíveis com as letras dessa palavra, sem repeti-las.

Obs.: Esta atividade trabalha a rapidez, percepção visual, ortografia e vocabulário.

Exemplo: Palavra escolhida: PERNAMBUCO: Palavras encontradas: perna- barco- compra- boca- nabo- banco- copa- ano- reco- rapé- ópera- amor- rebu- comer- peru- perca- bem- não- rena- buraco- mar- muro- pano- pé- cor- pêra- rã- mãe- pena- uno- Nabuco- pau- cobra- Mané- Norma- Carmem.

5.4.2 De mãos dadas com a poesia.

Material: Textos sobre amor, paixão, ou outros sentimentos humanos (Sugestão: Música: Coração de Estudante, de Milton Nascimento), papel, caneta.

Ler o texto, ouvir e cantar a música. O professor convida os alunos a analisarem seu coração, dizendo-lhes:

- Abra seu coração.
- O que você vê dentro dele?
- O que sente?
- O que [o] (lhe) incomoda?
- O que gostaria de dizer em nome dele?

Logo após, passe para o papel o que seu coração gostaria de falar se tivesse voz. O trabalho pode ser ilustrado.

5.4.3 Contando histórias

Material: textos de Contos de Fadas e Paródias. (Sugestões: Chapeuzinho Vermelho de raiva, Chapeuzinho Amarelo).

Iniciar a atividade perguntando à turma se alguém quer contar um conto de fadas. Se não houver voluntários, começar a história e pedir que os alunos continuem. Pedir aos alunos que relembrem os contos de fadas, atualizando-as.

Como seria a história se acontecesse hoje? Naturalmente, introduzindo-se elementos do cotidiano na vida moderna, surge uma nova história.

Exemplo: “A casa dos três porquinhos tinha um alarme eletrônico e um visor que detectava a aproximação do lobo”. “Os caçadores do lobo, que comeu a vovó, usavam um helicóptero de resgate da polícia para capturá-lo”.

<http://pedagogiccos.blogspot.com/2009/03/atividades-para-trabalhar-ortografia.html>

5.5 Acentuação

As questões abaixo, se referem a um trecho do livro “A última tourada”, leia com atenção e responda:

- O que você está fazendo?

Luís já ia chutar uma pedra de frustração (sabe como é, pessoas frustradas chutam pedras e pisam em chapéus, mas fazer isso nunca resolve os problemas, só te deixa com o dedão doendo e com chapéus amassados) quando viu uma menina se aproximar. Era uma menina de trancinhas pretas longas e vestido rodado. Devia ter a idade de Luís.

- Estou cuidando do meu boi – respondeu Luís. Não queria dar muita informação pra aquela menina.

- Você tem um boi? – ela perguntou, desconfiada – Cadê ele?

Luís apontou.

- Mas aquele é um boi da arena! Não é seu boi nada! – ela tinha aquele jeito sabe-tudo que só meninas de dez anos conversando com meninos de dez anos têm.

- Não aquele boi, o outro boi. O boi do lado. Aquele ali é meu.

- Aquilo é um boi? Eu pensei que fosse Um cachorro!



www.ultimatouradacom.br

1- Na frase “ela tinha um jeito de sabe-tudo”, significa que:

- a) A menina era muito inteligente.
- b) A menina era muito simpática.
- c) A menina realmente sabia tudo.
- d) A menina que queria que todos pensassem que ela sabia tudo.

2- Quem pergunta a Luiz o que ele está fazendo?

3- Por que a menina duvidou que Luis tivesse um boi?

5.6 Pontuação

O pulo do gato

A onça andava maluca para pegar o gato. Mas ela sabia que o gato é o maior mestre pulador que existe. Com um salto de lado, ele sempre escapava.

Um dia, a onça pediu ao gato ☐

☐ Compadre, quer me ensinar a pular ☐

☐ Ora, nessa é que eu não caio ☐ A comadre quer é pular sobre mim e me comer ☐

☐ Imagine só uma coisa dessas ☐ Acha que eu seria tão ingrata a ponto de devorar o meu professor ☐

Ainda um pouco desconfiado, o gato começou a ensinar a onça.

Pula que pula, a onça foi aprendendo depressa.

☐ Pronto ☐ A comadre já aprendeu tudo —disse o gato.

☐ Será ☐ —perguntou a onça. ☐ Vou repetir os pulos para ver se aprendi mesmo...

E a onça deu um pulo tentando abocanhar o seu professor. Mas o gato pulou rapidamente para o lado e escapou. A onça, muito sem graça, disse ☐

☐ Viu só ☐ Ainda não sei tudo. Acabe as aulas, compadre ☐

☐ Ora, comadre ☐ Não nasci ontem ☐ Se tivesse ensinado tudo o que sei, a esta hora estaria em sua barriga. Adeus ☐



TRABALHANDO PONTUAÇÃO

A formiga má

Na Europa ☐ em pleno inverno ☐ quando o inverno cobria o mundo com seu cruel manto de gelo ☐ a cigarra ☐ como de costume ☐ havia cantado sem parar o estio inteiro ☐ e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo ☐ sem casa onde abrigar-se ☐ nem folhinhas que comesse ☐

Desesperada ☐ bateu à a porta da formiga e implorou emprestado ☐ notem ☐ uns miseráveis restos de comida ☐ Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo ☐ logo que o tempo permitisse ☐

Mas a formiga era má ☐ Além disso ☐ invejosa ☐ Como não sabia cantar ☐ tinha ódio da cigarra por vê-la querida de todos os seres ☐

☐ O Que fazia você durante o bom tempo ☐

☐ Eu... eu cantava ☐

☐ Cantava ☐ Pois dance agora ☐

A formiga fechou a porta e ☐ mais a frente ☐ a cigarra conseguiu ajuda com seu amigo coelho ☐



Meu cavalo invisível

Tia Lúcia ☐ minha tia novidadeira ☐ tinha lido numa revista que a última moda para meninas era franjinha ☐ Depois de conversar com mamãe ☐ plaft ☐ ...Com uma tesoura ☐ cortou um pedaço do meu cabelo ☐

☐ Olha como a Tetê ficou bonitinha ☐

Tetê era eu ☐ Maria Tereza ☐ para quem não era íntimo ☐

Corri para o espelho e comecei a chorar ☐

☐ Não gosto dessa cara ☐

Mamãe e tia Lúcia acharam que logo eu me acostumaria e saíram para fazer compras ☐ enquanto fiquei em casa para fazer lição ☐

Foi nessa hora que ele apareceu ☐ O cavalo Mais maravilhoso do mundo ☐ Era inteirinho branco ☐ alto ☐ elegante e também tinha uma franjinha nos olhos ☐

Entrou pela área de serviço e veio encostar a cabeça no meu ombro ☐

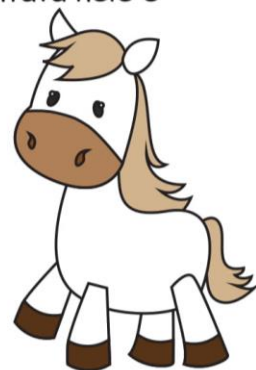
Dei à ele o nome de Bléqui ☐ por causa do cavalo do Zorro ☐ Tinha visto em um filme de televisão ☐ O Zorro gritava ☐ ☐ Bléééquiiii... — e o cavalo vinha ☐

Começou uma vida nova pra mim ☐ com o meu cavalo invisível ☐

Eu chamava ☐

☐ Bléééquiiii...

E lá vinha ele para a porta do prédio ☐ Então eu montava nele e saíamos os dois pelo mundo afora...



TRABALHANDO PONTUAÇÃO

O gato vaidoso

Moravam na mesma casa dois gatos iguaizinhos no pelo mas desiguais na sorte ☐ Um ☐ mimado pela dona, dormia em almofadões ☐ Outro ☐ no borralho ☐ Um passava a leite e comia em colo ☐ O outro por feliz se dava com espinhas de peixe do lixo ☐

Certa vez cruzaram-se no telhado e o bichano de luxo arrepiou-se todo ☐ dizendo ☐

☐ Passa logo ☐ Não vês que és pobre e eu sou rico ☐ Que és gato de cozinha e eu sou gato de salão ☐ Respeita-me ☐ pois ☐ e passa logo...

☐ Alto lá ☐ senhor orgulhoso ☐ Lembra-te que somos irmãos ☐ criados no mesmo ninho ☐

☐ Sou nobre ☐ Sou mais que tu ☐

☐ Em quê ☐ Não mias como eu ☐

☐ Mio ☐

☐ Não tens rabo como eu ☐

☐ Tenho ☐

☐ Não caças rato como eu ☐

☐ Caço ☐

☐ Não comes rato como eu ☐

☐ Como ☐

☐ Logo ☐ não passas de um simples gato igual a mim ☐ Abaixa ☐

pois ☐ a crista desse orgulho bobo e lembra-te que mais nobreza do que eu não tens. O que tens é um bocado a mais de sorte...



<https://www.mestredosaber.com.br/wp-content/uploads/Atividades-de-Pontua%C3%A7%C3%A3o-1.jpg>

5.7 Concordância verbal

Divida a sala em grupos e distribua os cartazes. Solicite aos grupos que vejam se existe alguma inadequação nos cartazes. Peça que os alunos anotem quais seriam as inadequações de cada cartaz, em relação à concordância entre sujeito e o verbo

Entregue um cartaz para cada grupo e peça que respondam as seguintes questões:

- a) Sublinhe o verbo.
- b) O verbo concorda com qual pronome pessoal?
- c) Quem é o sujeito do cartaz?
- d) Ele está no singular ou no plural?

Solicite a cada grupo que apresente as suas reflexões acerca do cartaz, as inadequações anotadas e as respostas das questões.



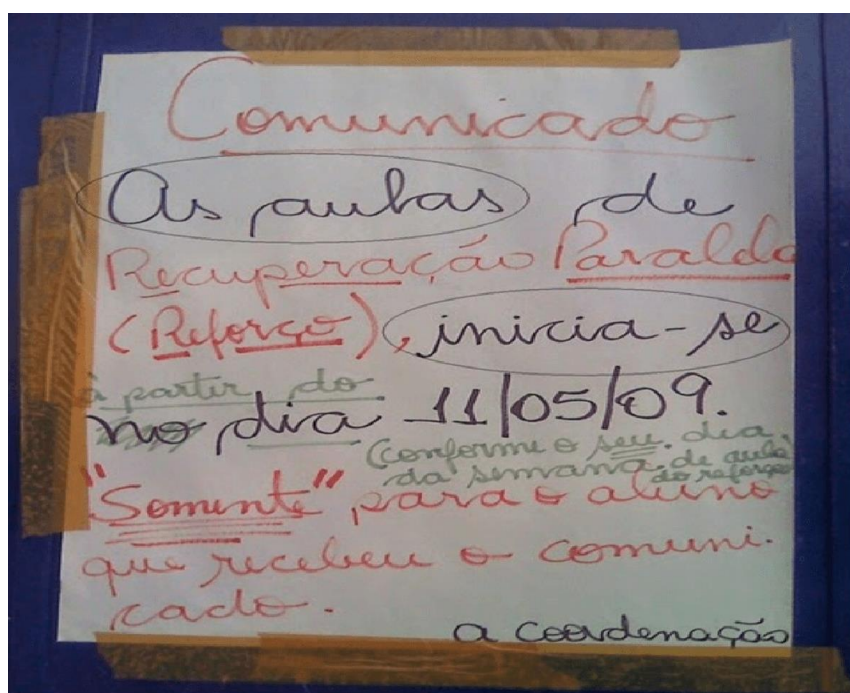
Disponível em:
http://ggmeufacebook.blogspot.com/2012_01_25_archive.html



Disponível em: <https://portuguesemplacas.blogspot.com/2014/>



Disponível: <https://www.buzzfeed.com/clarissapassos/autocorreto-ja>



Disponível: <https://portuguesemplacas.blogspot.com/2014/>

Complete as frases abaixo com a forma verbal adequada (no presente, pretérito ou futuro do indicativo) fazendo a concordância verbal.

01. A empresa _____ um bom número de funcionários. (Demitir)
02. Sobre esse assunto, nós _____ cientes do que vai acontecer. (estar)
03. A maioria das pessoas _____ celular. (usar)
04. A gente _____ sabendo da notícia pela TV. (ficar)
05. Nós _____ a coisa certa. (fazer)
06. Naquele dia, tu _____ quantos cadernos? (comprar)
07. _____ a Ana Carla e seus amigos muito atrasados. (chegar)
08. A Ana Carla e seus amigos _____ muito atrasados. (chegar)
09. Os professores, tu e eu _____ pegar livros emprestados. (poder)
10. Os professores e tu _____ pegar livros emprestados. (poder)

novaescola.org.br/plano-de-aula/3544/concordancia-verbal-compreensao-dos-mecanismos-com-base-em-exercicios

5.8 Reescrita da segunda versão dos contos de terror

Logo após a proposta de intervenção, damos sequência à oficina de reescrita, porém, agora os alunos são convidados a reescrever os próprios textos, de modo a utilizar os conhecimentos linguísticos supostamente adquiridos durante a reescrita coletiva e a proposta de intervenção.

Para isso, utilizamos as reflexões explicitadas por Cagliari. Segundo o autor, as crianças não precisam estudar gramática, uma vez que dominam a língua portuguesa na modalidade oral, além de possuírem a sua própria gramática internalizada. É inconcebível, segundo o autor, ensinar gramática aos alunos para depois estimulá-los a escrever. Caso isso se fizer, com certeza, o gosto e a vontade de escrever serão sufocados.

É muito comum ouvirmos, durante conversas na sala dos professores e em outros ambientes da escola, colegas comentarem que esse ou aquele aluno não sabe escrever, que suas produções apresentam erros de ortografia. Tais observações, assim como o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas, recaem, quase que sempre, nos ombros do professor de língua portuguesa. Todavia, ensina Cagliari:

O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança (CAGLIARI, 2002, p. 124).

Com a finalidade de levar os alunos a refletirem sobre suas produções textuais, Cagliari (2002, p. 127) sugere os seguintes questionamentos:

- A história pode ser aumentada? Qual é a parte da história sobre a qual você poderia escrever mais?
- Dá para diminuir o que foi escrito, sem deixar de contar alguma parte da história?
- Você pode trocar alguma parte da história, ou colocar uma antes da outra? Isso pode melhorar o que foi contado, ou não?
- Você pode trocar alguma palavra nesta parte da história? Melhora o que foi contado, ou não?

- Existe alguma parte da história que você esqueceu de contar?

No processo de reescrita que veremos a seguir, utilizamos todos os questionamentos acima nos textos dos alunos, de modo a inspirar-lhes maior reflexão e liberdade para reescrever. Após o término das produções textuais, escrevemos as questões explicando todas elas e, em seguida, pedimos que os alunos reescrevessem seus textos, em casa, de acordo com os bilhetes.

Em sua obra, o autor não faz menção à maneira sobre como os questionamentos poderiam ser feitos, porém, seria prudente, por uma questão visual e de memória, que fossem escritos no texto em forma de bilhetes. Desse modo, os discentes não se esqueceriam das sugestões e, conseqüentemente, poderiam refletir melhor sobre o que corrigir, acrescentar ou retirar.

Haveria, a partir daí, uma interação dialógica muito produtiva entre professor e aluno, que daria a este subsídios para uma reflexão acerca dos mecanismos da língua como, por exemplo, os referentes às construções sintáticas e, em nível mais aprofundado, às questões semânticas.

Nessa atividade, os alunos tiveram total liberdade para fazer as alterações que julgassem necessárias em seus textos, tendo por base os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória escolar. A sequência das produções, bem como seus autores, é a mesma apresentada na escrita da primeira versão; assim, fica melhor para visualizar e comparar o que cada discente escreveu.

Infelizmente, após insistir por várias vezes, o aluno autor do texto 3 recusou-se a fazer a segunda e a terceira versão. Portanto, do texto 2 iremos para o texto 4.

T 1 – V 2

1	Em um belo dia em uma cidade menos de mil habitantes perto de
2	um pequenu cimiterio morava pedro e antonio e eles gostava de brincar
3	mais de meia noite perto do cemitério.
4	No outro dia pedro e antonio foram para escola quando chegaram
5	lá pedro contou todos para ir lá para catar a aliança pedro estava se sen-
6	tindo o eroi mais quando chegou lá na frente do cemitério 12:00 meia noi-
7	te pedro tava morrendo de medo Maria,João e varios amigos deles foram,
8	João foi andando de vagar na hora que ele chegou no tumulo aliança não
9	tava mais lá ele voltou e explicou para os amigos que aliança não tava
10	mais lá os amigos foram lá ver quando pensa que não os amigos corre-
11	ram mais correram mais deixou pedro sozinho lá porque pedro estava
12	pensando na morte da Bezerra ah Pedro viu que eles não tavam lá pe-
13	dro saiu numa carrera que ele chegou e atropessar no outro dia da esco-
14	la pedro chegou assustadissimo que todos acharam estranho e assim
15	foi...

T 2 – V 2

1	Era uma vez dois meninos desobediente chamado Antônio e Pe-
2	dro. Eles gostavam muito de brincar de pega pega no cemitério, aí Antô-
3	nio estava correndo atraz de Pedro, Pedro acobou e deu de cara com
4	tumúlo linde de uma noiva que morreu, então ele avistou uma aliança em
5	cima do tumúlo. Aí pedro falou:
6	- Antônio! O que é isso? Uma aliança?
7	- Acho que sim é ouro puro véy
8	- Vamo levar embora!
9	Então Antôni dessidiu deixar a casa dele. Quando ele estava dor-
10	mind o espirito da noiva apareceu. E dizendo:
11	- Devolva a minha aliança!
12	- Não, por que eu iria devolver?

13	- Você que sabe! Depois não diz que eu não avisei.
14	No dia seguinte ele ficou com medo e voltou no túmulo dela e a
15	devolveu. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou
16	- Por seu castigo, se você no quiser que eu te atormento pelo resto
17	da tua vida, eu não quero que você pise mais naquele cemitério por nada
18	nesse mundo!
19	Ele concordou com a proposta e nunca mais pisou Lá.
20	
21	Fim

T 4 – V 2

1	Era uma vez de noite Antonio e Pedro foram ao cemiterio e os dois
2	não via nada no escuro, e o Pedro acabou caindo no buraco, e com a mão
3	fria agarrou a canela de Antonio e ele deu um coice em Pedro. Antônio
4	saio correndo e viu um aneu mas nem parou para pega-lo. Antônio falou:
5	- Uma cova me agarrou e dei um coice. Pedro respondeu:
6	- Essa pessoa era eu
7	Então no outro depois da escola as dez pra meia noite voltaram no
8	cemiterio para pegar a aliança e uma mulher começou a falar, eles pega-
9	ram a aliança e saíram correndo, e quando Antonio foi dormir a mulher a-
10	pareceu e falou va pedir desculpa mais vá sozinho, e ele foi entrou lá e
11	começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, che-
12	gou em casa tomou um leite e foi dormir.

T 5 – V 2

1	Era uma vez dois meninos eles morava, na mesma rua e tinha um
2	sumitério bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam com uma flor na
3	casa deles e as mães achavam meio instranho. Bom até que um amigo fa-
4	lou assim: - Já que você que é um valentão vai lá.
5	disse o outro menino: - então tá vou lá. Bom e depois, o menino que

6	estavá sonhando ele ouviu um ruído falando. “devolva minha aliança”. e
7	o menino tomou coragem e foi devolver e o menino aprendeu que não e
8	Bom mexer nas coisas dos outros.

T 6 – V 2

1	Certo dia, um menino chamado Pedro e outro chamado Antônio. E-
2	les estavam combinando de ir brincar no cemitério. Chegando lá, estava
3	havendo um enterro de uma moça que tinha acabado de falecer.
4	- Olha, Pedro! Está havendo um enterro, vamos lá ver? Disse Antô-
5	nio.
6	- Vamos! Disse Pedro.
7	Então, os meninos se aproximaram do caixão para ver.
8	Na hora de ir embora, Antônio achou no chão aliança que o noivo
9	da moça tinha jogado em cima do caixão da noiva. Então Antônio muito
10	curioso, resolveu pegar a aliança para dar de presente para sua mãe.
11	Chegando em casa, Antônio entregou aliança para sua mãe. Quan-
12	do deu 24:00 em ponto, Antônio recebeu uma ligação. Ao atender, uma
13	mulher disse:
14	- Devolva minha aliança!
15	- Quem está falando? Perguntou Antônio muito assustado.
16	- Devolva minha aliança!
17	Então, logo em seguida, Antônio desligou o telefone.
18	No dia seguinte, Antônio chegou à escola e foi correndo contar para
19	Pedro e seus amigos o que tinha acontecido na noite passada.
20	- Hoje à noite, você irá até o cemitério, e sozinho, às 24:00.
21	- Eu? Sozinho? Mas eu morro de medo. Disse Antônio.
22	Quando foi 24:00 em ponto, o Antônio já estava lá. Entrou, e foi até
23	a cova da noiva. Chegando lá, o menino colocou aliança em cima da co-
24	va.
25	Chegando em sua casa, Antônio pediu a sua mãe um copo de leite.
26	Antônio bebeu, e foi dormir.

27	Minutos depois, Antônio ouviu vozes, vozes de uma mulher o cha-
28	mando:
29	- Antônio! Antônio!
30	Quando o menino abriu os olhos, a noiva estava lá em sua frente,
31	com seu vestido branco, e dando tchauzinho com sua aliança no dedo.

Antes de tudo, é importante destacar o caráter dialógico e reflexivo da escrita dessa segunda versão, visto que os alunos não tiveram nenhum direcionamento impositivo, tampouco foram induzidos a fazê-lo mecanicamente.

Conforme explicitado anteriormente, os discentes foram convidados a reescrever seus textos, em casa, de acordo com algumas reflexões sugeridas por Cagliari (2002), e que foram inseridas nos textos em forma de bilhete.

Na escrita da primeira versão, fizemos uma análise linguística dos textos, de modo a quantificar as problematizações de escrita presentes, com o objetivo de elaborar uma proposta de intervenção, cuja finalidade foi desenvolver, de forma processual, o letramento escrito.

Na escrita da segunda versão, por sua vez, comentaremos o processo da reescrita bem como a sua importância. Independentemente dos resultados alcançados, acreditamos que o simples fato de os alunos refletirem sobre o que escreveram, ainda que as produções apresentassem (muitos ou alguns) desvios, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da escrita.

Em relação à segunda versão do texto 1, verificamos melhoras consideráveis na reescrita do texto. Após a reflexão, o aluno inseriu informações extremamente relevantes para conferir valor semântico ao texto. No primeiro parágrafo, o aluno quase não realizou intervenções, mas do segundo parágrafo em diante, podemos observar, pelo quadro abaixo, a quantidade de novas informações que deram uma outra roupagem ao texto.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Em um dia os meninos Pedro e Antônio via bastante, cruzinhas brancas que os meninos via e comesaram a brincar de pik e saia derrubando tudo lá no cemitério. E Antônio-se sentia o tantan lá na escola, e pedro avistou no outro dia que estavá chegando o corpo de uma linda mulher que tinha morrido depois do casamento e o noivo jogou a aliança da noiva na cova. Assim pasou umas ora e pedro vi uma aliança brilhante ao túmulo ao lado.	No outro dia pedro e antonio foram para escola quando chegaram lá pedro contou todos para ir lá para catar a aliança pedro estava se sentindo o eroi mais quando chegou lá na frente do cemitério 12:00 meia noite pedro tava morrendo de medo Maria, João e varios amigos deles foram, João foi andando de vagar na hora que ele chegou no tumulto aliança não tava mais lá ele voltou e explicou para os amigos que aliança não tava mais lá os amigos foram lá ver quando pensa que não os amigos correram mais correram mais deixou pedro sozinho lá porque pedro estava pensando na morte da Bezerra ah Pedro viu que eles não tavam lá pedro saiu numa carrera que ele chegou e atropessar no outro dia da escola pedro chegou assustadissimo que todos acharam estranho e assim foi...

É perceptível a presença de incorreções gramaticais em ambas as versões; no entanto, em nossa percepção, a progressão textual e a coerência são aspectos mais relevantes, que observamos na segunda versão com a inserção do desfecho que faltou na primeira. Com efeito, a reescrita tornou-se eficiente, em decorrência da reflexão dialógica e, principalmente, da interação entre professor e aluno.

Passemos agora a comentar o texto 2. Na primeira versão, o aluno escreveu o conto de uma forma bem resumida, omitindo vários aspectos da narrativa, notadamente (praticamente ocultando) a introdução do texto. Além disso, notamos a ausência das marcas do discurso direto, como travessão, dois pontos, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Ao comparar a primeira versão com a segunda, constatamos uma grande evolução, tanto nos aspectos semânticos como nos linguísticos. De início, podemos verificar a introdução com a expressão “era uma vez” presente na tradição discursiva, além da contextualização, no texto e no espaço, das características dos dois

protagonistas da história e também do conflito, presente no seguinte trecho: *“Pedro deu de cara com tumulto lindo de uma noiva que morreu...”*

Outro ponto que merece destaque é a estrutura sintática, por conferir mais clareza ao texto e maior fluidez e dinamismo à leitura. Tal aspecto é realçado pelas marcas do discurso direto, pela pontuação e também pela escolha lexical. Vejamos um exemplo retirado das duas versões:

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Mas eles tentaram e conseguiu por a aliança. Em seguida a noiva falou. “Nunca mais voutem aqui se não vocês vão ser mortos, e vocês não querem isso né???”	- Antônio! O que é isso? Uma aliança? - Acho que sim é ouro puro véy - Vamos levar embora! Então Antônio decidiu deixar a casa dele. Quando ele estava dormindo o espírito da noiva apareceu. E dizendo:

Por último, o que porém não é menos importante, convém destacar a maneira mais elaborada e criativa do desfecho da narrativa presente na segunda versão.

DESFECHO VERSÃO 1	DESFECHO VERSÃO 2
[...] “Não pode ficar tranquila, nós nunca mais voltaremos. “Agora vão embora seus besta. E foi assim eles nunca mais voutaram lá.	[...] No dia seguinte ele ficou como medo e voltou no tumulto dela e a devolveu. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou - Por seu castigo, se você no quiser que eu te atormento pelo resto da tua vida, eu não quero que você pise mais naquele cemitério por nada nesse mundo! Ele concordou com a proposta e nunca mais pisou Lá. Fim

De acordo com a análise que fizemos no desfecho da versão 2, podemos afirmar que houve, praticamente, uma reescrita do próprio texto, visto que o aluno propôs uma reescrita, completamente diferente da anterior, tanto em quantidade como em qualidade.

Conforme já mencionamos anteriormente, o aluno que devia fazer a reescrita do texto 3, sem mencionar o motivo, recusou-se a fazê-lo, por isso, passaremos ao texto 4.

O texto 4 também passou por uma reescrita muito rica. O aluno, logo de início, retirou o texto escrito em forma de monobloco e inseriu parágrafos e marcas do discurso direto. Na introdução, também fez algumas modificações, como a inserção da vírgula após a palavra “buraco”, em “e o *Pedro acabou caindo no buraco, e com a mão fria...*”. *acrescentando, além disso*, um ponto final (linha 6, versão 2) e o pronome pessoal do caso oblíquo (linha 8, versão 2), conforme podemos observar no quadro comparativo abaixo:

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Era uma vez de noite Antonio e Pedro foram ao cimiterio e os dois não via nada no escuro, e o Pedro a cabou caindo no buraco e com a mão fria agarrou a canela de Antonio e ele deu um coise em Pedro e Antônio saio correndo e viu um aneu mas nem parou. Antônio falou para Pedro que uma cova agarrou-le e ele deu um coise, Pedro falou essa pessoa era eu, em tam o outro responde .. mas parecia mesmo.	Era uma vez de noite Antonio e Pedro foram ao cemiterio e os dois não via nada no escuro, e o Pedro acabou caindo no buraco, e com a mão fria agarrou a canela de Antonio e ele deu um coice em Pedro. Antônio saio correndo e viu um aneu mas nem parou para pega-lo . Antônio falou: - Uma cova me agarrou e dei um coice. Pedro respondeu: - Essa pessoa era eu

Dando continuidade à análise comparativa, verificamos também a reescrita de algumas palavras com a devida correção ortográfica e também com a inclusão da palavra “então”, no início do parágrafo, com a finalidade de dar progressão ao texto, conforme observamos abaixo.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
No outro dia depois da escola as dez para meia noite voutaram ao cemiterio para pegar a aliança de uma mulher começou a falar eles pegaram aliança e saíram correndo, e quando o Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou va pedir desculpa mas va socinho , e ele foi entrou la no cimiterio e comesou a sentir vento gelado falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou o leite e foi Dormir	Então no outro depois da escola as dez pra meia noite voltaram no cemiterio para pegar a aliança e uma mulher começou a falar, eles pegaram a aliança e saíram correndo, e quando Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou va pedir desculpa mais vá sozinho , e ele foi entrou lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou um leite e foi dormir .

voutaram → voltaram

socinho → sozinho

la → lá

comesou → começou

Dormir → dormir.

Para um leitor menos desavisado - não é o caso daquele que se propõe a ler um texto científico - a reescrita do texto 4 pode parecer insuficiente devido à forma discreta como o aluno a realizou. Todavia, é importante destacar que cada aluno possui um ritmo diferente de aprendizagem e correções ou reflexões, que, porém, por mais discreto que seja, representa uma significativa evolução no seu desenvolvimento cognitivo.

Processo análogo ocorre no texto 5. Apesar das inadequações linguísticas presentes na reescrita, o aluno refletiu sobre vários aspectos, tais como inversão sintática, troca lexical, concordância entre sujeito e predicado, reorganização do período e uma mudança no desfecho.

Em relação ao processo de inversão, este é perceptível no exemplo descrito nas versões 1 e 2. Além disso, ocorre uma troca de palavras por sinônimo (esquisitos por instranho), o que reforça o desenvolvimento do repertório linguístico do aluno. Ademais, o aluno, na reescrita, faz a correta concordância do sujeito “mães” com o predicado “achavam”.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Era uma vez dois meninos eles morava na mesma rua, e nessa rua tinha um sumiterio bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam na casa deles com a flor e as mãe deles achavam meio esquisitos .	Era uma vez dois meninos eles morava, na mesma rua e tinha um sumitério bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam com uma flor na casa deles e as mães achavam meio instranho .

No próximo exemplo, o aluno reorganiza os períodos, de modo a eliminar a justaposição, que há na versão 2, e insere as marcas do discurso direto no primeiro

período. Apesar de ainda confundir a estrutura do discurso direto, sua reescrita apresenta coerência e textualidade, conforme verificamos no exemplo.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Bom e ai tinha um amigo falou assim já que você que é um valentão Bom ai o menino disse: - já que você é um valentão então vai lá. Disse o outro: menino: Então tá vou lá.	Bom até que um amigo falou assim: - Já que você que é um valentão vai lá. disse o outro menino: - então tá vou lá.

Em uma primeira análise, verificamos que a conclusão ficou mais concisa; na segunda versão o aluno elimina o verbo “tinha” e a repetição da fala do amigo que travavam a estrutura sintática e, conseqüentemente, impediam a fluidez da leitura. Portanto, podemos concluir que a reescrita do desfecho, na segunda versão, não obstante mais curta, contribuiu significativamente para a compreensão das ideias, além de inserir, explicitamente, um ensinamento moral: *“o menino aprendeu que não e Bom mexer nas coisas dos outros”*.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Bom e depois. O menino que estava sonhando ele ouviu um ruído falando “devouva aliança”. Bom ai, ele acordou e foi e ele viu que só era um sonho ele aprendeu que agente nunca pode ir no sumiterio saindo dunada pegando flores e assim ele nunca mais pegou flores du “sumiterio”.	Bom e depois, o menino que estava sonhando ele ouviu ums ruído falando. “devouva minha aliança”. e o menino tomou coragem e foi devolver e o menino aprendeu que não e Bom mexer nas coisas dos outros.

Por fim, resta-nos tecer comentários sobre a reescrita do texto 6. Por ser a versão um tanto mais longa, dividimos a análise comparativa em quatro partes, porquanto, didaticamente, a percepção da diferença entre ambos será mais nítida.

Logo de início, podemos constatar que o aluno já realizou uma reescrita considerável na introdução, deixando-a mais clara e objetiva, de modo a contextualizar o leitor em relação aos acontecimentos e, além disso, deixar um certo mistério no ar, ao dizer *“Olha, Pedro! Está havendo um enterro, vamos lá ver? Disse Antônio”*.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Um dia um menino chamado Pedro, e o outro chamado Antônio. Eles estavam combinando de ir no interro de uma noiva que ia se casar. Chegando lá, na hora de descer o caixão o noivo jogou uma flor. Na hora de ir embora, os dois meninos achou a flor que o noivo jogou. Então no outro dia, um dos meninos disse: - Hoje a noite você vai no cemitério, e sozinho! - Eu? Sozinho? Mais eu tenho medo. Disse o menino.	Certo dia, um menino chamado Pedro e outro chamado Antônio. Eles estavam combinando de ir brincar no cemitério. Chegando lá, estava havendo um enterro de uma moça que tinha acabado de falecer. - Olha, Pedro! Está havendo um enterro, vamos lá ver? Disse Antônio. - Vamos! Disse Pedro. Então, os meninos se aproximaram do caixão para ver.

Dando continuidade à história, o próximo trecho destaca o fato complicador da narrativa: a descoberta da aliança da noiva morta. Todavia, na primeira versão, o aluno opta pela palavra “flor” no lugar de “aliança”; ao passo que na versão 2, em vez de “flor” ele emprega a palavra “aliança”.

Apesar de ele manter a escrita anterior, a saber, que a noiva havia ligado para o personagem Antônio, em ambas as versões, consideramos mais elaborada, objetiva e criativa a versão 2, visto ter ele optado pelo discurso indireto, conferindo ao texto um certo mistério. O discurso indireto é inserido apenas na fala da noiva “Devolva minha aliança”.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
- Hoje a noite você vai no cemitério, e sozinho! - Eu? Sozinho? Mais eu tenho medo. Disse o menino. Quando foi 24:00 horas da noite um dos meninos foi. Entrou, e foi até a cova da noiva. Chegando lá, o menino achou a flor, e pegou. No outro dia, a noite, o menino recebeu uma ligação às 24:00 horas, na mesma hora que ele pegou a flor. Então ele atendeu, era uma voz de uma mulher que dizia: - Devolva minha flor.	Então, os meninos se aproximaram do caixão para ver. Na hora de ir embora, Antônio achou no chão aliança que o noivo da moça tinha jogado em cima do caixão da noiva. Então Antônio muito curioso, resolveu pegar a aliança para dar de presente para sua mãe. Chegando em casa, Antônio entregou aliança para sua mãe. Quando deu 24:00 em ponto, Antônio recebeu uma ligação. Ao atender, uma mulher disse: - Devolva minha aliança! - Quem está falando? Perguntou Antônio muito assustado. - Devolva minha aliança!

Em relação ao fragmento seguinte, é nítida a riqueza de detalhes apresentada na versão 2. Sem dúvidas, a reescrita foi muito proveitosa, porque o aluno reformulou e reorganizou as ideias. Podemos notar que o discente acrescentou um novo dado: *“No dia seguinte, Antônio chegou à escola e foi correndo contar para Pedro e seus amigos o que tinha acontecido na noite passada”*, destacando o modo como o personagem dirigiu-se aos seus colegas da escola.

Para dar maior sensação de medo, o aluno põe a dialogar os personagens Antônio e a noiva, enfatizando a intimação a Antônio para ir sozinho, à meia-noite, ao cemitério a fim de encontrar-se com a noiva:

- *Hoje à noite, você irá até o cemitério, e sozinho, às 24:00.*
- *Eu? Sozinho? Mas eu morro de medo. Disse Antônio.*

É interessante notar que o aluno alterna sua forma de escrever, recorrendo, ora ao discurso direto, ora ao discurso indireto; tal forma confere dinamismo e maior fluidez à narrativa, conforme podemos constatar no exemplo abaixo:

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Na mesma hora, o menino desligou o telefone. Então ele voltou a dormir. No outro dia na escola, o menino disse para os seus amigos que recebeu uma ligação de uma mulher que pedia a flor de volta. Então o amigo dele disse: - Eu acho melhor você devolver a flor dela. Então menino foi no mesmo horário devolver a flor.	Então, logo em seguida, Antônio desligou o telefone. No dia seguinte, Antônio chegou à escola e foi correndo contar para Pedro e seus amigos o que tinha acontecido na noite passada. - Hoje à noite, você irá até o cemitério, e sozinho, às 24:00. - Eu? Sozinho? Mas eu morro de medo. Disse Antônio. Quando foi 24:00 em ponto, o Antônio já estava lá. Entrou, e foi até a cova da noiva. Chegando lá, o menino colocou aliança em cima da cova. Chegando em sua casa, Antônio pediu a sua mãe um copo de leite. Antônio bebeu, e foi dormir.

Verificamos que o aluno, chegando ao desfecho da narrativa, reescreveu-o com uma nova versão, mantendo o “dar um tchau”, acenado pela noiva, desta vez, com a aliança no dedo, particularidade que não aparece na versão 1. Além disso, ele trocou

o trecho “*Chegando na casa dele, ele viu o espírito da noiva dando tchau com a flor na mão*” por “*Minutos depois, Antônio ouviu vozes, vozes de uma mulher o chamando*”.

VERSÃO 1	VERSÃO 2
Chegando na casa dele, ele viu o espírito da noiva dando tchau com a flor na mão.	Minutos depois, Antônio ouviu vozes, vozes de uma mulher o chamando: - Antônio! Antônio! Quando o menino abriu os olhos, a noiva estava lá em sua frente, com seu vestido branco, e dando tchauzinho com sua aliança no dedo.

5.9 Reescrita da terceira versão dos contos de terror

Na reescrita da terceira e última versão o grupo focal ensaiou, em um primeiro momento, alguma resistência à realização da terceira reescrita, alegando não entender a razão de escrever um texto tantas vezes; houve um, o autor do texto 6, que se recusou a reescrever o seu texto; de sorte que, ao final da reescrita da terceira versão, tínhamos para analisar 4 textos.

Conforme citamos anteriormente, existem várias maneiras de realizar a reescrita de textos. Todavia, na reescrita da versão 3, pedimos que os alunos se acercassem da mesa do professor para, juntos, lerem os textos. Interrompíamos, de quando em quando, a leitura e fazíamos, como intervenção linguística, os seguintes questionamentos: Você acha que existe algum “erro” nesta frase? Por acaso você considera que alguma palavra está escrita de forma incorreta? Existe algo no texto que você queira modificar? Você acha que a pontuação está correta?

Na maioria das vezes, em virtude desses questionamentos, o aluno conseguia, ajudado por nós, realizar as intervenções necessárias. Quando percebíamos que, mesmo assim, ele não conseguia ver as inadequações linguísticas, líamos o trecho novamente com o aluno e solicitávamos que ele refletisse novamente sobre o ponto em questão. Obviamente, não nos referíamos a nenhuma regra gramatical, pois seria inadequado, e, nesse momento, o aluno não conseguiria internalizá-la e fazer a devida associação. Além disso, poderíamos correr o risco de desmotivar o aluno e fazê-lo sentir-se incapaz e ter baixa autoestima, ao ser bombardeado com tantas regras de gramática.

Postos em prática esses recursos, pudemos notar uma grande evolução na reescrita da terceira versão, graças à reflexão dos alunos e nossa intermediação acrescidas das atividades da oficina de reescrita. Ao final do processo, fizemos os seguintes questionamentos ao grupo focal: a) vocês se sentiram pressionados a escrever e reescrever os textos? b) ao escrever os textos, vocês tiveram medo de cometer algum erro? A ambas as perguntas, a resposta foi “NÃO”.

Vejamos os textos.

T 1 – V 3

1	Em um belo dia em uma cidade com menos de mil habitantes perto
2	de um pequeno cemiterio moravam Pedro e Antônio eles gostavam de
3	brincar mais de meia noite perto do cumitério.
4	No outro dia Pedro e Antônio foram para escola, quando chegaram
5	lá Pedro chamou todos para ir lá para catar a aliança Pedro estava se
6	sentindo o heroi mais quando chegou lá na frente do cemitério 12:00 meia
7	noite e vários amigos deles foram João foi andando devagar na hora que
8	ele chegou no tumolo aliança não estava mais lá.
9	Ah os amigos foram lá ver quando pensa que não deixou pedro
10	sozinho lá porque Pedro estava pensando na morte da Bizerra Pedro
11	saiu numa carreira e chegou assustado que todos acharam estranho.

Enfim, chegamos à terceira e última versão da reescrita dos contos de terror. O aluno, autor da presente reescrita possui muita dificuldade de aprendizagem, tanto na leitura quanto na escrita; todavia, ele demonstra muita força de vontade e dedicação. Além disso, todos os dias lhe é reservado um espaço, na primeira aula, para que possa, juntamente com sua irmã, contar as estrepolias realizadas durante a semana.

Em uma primeira análise, verificamos que houve preocupação com a disposição dos parágrafos, o que não ocorreu na versão 2. Nessa versão, o discente realizou alterações em nível profundo do texto ou seja, retirou algumas expressões, e, orientado por nós, atentou para alguns aspectos linguísticos.

No primeiro parágrafo, notamos algumas alterações referentes, por exemplo, à preposição “com” após a palavra “cidade”; à colocação do “h” inicial em “habitantes”; à troca do *u* pelo *o* em posição final em “cemitério”; à correta concordância dos verbos “moravam” e “gostavam”, predicados do sujeito composto *Pedro e Antônio*, grafados com letra maiúscula. Com relação à grafia da palavra cemitério, provavelmente houve um descuido na versão 3, razão por que o aluno grafou “cumiterio”.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
Em um belo dia em uma cidade Ø menos de mil abtantes perto de um pequenu cimiterio morava pedro e antonio e eles gostava de brincar mais de meia noite perto do cemitério .	Em um belo dia em uma cidade com menos de mil habitantes perto de um pequeno cemiterio moravam Pedro e Antônio eles gostavam de brincar mais de meia noite perto do cumitério .

A seguir, constatamos que o texto ficou mais concentrado, pelo fato de o aluno ter retirado algumas frases ou expressões consideradas repetitivas. Para ficar mais claro e objetivo ao leitor, colocaremos entre parênteses as expressões da versão 2 que foram suprimidas na versão 3, e em *itálico* as palavras ou expressões que foram reescritas.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
No outro dia pedro e antonio foram para escola quando chegaram lá pedro contou todos para ir lá para catar a aliança pedro estava se sentindo o eroi mais quando chegou lá na frente do cemitério 12:00 meia noite pedro tava (morrendo de medo Maria, João e varios amigos deles foram) , João foi andando de vagar na hora que ele chegou no tumulo aliança não tava mais lá (ele voltou e explicou para os amigos que aliança não tava) mais lá os amigos foram lá ver quando pensa que não (os amigos correram mais correram) mais deixou pedro sozinho lá porque pedro estava pensando na morte da Bezerra (ah Pedro viu que eles não tavam lá) pedro saiu numa	No outro dia Pedro e Antônio foram para escola, quando chegaram lá Pedro chamou todos para ir lá para catar a aliança Pedro estava se sentindo o heroi mais quando chegou lá na frente do cemitério 12:00 meia noite e vários amigos deles foram João foi andando devagar na hora que ele chegou no tumolo aliança não estava mais lá. Ah os amigos foram lá ver quando pensa que não deixou Pedro sozinho lá porque Pedro estava pensando na morte da Bizerra Pedro saiu numa carreira e chegou assustado que todos acharam estranho.

carrera que ele chegou (e atropessar no outro dia da escola pedro chegou) assustadissimo que todos acharam estranho e assim foi...	
---	--

Expressões retiradas na reescrita da versão 3:

morrendo de medo Maria, João e varios amigos deles foram ele voltou e explicou para os amigos que aliança não tava os amigos correram mais correram ah Pedro viu que eles não tavam lá e atropessar no outro dia da escola pedro chegou
--

Destacamos, ademais, algumas correções, trocas de palavras ou expressões, da versão 2 para a versão 3:

pedro → Pedro antonio → Antônio pedro contou todos para ir lá → Pedro chamou todos para ir lá eroi → heroi de vagar → devagar tumulo → tumolo

pedro estava pensando na morte da Bezerra **(ah Pedro viu que eles não tavam lá)** pedro saiu numa carrera que ele chegou **(e atropessar no outro dia da escola pedro chegou)** assustadissimo que todos acharam estranho e assim foi...

Pedro estava pensando na morte da **Bizerra** Pedro saiu numa **carreira** e chegou **assustado** que todos acharam estranho.

Em vista de tais alterações, podemos afirmar que a versão três, não obstante vir com algumas inadequações ortográficas e sintáticas, apresenta coerência, ou seja, um fio condutor capaz de dar sentido ao conjunto. Por conseguinte, para melhorar ainda mais o letramento do referido aluno na escrita, faz-se mister que o trabalho de leitura, escrita e reescrita tenha prosseguimento nos próximos anos.

T 2 – V 3

1	Era uma vez dois meninos desobedientes chamados Antônio e Pe-
2	dro. Eles gostavam muito de brincar de pega pega no cemitério, aí o Antô-
3	nio estava correndo atrás de Pedro, Pedro acabou caindo e deu de cara
4	com um túmulo de uma noiva que morreu, então ele avistou uma aliança
5	em cima do túmulo. Aí Pedro falou:
6	- Antônio! O que é isso? Uma aliança?
7	- Acho que sim! É ouro puro vei!
8	- Vamos lavar embora!
9	Então Antônio desistiu de deixar na casa dele. Quando ele estava dor-
10	mando o espírito da noiva apareceu dizendo:
11	- Devolva minha aliança!
12	- Não, porque eu iria devolver?
13	- Você que sabe! Depois não diz que não avisei.
14	No dia seguinte ele ficou com medo e voltou no túmulo dela e a de-
15	veceu. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou:
16	- Por seu castigo, se você não quiser que eu te atormento pelo resto
17	da tua vida, eu não quero que você pisa mais naquele cemitério por nada
18	nesse mundo!
19	Ele concordou com a proposta e nunca mais pisou Lá.
20	
21	Fim.

No texto 2, versão 3, ao ser questionado se desejaria acrescentar ou retirar algum trecho do texto, o aluno decidiu por não fazer nenhuma alteração no nível profundo do texto, limitando-se a fazer apenas observações linguísticas que, por sinal, não foram muitas. Mesmo assim, pudemos constatar que o aluno evoluiu muito da versão 1 para a versão 2, na qual fez apenas alterações linguísticas.

As alterações nos textos podem ser observadas pelo destaque em negrito conferido às alterações, como se pode ver no quadro abaixo:

VERSÃO 2	VERSÃO 3
Era uma vez dois meninos desobediente chamado Antônio e Pedro. Eles gostavam muito de brincar de pega pega no cemitério, aí Antônio estava correndo atrás de Pedro, Pedro acobou e deu de cara com tumúlo (linde) de uma noiva que morreu, então ele avistou uma aliança em cima do tumúlo. Aí pedro falou: - Antônio! O que é isso? Uma aliança? - Acho que sim é ouro puro véy - Vamo levar embora! Então Antôni dessidiu deixar a casa dele. Quando ele estava dormindo o espírito da noiva apareceu. E dizendo: - Devolva a minha aliança! - Não, por que eu iria devolver? - Você que sabe! Depois não diz que eu não avisei. No dia seguinte ele ficou com medo e voltou no tumúlo dela e a devolveu. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou - Por seu castigo, se você no quiser que eu te atormento pelo resto da tua vida, eu não quero que você pise mais naquele cemitério por nada nesse mundo! Ele concordou com a proposta e nunca mais pisou Lá. Fim	Era uma vez dois meninos desobedientes chamados Antônio e Pedro. Eles gostavam muito de brincar de pega pega no cemitério, aí o Antônio estava correndo atrás de Pedro, Pedro acabou caindo e deu de cara com um túmulo de uma noiva que morreu, então ele avistou uma aliança em cima do túmulo. Aí Pedro falou: - Antônio! O que é isso? Uma aliança? - Acho que sim! É ouro puro vei! - Vamos lavar embora! Então Antônio dessidiu deixar na casa dele. Quando ele estava dormindo o espírito da noiva apareceu Ø dizendo: - Devolva minha aliança! - Não, por que eu iria devolver? - Você que sabe! Depois não diz que não avisei. No dia seguinte ele ficou com medo e voltou no túmulo dela e a devolveu. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou: - Por seu castigo, se você não quiser que eu te atormento pelo resto da tua vida, eu não quero que você pisa mais naquele cemitério por nada nesse mundo! Ele concordou com a proposta e nunca mais pisou Lá. Fim.

Principais alterações na reescrita:

dois meninos desobediente chamado → dois meninos desobedientes chamados
 Pedro **acobou** e deu de cara → Pedro **acabou** caindo e deu de cara
 tumúlo → túmulo¹⁹
 pedro → Pedro

¹⁹ Por desconhecer a grafia da palavra túmulo, proparoxítona, o aluno alterna algumas vezes a posição do acento agudo.

Antôni → Antônio

É ouro puro **vey!** → É ouro puro **vei!**²⁰

o espírito da noiva apareceu. E dizendo: → o espírito da noiva apareceu dizendo:

se você **no** quiser → se você **não** quiser

você **pise** mais → você **pisa** mais

T 4 – V 3

1	Era uma vez de noite Antônio e Pedro foram ao cemitério e os dois
2	não viam nada no escuro, e o Pedro acabou caindo no buraco, e com a
3	mão fria agarrou a canela de Antônio e ele deu um coice em Pedro. Antô-
4	nio saiu correndo e viu um anel mais nem parou para pegalo. Antônio fa-
5	lou:
6	- Um morto me agarrou e deu um coice. Pedro respondeu:
7	- Essa pessoa era eu!
8	Então no outro dia que foi da escola, as dez pra meia noite, voltaram
9	ao cemitério para pegar aliança e uma começou a falar, eles pegaram a
10	aliança e saíram correndo, e quando Antônio foi dormir a mulher aparecer
11	e falou:
12	- Va pedir desculpa mais va sozinho.
13	E ele foi entrou lá e começou a sentir um vento gelado, falou descul-
14	pa e saiu correndo, chegou em casa tomo um leite e foi dormir.
15	Mais no meio da noite ela apareceu de volta, Antônio acordou as-
16	sustado, a mulher não fala-va nada então Antônio perguntou:
17	- O que você quer? E a mulher respondeu:
18	- Outra aliança! Ele respondeu:
19	- Mais eu não tenho! Ela falou:
20	- Então compre!
21	Antônio comedeo de que ela poderia fazer comprou a aliança, che-

²⁰ Trata-se de uma gíria muito usada atualmente para dirigir-se a um amigo como vocativo. Em alguns casos ocorre a síncope do “o” em posição final, do que resulta a grafia “vei”.

22	gou la pediu a ele que parasse de perturbar ele, aí apareceu uma vez di-
23	zendo um, ele ainda comedo entregou aliança e foi embora despreocupa-
24	do com a situação

Em versões anteriores, podemos observar a pouca desenvoltura do aluno na escrita, mas, na versão 3 do texto 4, ele é, sem dúvida, o maior exemplo de superação no processo de reescrita. Nessa versão, o discente reorganizou a estrutura textual, reformulou várias partes do texto e, além disso, elaborou um novo desfecho que não existia na versão anterior. Portanto, dividimos a narrativa em quatro partes para tornar a análise mais didática.

Em relação à introdução, podemos notar que houve poucas mudanças. O aluno redigiu algumas palavras corretamente e inseriu outras com algumas transgressões da norma culta, como podemos observar:

- a) Antonio → Antônio
- b) cemiterio → cemitério
- c) os dois não **via** nada → os dois não **viam** nada
- d) coice → coise
- e) aneu → anel
- f) pega-lo → pegalo

Os itens a), b), c) e e) foram redigidos de acordo com a norma-padrão; já os itens d) e f) foram, respectivamente, trocados, posto que na versão 2 foram escritos corretamente, talvez, por falta de atenção ou por confusão fonética. No entanto, o trecho é perfeitamente inteligível, coeso e coerente.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
Era uma vez de noite Antonio e Pedro foram ao cemiterio e os dois não via nada no escuro, e o Pedro acabou caindo no buraco, e com a mão fria agarrou a canela de Antonio e ele deu um coice em Pedro. Antônio saio correndo e viu um aneu mas nem parou para pega-lo . Antônio falou:	Era uma vez de noite Antônio e Pedro foram ao cemitério e os dois não viam nada no escuro, e o Pedro acabou caindo no buraco, e com a mão fria agarrou a canela de Antônio e ele deu um coise em Pedro. Antônio saiu correndo e viu um anel mais nem parou para pegalo . Antônio falou:

No trecho seguinte, ocorre algo parecido com o que observamos no anterior; o aluno redige alguns vocábulos de forma correta e em outros ele se confunde.

cemiterio → cemitério

Antonio → Antônio

dormir → durmir

Outra permuta relevante ocorre logo no primeiro parágrafo, em que o aluno troca “**Uma cova** me agarrou” (versão 2), por “**Um morto** me agarrou” (versão 3).

Há um outro trecho na versão 2 em que o escrevente omite a palavra “dia”, no seguinte trecho “Então no outro depois da escola”, já na versão 3, o discente não a esquece “Então no outro **dia** depois da escola”.

Também é interessante notar que, na reescrita da versão 3, o aluno atentou para a correta colocação da regência verbal em “[...] dez pra meia noite voltaram **no** cemitério”, versão 2, por “[...] dez pra meia noite, voltaram **ao** cemitério”.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
- Uma cova me agarrou e dei um coice. Pedro respondeu: - Essa pessoa era eu Então no outro depois da escola as dez pra meia noite voltaram no cemiterio para pegar a aliança e uma mulher começou a falar, eles pegaram a aliança e saíram correndo, e quando Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou va pedir desculpa mais vá sozinho, e ele foi entrou lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou um leite e foi dormir.	- Um morto me agarrou e deu um coice. Pedro respondeu: - Essa pessoa era eu! Então no outro dia depois da escola, as dez pra meia noite, voltaram ao cemitério para pegar aliança e uma começou a falar, eles pegaram a aliança e saíram correndo, e quando Antônio foi durmir a mulher aparecer e falou: - Va pedir desculpa mais va sozinho. E ele foi entrou lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomo um leite e foi durmir.

Acresce que, no penúltimo parágrafo do mesmo trecho, o aluno reformula o período, fazendo uso do discurso direto, de sorte a deixar o trecho correto, sintaticamente, e com maior fluidez. Além disso, logo após o discurso direto, insere o restante da narrativa em um outro parágrafo, contribuindo, ainda mais, para sua fluidez, conforme vemos no quadro abaixo:

VERSÃO 2	VERSÃO 3
[...] quando Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou va pedir desculpa mais vá sozinho , e ele foi entrou lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou um leite e foi dormir.	[...] quando Antônio foi durmir a mulher aparecer e falou: - Va pedir desculpa mais va sozinho. E ele foi entrou lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomo um leite e foi durmir.

O último aspecto a ser analisado é o desfecho da narrativa. Na versão 2, o aluno encerra o texto logo após o período “[...] *chegou em casa tomou um leite e foi dormir*”, deixando ao leitor a sensação de que estaria faltando alguma coisa. Porém, ao ser questionado sobre tal problema, o aluno insere, na terceira versão, um desfecho criativo e bem estruturado, apesar de algumas inadequações. Isso podemos observar a seguir:

Mais no meio da noite ela apareceu de volta, Antônio acordou assustado, a mulher não falava nada então Antônio perguntou:

- *O que você quer? E a mulher respondeu:*
- *Outra aliança! Ele respondeu:*
- *Mais eu não tenho! Ela falou:*
- *Então compre!*

Antônio comedo de que ela poderia fazer comprou a aliança, chegou la pediu a ele que parasse de perturbar ele, aí apareceu uma vez dizendo um, ele ainda comedo entregou aliança e foi embora despreocupado com a situação

T 5 – V 3

1	Era uma vez dois meninos eles moravam, na mesma rua e tinha
2	um cemiterio bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam com uma
3	flor na casa deles e as mães achavam meio estranho.
4	Bom até que um amigo falou assim:
5	- Já que você que é um valentão vai lá! Disse o outro menino.
6	- Então tá vou lá. Bom e depois, menino que estava sonhando ele
7	ouviu uns ruídos falando: - devolva minha aliança, e menino tomou cora-

8	gem foi devolver e o menino aprendeu a não mexer, o que não é Bom
9	mexer com as coisas dos outros.

Por fim, chegamos à análise do último texto do grupo focal. Apesar de a narrativa ser curta, o aluno fez mudanças significativas no corpo do texto.

O discente inicia a história com a tradição discursiva “era uma vez”, muito utilizada nos conhecidos contos de fadas; além disso, atenta para a não-concordância verbal da versão 2 em “[...] eles *morava*, na mesma rua [...]” por “[...] eles *moravam*, na mesma rua [...]”. Ainda no mesmo parágrafo, reescreve a palavra “*cemiterio*”, se bem que sem o acento agudo, antes grafada como “*sumiterio*”. No último parágrafo, faz o correto uso da palavra “*estranho*” ao invés de “*instranho*”.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
Era uma vez dois meninos eles morava , na mesma rua e tinha um sumitério bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam com uma flor na casa deles e as mães achavam meio instranho .	Era uma vez dois meninos eles moravam , na mesma rua e tinha um cemiterio bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam com uma flor na casa deles e as mães achavam meio estranho .

No trecho seguinte, verificamos uma outra reformulação na terceira versão, em cuja reescrita o aluno emprega corretamente o discurso direto, de modo a evitar problemas de coesão e coerência.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
Bom até que um amigo falou assim: - Já que você que é um valentão vai lá. disse o outro menino: - então tá vou lá.	Bom até que um amigo falou assim: - Já que você que é um valentão vai lá! Disse o outro menino. - Então tá vou lá.

No trecho final, verificamos a reescrita de várias palavras como, por exemplo:

o menino que **estavá** sonhando → o menino que **estava** sonhando

ele **ouvio ums ruído** → ele **ouviu uns ruídos**

devouva minha aliança → **devolva** minha aliança

Apesar de ter utilizado o discurso direto de maneira correta no primeiro trecho do texto, parece que o aluno se confunde, às vezes, no uso da estrutura do discurso direto: “*ele ouviu uns ruídos falando: - devolva minha aliança*”. Todavia, essa inadequação não interfere no valor semântico do texto.

VERSÃO 2	VERSÃO 3
Bom e depois, o menino que estavá sonhando ele ouvio ums ruído falando. “ devouva minha aliança”. E o menino tomou coragem e foi devolver e o menino aprendeu que não e Bom mexer nas coisas dos outros.	Bom e depois, menino que estava sonhando ele ouvio uns ruídos falando: - devolva minha aliança, e menino tomou coragem foi devolver e o menino aprendeu a não mexer, o que não é Bom mexer com as coisas dos outros.

Por fim, ao escrever o desfecho, o aluno faz uma discreta modificação. Na versão 2, ele acrescentou “*o menino aprendeu que não e Bom mexer nas coisas dos outros*”, já na versão 3 “*o menino aprendeu a não mexer, o que não é Bom mexer com as coisas dos outros*”. Em ambas as versões, é como se ele inserisse, subliminarmente um ensinamento moral em sua conclusão que, embora tenha algumas incorreções, apresenta sentido e textualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com escrita, revisão e reescrita é contínuo, não termina no ensino fundamental, nem no médio, nem no superior, tampouco fora da escola. Trata-se de um ato que, por mais que se pratique, sempre exigirá algo novo para aprender, uma vez que a língua é dinâmica e requer aprendizagem constante. No processo da escrita, a prática é indispensável.

O estudo que nos propusemos a realizar sobre as problematizações de escrita fez-nos perceber tais dificuldades como inadequações gramaticais típicas e, até mesmo, previsíveis, referentes à ortografia, acentuação, concordância e regência verbo-nominal e que ocorrem comumente na série estudada. São problemas de alunos que estão na faixa dos 12 e 13 anos, muito dependentes da oralidade na prática da modalidade escrita.

Tal reflexão desencadeada pela pesquisa não acontecia antes do mestrado, visto que considerávamos um texto bem escrito aquele que apresentasse correção gramatical. Além disso, tínhamos a nota como o produto final de uma produção textual, contentando-nos em assinalar, no máximo, círculos em vermelho nas palavras, partes ou trechos que apresentassem inadequações ou escrevíamos, sobre a palavra grafada incorretamente, a forma correta.

Notamos como positivos os resultados obtidos com a aplicação da Oficina de Reescrita, visto haverem proporcionado avanços significativos ao grupo focal no processo de reescrita. Ressaltamos que, além dos resultados alcançados pelos alunos, houve, de nossa parte, uma aprofundada reflexão e, como consequência, uma mudança em nossa prática docente. Doravante, passamos também a considerar como relevante o valor semântico, ou seja, o real valor das palavras dentro de cada contexto. Percebemos, pela mediação do professor, que aquela ideia talvez latente ou apagada no nível profundo, acaba se tornando algo novo na reescrita. Trata-se de um processo eminentemente dialógico entre o professor mediador e o aluno.

Como se não bastasse, a nota da produção textual, considerada outrora como o produto final, passou a ser um mero requisito burocrático da instituição escolar. Conforme expomos ao longo da pesquisa, existem várias maneiras de oferecer aos discentes sugestões para que seus textos possam ser revisados e reescritos de diferentes formas. Com suas orientações, o professor vai ajudando o aluno a aprender a refletir e abrindo-lhe horizontes para entender o valor das palavras, o nexu lógico

entre elas e sua estrutura sintática, afinal tudo o que ele precisa saber para redigir um bom texto. Tudo isso exige tempo, paciência e dedicação tanto do professor como do aluno. A inter-relação entre professor e aluno, a troca recíproca de experiências proporciona a este um leque de reflexões e construções linguísticas que, paulatinamente, vão sendo incorporadas em seu repertório.

Isso não quer dizer que as incongruências gramaticais não devam ser corrigidas; no entanto, deve ser dado ênfase não ao conteúdo a ser ensinado ou à correção a ser feita, mas, sim, à maneira como se faz a correção. Ao nosso ver e também na visão da maioria dos linguistas, memorizar regras gramaticais não proporciona o domínio da escrita, posto que a maioria daquilo que é decorado tende a cair no esquecimento.

É válido ressaltar que, apesar de alguns textos apresentarem marcas de oralidade, não podemos, segundo Marcuschi, considerar a fala e a escrita como dicotômicas, muito pelo contrário, ambas se complementam e se relacionam na e pela linguagem. Contudo, é papel da escola conscientizar o educando acerca da variedade formal e da informal, para que ele possa utilizá-las da melhor maneira em seu dia a dia, de acordo com a situação comunicativa.

No que se refere aos questionamentos levantados na introdução desta dissertação, chegamos às seguintes conclusões:

a) Qual a relevância de atentar para erros de ortografia?

As inadequações ortográficas não são vistas com bons olhos em uma instituição escolar: geralmente, um texto que apresenta inadequações é considerado inferior ou de baixa qualidade pela maioria do corpo docente. Outrossim, em grande parte das escolas, onde lecionamos ao longo desses anos, a fala dos alunos, eivada de incorreções, bem como sua baixa proficiência na leitura e na escrita são consideradas como de responsabilidade somente do professor de língua portuguesa. Tal constatação, como pensamos, é um grande equívoco, porque, em uma escola, salvo conteúdos específicos de cada disciplina como Matemática, História, Ciências, dentre outras, todos os docentes são responsáveis por desenvolver as competências dos alunos, seja na oralidade, seja na leitura, seja na escrita.

É consenso, entre os estudiosos, que a norma culta da linguagem está relacionada com o *status* da pessoa, sobretudo com a relação de poder, como bem se pode ver pelo prestígio que a modalidade formal possui em nosso cotidiano. Portanto, em nossa sociedade marcada por um grande número de preconceitos, uma

pessoa que não possua o domínio linguístico está fadada a ocupar uma posição inferior na hierarquia social. Isso explica por que a ortografia e a correção gramatical são vistas com tanto esmero e preocupação não só pela comunidade escolar mas também pelos meios não-acadêmicos.

Ao longo de nossa trajetória profissional, presenciamos elogios a alunos porque seus textos tinham poucos “erros” ortográficos e poucas transgressões gramaticais; porém, ao lermos tais textos, percebíamos sérios problemas de coerência textual. Então, atentar apenas para a correção ortográfica não se constitui uma boa pedagogia; há muitas outras questões gramaticais a serem consideradas e trabalhadas. É salutar estimular o aluno à pesquisa, seja em dicionários seja nas mídias eletrônicas, notadamente o celular, ferramenta muito utilizada em sala de aula.

Mas, é dever da escola orientar e acompanhar os alunos na aquisição da norma culta da língua; é um trabalho longo e contínuo, desde as primeiras séries; cabe à escola fazer as devidas intervenções linguísticas, visto que, para muitos alunos, será a única instituição que oferecerá subsídios para que tenham contato com os vários tipos de letramento. Todavia, a preferência deve ser dada não à ortografia e sim à linguagem como um todo. Quanto às dúvidas referentes à grafia, basta consultar o dicionário, basta pesquisar.

b) O que caracteriza defasagem escolar no 6º e 7º ano do ensino fundamental?

Antes de tudo, convém refletirmos sobre o novo ambiente escolar que um aluno do 6º ano do ensino fundamental passará a frequentar; anteriormente, havia um(a) único(a) professor(a) responsável por lecionar praticamente todas as disciplinas, com exceção de educação física, arte e língua estrangeira moderna. Sendo assim, o aluno permanecia por um período inteiro orientado por um(a) docente, podendo então receber, em maior número, intervenções e encaminhamentos pedagógicos.

A partir do momento em que ele começa a frequentar os anos finais do ensino fundamental, isto é, o 6º e o 7º anos, o cenário muda. Já não existe um(a) único(o) professor(a), cada docente será responsável por ministrar uma disciplina: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, inglês e educação física. Nesse caso, as aulas são delimitadas por um tempo de 50 minutos, sendo possível, no máximo, duas aulas consecutivas por disciplina. Outro aspecto conflitante é o fato de o professor ter que lecionar em várias turmas para completar sua carga horária. Além disso, professores que lecionam as disciplinas de ciências, história e geografia

possuem somente 3 aulas por turma no ensino fundamental, e os que lecionam artes e educação física, somente 2 aulas.

Em meio a esse novo cenário, alguns alunos demoram tempo para se adaptarem e, conseqüentemente, seu rendimento escolar fica abaixo do esperado. Como se não bastasse, cada aluno possui um ritmo de aprendizado diferenciado, além de não aprender da mesma maneira, o que, por conseguinte, exige que o professor intervenha e proponha atividades também diferenciadas e, muitas vezes, em salas superlotadas.

Outro problema que merece redobrada atenção do professor é a presença de aluno que ainda não completou o processo de alfabetização e adentrou os anos finais do ensino fundamental. Para que possa, aos poucos, acompanhar as aulas, ele precisa de mais reforços, mais atividades, e ser nisso acompanhado. Infelizmente, existem agravantes, como violência, drogas, problemas familiares, vulnerabilidade social, entre outros, que contribuem sobremaneira para a defasagem escolar.

Em vista do exposto, percebemos que os problemas de defasagem escolar acontecem dentro e fora da escola. Mas, os casos mais graves presentes nos 6º e 7º anos são aqueles relacionados aos discentes em processo de alfabetização, que ainda não fizeram as correlações existentes entre um fonema e seu respectivo grafema e possuem dificuldade em atribuir sentido àquilo que lê. Este, sim, é um grande desafio para a maioria dos professores, uma vez que muitos não possuem formação para enfrentar esse problema.

Por outro lado, dificuldades de leitura e interpretação, marcas de oralidade na escrita, “erros” ortográficos, problemas de coesão, concordância, regência, acentuação, entre tantos outros, serão trabalhados de forma contínua, com atividades diferenciadas e diversificadas, com o emprego da tecnologia e de vários gêneros discursivos, ao longo da trajetória escolar do aluno. Tudo isso sob a mediação do professor e sempre com acompanhamento da leitura.

c) O que é esperado, em relação à escrita, de um aluno do 6º e 7º ano?

Essa pergunta foi respondida ao longo do trabalho, principalmente durante a análise das produções textuais. É esperado que o aluno escreva com coesão e coerência, ou seja, que seu texto, independente da quantidade de linhas, possua sentido. É evidente que transgressões gramaticais vão existir, mas primeiro deve-se atentar para o conteúdo do texto, isto é, para o seu significado.

As intervenções do professor na escrita podem e devem ser realizadas. Contudo, sugerimos que elas sejam feitas de maneira dialógica e reflexiva, sem ceder respostas prontas ao aluno; além disso, é importante que o discente tenha uma postura ativa e, aos poucos, utilize os processos de reescrita descritos no presente trabalho e outros que vierem a ser propostos.

d) A escola valoriza a cultura dos estudantes, bem como a variante informal, em determinadas situações de uso da língua escrita?

Com o passar dos anos, a escola está cada vez mais democrática e inclusiva e isso faz que as instituições escolares passem a encarar as manifestações culturais dos alunos como algo extremamente rico e produtivo. É comum vermos escolas localizadas em diferentes regiões realizarem eventos tradicionais, como festa junina, saraus literários, dia da consciência negra, *halloween*, São João, festa do boi-bumbá, entre tantos outros, que mobilizam toda a comunidade escolar.

Em relação à valorização da variante informal, em vista de nossa experiência docente, podemos dizer que a escola “tolera” a postura de professores que, apoiados na gramática, corrigem alguém que pronuncie incorretamente alguma palavra. A variante informal, quando empregada na escrita, é alvo de críticas e não é vista com bons olhos pela comunidade escolar. Alunos, e até mesmo professores, são hostilizados quando cometem algum desvio na escrita sendo chamados às vezes de “burros” ou ofendidos de qualquer outro modo.

Conforme destacamos acima, a norma culta é tão valorizada que dá azo a pessoas consideradas eruditas taxarem outras de incultas quando pronunciam ou escrevem palavras em desacordo com a gramática normativa, vindo isso a acentuar, cada vez mais, o preconceito linguístico. As incorreções possíveis são socialmente aceitas nestes meios de comunicação digital: *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e outras, como abreviações, gírias, ausência de acentuação, uso de *emoji*, desenhos e figuras em geral.

e) Reiteramos o que diz o professor Sírio Possenti, citado em páginas anteriores, em relação à produção escrita: *não existem receitas milagrosas, o domínio da escrita depende de que ela seja praticada* (POSSENTI, 2005, p. 9). Em se tratando da área educacional, especificamente no que diz respeito ao processo de produção textual, os resultados são, às vezes, discretos e demandam um tempo considerável, dependendo do ritmo de aprendizagem do aluno.

Reescrever um texto, independente do gênero, não era prática recorrente dos alunos do grupo-focal em séries anteriores; isso talvez explique a resistência de alguns discentes em reescrever o seu texto, após as intervenções e sugestões do professor. Contudo, com o transcorrer das aulas, tal atividade passou a tornar-se rotineira, e, aos poucos, os alunos se acostumaram.

Os estudantes não solucionaram todas as irregularidades linguísticas dos textos o que, por sinal, já era esperado, mas refletiram sobre as orientações apontadas na revisão, em seguida, reformularam alguns aspectos linguísticos do nível superficial ou do nível profundo e reescreveram as narrativas. Essa prática contínua fez que, dia a dia, houvesse proficiência na escrita, não obstante serem muitas vezes discretos os resultados.

Respondidos os questionamentos apresentados no início da pesquisa, reiteramos que os resultados obtidos foram satisfatórios, pois proporcionaram ao aluno e, acima de tudo, ao professor reflexões e reposicionamentos sobre a escrita, reescrita e prática docente. Entretanto, ainda resta um longo percurso; não podemos tratar em dois anos de pesquisa, todos os conteúdos referentes à reescrita. Além do mais, também não é o objetivo de nossas reflexões resolver todos os problemas relacionados à escrita, mas refletir sobre o processo como algo contínuo e dialógico, a fim de darmos subsídios aos colegas professores para que possam auxiliar nossos alunos nessa contínua tarefa de escrever e reescrever.

Nosso maior empenho em todos os nossos trabalhos e intervenções, com as revisões e as reescritas, teve o objetivo de levar o aluno a adquirir o hábito da reflexão para ler seu texto e outros, com inteligência, com a devida compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, ir aos poucos se capacitando a escrever um texto com correção, coerência e lógica.

7 Referências

ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Capítulo 6, p. 114-132.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BENFICA, M. F. B. **Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito**. Dissertação de mestrado. FALE/UFMG - Belo Horizonte, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. 568

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CASTILHOS, D. C.; MULLER, L. F.. ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO “CONTOS DE TERROR E MISTÉRIO”. In: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET**, Tubarão, 2007.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. **Retextualizar e escrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Veredas *on line* – Atemática, p. 64 – 74 – PPG Linguística/UFJF, ISSN 1982-2243, 2010.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FIAD, R. S. **Operações Linguísticas Presentes nas Reescritas de textos**. Revista Internacional de Língua Portuguesa. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, n. 4, p. 91-97, 1991.

FIORIN, J. L. Interdiscurividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.

GARCIA, J. F. de G. **O trabalho com o gênero “artigo de opinião” no 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **A produção dos diferentes letramentos**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

JESUS, C. A. **Reescrita: para além da higienização**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.) **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25 – 32, 2002.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista - Assis, 1998.

_____. **Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49 – 68, 2001.

MENEGOLO, E. D. da C. W; MENEGOLO, L. W. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito autor**. Ciência e cognição. v. 4, 2005. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org>.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. **Reescrita de textos: sugestões de trabalho**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano. Coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014.v. 1.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, São Paulo: Artmed Editora.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

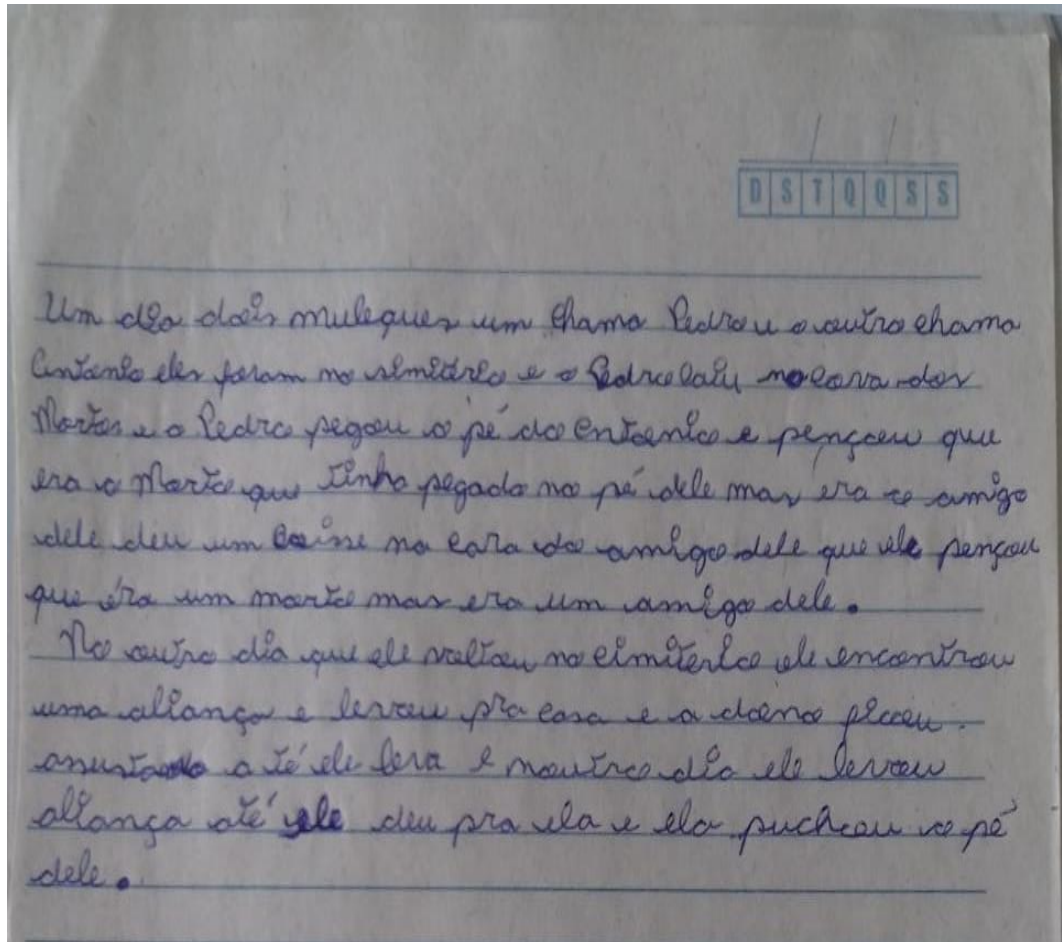
SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. MODELO DIDÁTICO SOBRE O GÊNERO CONTOS DE TERROR. In: **Anais do Congresso Nacional de Linguagens em Interação - IV CONALI**, 2013.

STRAUSZ, R. A. Devolva minha aliança. In: **Sete ossos e uma maldição**. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

VIANA, L. ***Poetry slam* na escola: embate de vozes entre tradição e resistência.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

Anexos

Exemplo 1



Exemplo 2

aliança, a amiga dele Mariany resolveu brincar com ele! Ela começou a falar:

— ANTONIO ME DA O SEU DEDINHO PRA MIM COLOCAR A ALIANÇA!!!

Antonio saiu correndo com a aliança na mão... quando ele voltou para os seus amigos, ele percebeu que a aliança não estava na mão dele! Ele tinha perdido...

Então ele voltou para a casa amedrontado. A partir desse dia ele começou a ver coisas em toda a lugar, ele não conseguiu mais dormir todos os dias ele voltava até o túmulo dela para olhar, e pedir desculpas.

Mas nada funcionava! Ele era assombrado pela noiva!

Todos os noites ele acordava com um ruído de noiva em cima da cama todo cheio de sangue...

Também nada mais mudaria porque agora ele está assombrado até a morte...

Continua na próxima Capítulo!...

Exemplo 3

Reescrita do conto "Desolva minha aliança"

O Antonio sonha com a noiva. Pediu a aliança dela.

Da marca um escudo, no simetico e vai rosinhas.

Ela falou vai no meu tumado, e pediu desculpa e ai eu não te esche o seu saco, e ele foi com fui na ipega e com medo e pediu desculpa para ela, ele pensou e usou pai nós e are maria.

E na hora que ele chegou no quarto no quarto estava fui ele deitou na cama e na hora que fechou o olho ele apimou.

Ele nunca mais pensou de ir ela.

fim.

Rescrita da primeira versão

T 1 - V 1

Rescrita do conto "Quêbra minha aliança"

Em um belo dia numa cidade numas de mil distâncias parte de um pequeno Cemitério morava João e Antônio e eles gostava de brincar muito de sua noite.

Em um dia os meninos João e Antônio são bastante, Cruzinhos, brancos, que os meninos via e corriam a linha de pik e vão derrubando tudo lá no Cemitério.

E Antônio - se sentia a tanta lássuada, se pedro arde no outro dia que estava chegando o corpo de uma linda mulher que tinha morrido depois do casamento e o pai jogou a aliança da noiva na lava.

Assim pareceu uma os o pedregulho uma aliança brilhante no túmulo ao lado.

T2-V1

Rescrita do conto "Derrou a minha aliança"

Então Antonio e Pedro foram lá
derrou a aliança, aí a moira moita
falou: "Derrou a minha aliança se não eu mato
você quando estiverem dormindo, e eu
quero que você ponha no mesmo lugar.
Então eles falaram: "Mas vai ser difícil de
por no mesmo lugar.

Mas eles tentaram e conseguiram por
a aliança. Em seguida a moira falou:
"Nunca mais voltem aqui se não vocês vão
ser mortos, e vocês não querem isso né."
"Não pode ficar tranquila, nós nunca mais
voltaremos." Agora vão em casa seus bestas.
E foi assim eles nunca mais voltaram lá.

T3-V1

"Rescata da conta 'Devolva minha aliança'"

Em um mesmo bairro moravam 2 pretos, chamados Pedro e Antônio que moravam na mesma cidade muito pequena que havia um cemitério mais pequena ainda, eles gostavam de pegar as flores do cemitério. Um dia às 11 horas quando eles faltaram da escola dizem um enterro que estavam acontecendo na mesma hora foram lá ver por conta de sua curiosidade, era uma mãe que tinha morrido antes da cerimônia de casamento e quando foram dentro o corpo da coroa o noivo deu um Be Be frente a foguete a aliança na boca dela. O funcionário da Prefeitura não ligou continuou seu serviço, então os meninos hesitaram em lá a noite, eles foram lá e habitaram em quanto estavam andando no cemitério escura Pedro foi em uma coroa então Antônio desesperado pegou na coroa da amiga Pedro apressou a Pedro não pensou duas vezes deu um Be Be na boca de Antônio, Pedro conseguiu sair e foram embora, Pedro falou Be Be todo mundo que tinha dado um Be Be na boca da noiva. então desafiaram de entrar sozinho no cemitério () e pegar a aliança da noiva. Ele foi mas a noiva era Bispo não quis dar a aliança e ele gritava: - Me dá o Be e me dá o Be de Be e tenha mais amigo - Pedro leva de sua beleza deu de Be e foi morar

Cam^P elb, e Redms Tunes mais foi Piste to.
 e Riohale
 Piste in Riohale.

T4-V1

"Presentes do conto 'desolava minha aliança'"

Em uma vez de noite Antonio e Pedro foram ao cemitério e os dois não via nada na escuridão, e o Pedro a cabra camela na divisa e com a mão foi agarrar a camela de Antonio e ele deu um soco em Pedro e Antonio saiu correndo e viu um cemitério mas não percebeu. Antonio falou para Pedro que uma coisa agarrar - e ele deu um soco, Pedro falou essa pessoa era eu, em Tom o outro responde: mas parecia mesmo. No outro dia depois da escola as dez pra meia noite voltaram ao cemitério para pegar a aliança e uma mulher começou a falar eles pegaram a aliança e saíram correndo, e quando Antonio foi dormir a mulher apareceu e falou nos pedis desculpa mas na semana, e ele foi entrar lá no cemitério e começou a sentir ventos gelados falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou um leite e foi dormir.

T5-V1

"Derrolva minha aliança" n.º 2.

Era uma vez dois meninos eles moravam na mesma rua e nessa rua tinha um sumiterio bem pequeno e ai todos os dias eles chegavam na casa deles com flor e as mães deles achavam muito bonito. Bom e ai tinha um amigo falou assim: "você quer ser um valentão?" Bom disse o menino disse: — "já que você é um valentão então vai lá." Disse o outro menino: "Então tá vai lá." Bom e depois... O menino que estava sonhando ele saiu um pouco falando "derrolva minha aliança". Bom disse ele acordou e foi e ele viu que não era um sonho ele aprendeu que agente nunca pode ir no sumiterio porque ali não dá para pegar flor e assim ele nunca mais pegou flores do sumiterio.

Reescrita da segunda versão

T 1 - V 2

Em um belo dia em uma cidade mineira
de mil habitantes perto de um pequeno
cemitério morava Pedro e Antonio e eles
gostava de brincar mais de meia noite
perto do cemitério.

No outro dia Pedro e Antonio foram
para escola quando chegaram lá Pedro contou
tudo pra os lá para contar a aliança Pedro
tanta se sentindo e mais mais quando chegou
lá na frente do cemitério 12:00 meia noite.
Pedro estava morando de muito medo, Pedro
e vários amigos dele foram, Pedro foi andando
de vagar na hora que ele chegou no túmulo
a aliança não tá mais lá, ele voltou
e explicou para os amigos que a aliança
não tá mais lá, ah os amigos foram lá
tá quando pensou que não os amigos
correram mais correram mais chegou Pedro
vizinho lá porque Pedro estava pensando
na morte de Bezerra, ah Pedro viu que
eles não estavam lá, Pedro saiu numa
carrua que ele chegou a tropeçar no
outro dia da escola Pedro chegou assustado
- disse que tudo acharam estranho
e assim foi... 😊

T2-V2

Reescrita do conto "Devolver minha aliança"

Éra uma vez dois meninos de um bendito chamado Antônio e Pedro. Eles gostavam muito de brincar de pega pega no cemitério, aí Antônio estava correndo atrás de Pedro, Pedro acabou se deitando de cara com uma tumulo finto de uma noiva que morreu, então ele arrastou uma aliança em cima do tumulo. Aí Pedro falou:

- Antônio! O que é isso? Uma aliança?

- Acho que sim é o que pareço

- Vamo levar embora

Então Antônio desceu de casa na casa dele. Quando ele estava dormindo o espírito da noiva apareceu e disse:

- Devolva a minha aliança!

- Não, por que eu vou devolver?

- Você que roubou! Depois não diz que eu não avisei.

No dia seguinte ele ficou com medo e voltou no tumulo dela e a devolver. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou:

- Por seu castigo, se você não quiser que eu te atormento,

/ /

da tua vida, eu não quero que você
pise mais naquele cimitério por nada
neste mundo.

Ele concordou com a proposta e nunca
mais pisou lá.

Fim

T4-V2

Reverência da santa 'Desolva' minha aliança

Essa uma vez de noite Antônio e Pedra foram ao cemitério e as duas mãos via nada na escuridão, e a Pedra se subiu correndo no baranco, e com a mão fraca segurou a canela de Antônio e ele deu um cair em Pedra. Antônio saiu correndo e viu um anjo mais não parou para pegá-lo. Antônio falou:

— Uma cara me segurou e deu um cair. Pedra respondeu:

— Essa pessoa era eu.

Então no outro dia depois da escola as dez pra meia noite voltaram ao cemitério para pegar a aliança e uma mulher começou a falar, eles pegaram a aliança e subiram correndo, e quando Antônio foi dar a mulher apareceu e falou na pedra desculpa mais na seguinte, e ele foi entrar lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa também sem nada e foi dormir.

T5-V2

Prescrito do Verdade minha
alunos.

x

Era uma vez dois meninos eles
morava, na mesma rua e tinha
um sumilário bem pequeno e ai
todos os dias eles chegavam com
uma flor na cor da deles e os
mães achavam muito engraçado.

Bom, até que um amigo falou
assim, - já que você que é um va-
lente vai lá

disse o outro menino: - Então to
vou lá. Bom e depois, o menino
que estava sonhando ele ouviu
um ruído falando: - "deixa
minha aluna" e o menino to-
mou coragem e foi de volta e
o menino aprendeu que não
é Bom mexer nos cabelos dos
outros.

T6-V2

Reescrita do conto "Devolva minha aliança"

Certo dia, um menino chamado Pedro e o outro chamado Antônio. Eles estavam combinando de ir brincar no cemitério. Chegando lá, estava havendo um enterro de uma noiva que tinha acabado de falecer.

— Olha, Pedro! Está havendo um enterro, como lá ver? Disse Antônio.

— Tá! Disse Pedro.

Então, os meninos se aproximaram da caixa para ver.

Na hora de ir embora, Antônio აღau ro chão a aliança que o noivo da noiva tinha jogado em cima da caixa da noiva. Então Antônio muito curioso, resolveu pegar a aliança para dar de presente para sua mãe.

Chegando em casa, Antônio entregou a aliança para sua mãe. Quando deu 24:00 em ponto, Antônio recebeu uma ligação. Ao atender, uma mulher disse:

— Devolva minha aliança!

— Quem está falando? Perguntou Antônio muito assustado.

— Devolva minha aliança!

Então logo em seguida, Antônio desligou o telefone.

No dia seguinte, Antônio chegou à escola e foi correndo contar para Pedro e seus amigos o que tinha acontecido na noite passada.

- Hoje a noite, você irá até o cemitério, e
sozinho, às 24:00!

- Eu? sozinho? Mas eu tenho medo.

Disse Antônio.

Quando foi 24:00 em ponto, Antônio já
estava lá. Entrou e foi até a casa da
noiva. Chegando lá, o menino colocou a aliança
em cima da cama.

Chegando em sua casa, Antônio pediu a sua
mãe um copo de leite. Antônio bebeu, e
foi dormir.

Minutos depois, Antônio ouviu vozes, vozes de
uma mulher o chamando:

- Antônio! Antônio!

Quando o menino abriu os olhos, a noiva estava
lá em sua frente, com seu vestido branco, e dando
um tchauzinho com sua aliança no dedo.

Reescrita da terceira versão

T 1 - V 3

Em um belo dia em uma cidade com menos de mil habitantes, perto de um pequeno cemitério moravam Pedro e Antonio e eles gostavam de brincar mais de meia noite perto do cemitério.

No outro dia Pedro e Antonio foram para escola, quando chegaram lá Pedro chamou todos para ir lá para contar a aliança Pedro estava se sentindo o herói mais quando chegou lá na frente do cemitério, só o meio noite e várias amigas dele ficaram perto dele esperando de jogar na hora que ele chegou e tudo a aliança não estava mais lá.

Os amigos ficaram lá até quando pensa que não olhou Pedro sozinho lá porque Pedro estava pensando na morte da amiga Pedro saiu numa corrida e chegou assustado que todos acharam estranho.



T2-V3

Revolta do centro "Devolver a minha aliança"

Era uma vez dois meninos desobedientes chamados Antônio e Pedro. Eles gostavam muito de brincar de pega-pega no cemitério. Já Antônio estava correndo atrás de Pedro, Pedro acabou caindo e deu de cara com um túmulo de uma noiva que morreu, então ele avistou uma aliança em cima do túmulo. Ai Pedro falou:

- Antônio! O que é isso? Uma aliança?

- Acho que sim! É ouro puro rei!

- Vamos levar embora!

Então Antônio derrubou deitar na casa dele. Quando ele estava dormindo o espírito da noiva apareceu, dizendo:

- Devolva a minha aliança!

- Não, por que eu ~~ela~~ iria devolver?

- Você que sabe! Depois não diz que eu não avisei.

No dia seguinte ele ficou com medo e voltou no túmulo dela e a devolver. Mas a noiva foi novamente de madrugada na casa dele. E falou:

- Por seu castigo, se você não quiser que eu te atormento pelo resto da

/ /

tua vida, eu não quero que você viva
mais naquele cemitério por nada neste
mundo.

Ela concordou com a proposta e nunca
mais pisou lá.

Fim.

T4-V3

Era uma vez de mais Antônio e Pedro foram ao cemitério e os dois não foram muito no início, e o Pedro a calçou quando foi barrado, e com a mão foi agarrado a mão de Antônio e ele deu um soco em Pedro. Antônio não reagiu e deu um soco mais não parou para perguntar Antônio falou: — Um morto me agarrado e deu um soco. Pedro respondeu: — Era pouco era eu!

Então na outra dia depois da noite, as dez para mais mais, saltaram ao cemitério para pegar a aliança e uma começaram a falar, eles pegaram a aliança e começaram correndo, e quando Antônio foi chorar a mulher apareceu e falou:

— 1ºa pedre desculpa mais no seguinte

e ele foi então lá e começou a sentir um vento gelado, falou desculpa e saiu correndo, chegou em casa tomou um leite e foi chorar.

Mais no meio da noite ele acordou de repente, Antônio acordou chorando, a mulher não falou no mais então Antônio perguntou:

— De que você quer? E a mulher respondeu:

— Dê a aliança! Ele respondeu:

— Mais eu não tenho! Ele falou:

— Então compre!

Antônio correu da casa ele queria fazer comprar a aliança, chegou lá pediu a ele que parece de perturbar ele, ele apareceu um pouco chorando sem, ele ainda correu entregou a aliança e foi embora despreocupado com a situação.

T5-V3

Reescrita do ^xdeverda minha
aliança.

Era uma vez ^x dois meninos eles
moravam, na mesma rua e
tinha um cemitério bem pequeno
e aí todos os dias eles chega-
vam com uma flor no colo deles
e os mães achavam muito estranho.

Bom até que um amigo falou assim:

— Lá que vive quem é um valen-
tão vai lá! disse o outro menino.

— Então tá vou lá. Bom e de-
pois, o menino que estava ronha-
ndo ele ouviu uns ruídos fala-
ndo: — deverda minha aliança,
e o menino tomou coragem e foi
desbrulhar e o menino aprendeu
a não mexer, o que não é Bom
mexer com os corpos dos outros.

DEVOLVA MINHA ALIANÇA

Rosa Amanda Strausz

Pedro e Antônio foram criados na mesma rua, ao fim da qual havia um pequeno cemitério. Pequeno mesmo, assim como a cidade, que não passava de mil habitantes.

Costumavam brincar por lá durante o dia, apesar das advertências das mães. Elas sabiam respeitar o campo santo e não gostavam nem um pouco de ver os meninos chegarem em casa carregando as flores que tinham surrupiado de um enterro.

Eles nem ligavam. À luz do dia, o cemitério parecia mais um parquinho cheio de cruzes brancas. Volta e meia derrubavam uma, enquanto brincavam de pique.

À noite, no entanto, não se aventuravam por lá. Todo mundo sabia que as almas penadas acordavam quando os vivos iam dormir.

Quer dizer... não se aventuravam enquanto ainda tinham uns dez, onze anos. Assim que começaram a crescer um pouco mais, foi dando aquela vontade doida de experimentar coisas novas. E desafiar o medo é uma delas. Sentir até onde vai o próprio pavor, o coração disparado, a respiração acelerada até quase não caber mais nos pulmões, os olhos arregalados a ponto de pularem para fora, até dar uma vontade de rir e gritar ao mesmo tempo.

Aos poucos, começaram a explorar o cemitério ao anoitecer. Pedro, que sempre foi o mais medroso, mal conseguia permanecer ali dois minutos e já queria voltar. Tirando uma lâmpada meio mortíça pendurada acima do portão, não havia luz nenhuma lá dentro. Era preciso acostumar os olhos à escuridão. Só então, conseguiam enxergar alguma coisa, mesmo assim apenas sombras. Mas o pior era o silêncio absoluto, que fazia com que qualquer ruído parecesse imenso: mosquito zumbindo, rato passando, sapo coaxando, vento uivando, folhas de árvores farfalhando.

Antônio também morria de medo. Mas gostava da sensação. Um dia, tropeçou numa cruz que ainda não tinha tido tempo de ficar bem agarrada no chão. O pé dele enganchou na madeira e ele caiu de bruços na terra fofa e úmida, que tinha sido posta ali naquele dia. Pedro, tonto de pavor, tentou agarrar o amigo e, na escuridão, acabou cravando as unhas das mãos geladas em seu tornozelo. Antônio nem teve tempo de

pensar, foi no reflexo. No que sentiu a mão nervosa tentando agarrar seu pé, desferiu um coice de arrancar até defunto da cova. Acertou direto no queixo de Pedro.

Na escuridão e no susto, nenhum dos dois sabia direito o que estava acontecendo. Só que era preciso sair dali o mais rapidamente possível. O cheiro da terra revolvida parecia cada vez mais forte. Antes que mais alguma coisa acontecesse, conseguiram se levantar e correr.

Só ao chegar à rua, puderam compreender o que tinha de fato acontecido. O queixo aberto de Pedro não deixava nenhuma dúvida com relação à assombração que tinha tentado agarrar o amigo.

O problema é que, a partir daquele dia, Antônio ficou impossível.

— Cara, você viu só? Meti o pé na cara da alma penada!

— Alma penada coisa nenhuma, idiota. Você deu um coice na minha cara — retrucou Pedro.

— Mas eu achava que era uma assombração, não achava? E se fosse tinha dado um coice nela do mesmo jeito.

Pronto. Ninguém segurava mais o convencimento do cara. Agora, já acreditava — e contava para quem quisesse ouvir — que foi mesmo a mão do defunto enterrado naquele dia que tinha agarrado seu pé. Desfilava pela escola, todo herói e, a cada relato, aumentava um pouco a história. Tinha dado até para ver um pouquinho da cara do morto, com os olhos já meio furados de vermes e os cantos da boca esverdeados. As unhas dele tinham crescido depois da morte e estavam mais compridas que as de uma mulher.

Pedro já estava cansado daquele falatório. Dias depois, estavam novamente os dois passando diante do cemitério por volta das onze horas da manhã. Chegava um enterro novo.

— Vamos lá ver? — chamou Antônio.

Pedro concordou. Era uma noiva, ainda vestida de branco. Tinha morrido no dia do casamento, antes de começar a cerimônia. Resolveram acompanhar o féretro, só por curiosidade e porque a falecida era linda.

O caixão já tinha baixado à sepultura, e o coveiro jogava terra por cima, quando um rapaz transtornado, provavelmente o noivo, deu um passo à frente e jogou a aliança dentro da cova.

Sem se importar com isso, o funcionário municipal continuou seu serviço.

Pedro e Antônio ainda ficaram por ali um tempo, comentando o jeito das pessoas e fazendo piada até que todos se foram. Também já se preparavam para partir quando Pedro viu uma coisa brilhante ao pé da cruz branca. Chegou mais perto e constatou: era a aliança que tinha ficado ali, enterrada só pela metade.

Mas tarde, já na escola, Antônio sugeriu:

— Vamos voltar lá e pegar a aliança? Aquilo é ouro. Dá pra vender.

Mas Pedro, já cansado das exhibições do amigo, teve outra ideia.

— Hoje à noite, você vai buscar.

E completou:

— Sozinho.

— Que é isso, cara, tá brincando?

— Ué, você não é o herói que chutou a cara do defunto recém-enterrado? Não é o destemidão do pedaço? Pois vai lá à noite. Vou avisar o pessoal. Dessa vez, você vai ter plateia de verdade.

Antônio ainda tentou escapar. Mas não teve jeito. Pedro já estava convocando a turma para o espetáculo.

Dez para a meia-noite, cinco colegas, Pedro entre eles, esperavam Antônio na porta do cemitério. O menino não se atrasou. Afinal, agora não podia voltar atrás. Além de mentiroso, ia ser chamado de covarde.

Passou pelo grupo com um olhar superior e mergulhou na escuridão, morto de medo.

Por sorte ou azar, a lua estava quase cheia. Não estava tão escuro como da outra vez. Era melhor para enxergar o caminho e chegar mais rapidamente à sepultura da noiva. Mas, por outro lado, a luz mortiça da lua jogava uma luminosidade sobrenatural por cima dos túmulos e das cruzes brancas. E, desta vez, Antônio estava sozinho. Pedro tinha ficado com o grupo esperando por ele no portão do cemitério.

De onde estava, ainda podia ouvir ao longe as risadas dos companheiros. No entanto, com o vento e o silêncio da noite, as vozes lhe chegavam distorcidas, como se viessem mesmo de outro mundo.

Decidiu ser rápido e não desviar o pensamento do seu objetivo. Caminhou até a sepultura da noiva e logo viu o anel.

Seria impossível não vê-lo. Embora a luz da lua fosse pálida, a aliança brilhava como se refletisse o sol. Daria para encontrar o lugar guiado apenas pelo clarão. Sem nem pensar direito no que fazia, estendeu a mão e pegou a joia.

O problema é que os meninos viam tudo de longe. E Mariana, uma das meninas do grupo, resolveu fazer uma gracinha. Engrossou a voz e disse:

— Antônio, me dá seu dedinho que vou pôr a aliança nele.

Era uma piada. Mas, com a distância, o silêncio e o vento leve da noite, o som chegou distorcido aos ouvidos de Antônio. Parecia mesmo que a noiva defunta falava com ele.

Todo o pavor que tinha controlado até aquele momento eclodiu como uma bomba de adrenalina. Só não berrou porque a garganta estava tão contraída que nenhum som sairia dali. Mas correu, correu como se tivesse mil pernas e uma só mão — fechada com força sobre a prova de sua valentia.

Chegou ofegante ao portão, olhou para o grupo e estendeu a mão para exhibir a comprovação de sua coragem. Mas a mão estava vazia.

Na correria, tinha perdido a aliança.

No fim das contas, o passeio macabro terminou em risada. Antônio sabia que seria o alvo de chacotas por algum tempo. Mas nem se importava tanto assim. Só queria chegar em casa, dormir e esquecer.

No começo, não pareceu tão difícil. Sua mãe já dormia, mas tinha deixado um lanche sobre o fogão. Aos poucos, a sensação do leite morno descendo pela garganta foi reduzindo a velocidade das batidas de seu coração e o sono foi chegando.

Teve a sensação de adormecer antes mesmo de botar a cabeça no travesseiro.

Subitamente, acordou no meio da noite, totalmente desperto. O quarto estava gelado, o que não era comum naquela época do ano. Não havia vento, a janela estava fechada. Ainda assim a temperatura caía a cada minuto, a ponto de provocar calafrios.

Então, veio o medo. Veio concentrado, como se todo o pavor das aventuras da noite lhe chegasse de uma só vez. Sentiu-se observado e fechou os olhos com força. Sabia o que veria se os abrisse. Tinha certeza. Era ela, a noiva. Podia sentir sua presença, seus olhos vazios cravados nele, seu corpo imóvel de pé no quarto.

E, desta vez, não era uma brincadeira da Mariana. Era a voz da morta mesmo que se fazia bem audível.

— Devolva minha aliança.

Assim como chegou, a aparição partiu. No minuto seguinte, o quarto já recuperara sua temperatura e tudo parecia tão completamente normal que Antônio chegou a acreditar que tinha sonhado. Logo, seus olhos ficaram pesados e voltou a mergulhar no sono.

Procurou Pedro logo na manhã seguinte e contou-lhe tudo. O amigo não levou a sério.

— Você deve ter sonhado. Do jeito como saiu apavorado do cemitério...

— Pode ser. Mas eu preferia encontrar logo o tal do anel e devolver para a moça. Sabe como é...

Pedro riu. E, por via das dúvidas, resolveu acompanhar o amigo até o cemitério. Afinal, a manhã estava linda, ensolarada. E eles não tinham mesmo nada mais interessante para fazer.

O problema é que nem a luz do sol ajudava. A aliança tinha desaparecido. Vasculharam tudo, refizeram dez vezes o caminho que Antônio percorrera na noite anterior e nada. Nem sinal de anel.

À noite, Antônio estava inquieto. Tomou um chá de capim-cidreira para acalmar e foi para a cama. Assim como na noite anterior, dormiu rapidamente.

Mas, como na noite anterior, despertou antes da madrugada. O mesmo ar gelado em seu rosto, a mesma certeza de que havia uma presença em seu quarto, a mesma convicção de que era a noiva e a mesma voz.

— Devolva minha aliança!

Na manhã seguinte, acordou exausto. Pedro notou o abatimento do amigo.

— Aconteceu de novo, cara.

— Não é possível.

— É. E dessa vez não foi sonho. Foi a defunta mesmo.

Os dois voltaram ao cemitério e novamente perderam o dia tentando encontrar a aliança. Impossível. Parecia que ela havia sido tragada pela terra.

. . .

A aparição retornou por mais quatro noites seguidas. Sempre igual. Os mesmos olhos vazios, a mesma boca que não se mexia enquanto falava, as mesmas mãos caídas ao longo do corpo. Finalmente, na sexta-feira à noite, a noiva disse:

— Se você for até a minha cova amanhã à meia-noite e me pedir desculpas, prometo que não volto nunca mais. Mas vá sozinho.

Desta vez, Antônio a viu desaparecer lentamente, enquanto o quarto retomava sua temperatura habitual. E decidiu ir.

Na noite seguinte, cumpriu o prometido. Dirigiu-se sozinho ao cemitério, enfrentou a escuridão e o pavor e chegou ao local do encontro marcado.

Realmente, pretendia pedir desculpas à noiva. Além disso, pensava em rezar também alguns padre-nossos e ave-marias como garantia. Mas, assim que se aproximou da sepultura, sentiu o já conhecido ar frio gelar sua espinha. Não teve coragem de olhar para trás. Sabia que ela estava ali e que não o deixaria fugir.

Queria rezar, queria pedir desculpas. Mas a garganta se apertava de tal modo que não permitia a passagem de som nenhum. Sufocava de pavor. Queria falar e não podia, queria gritar e não podia, queria respirar, mas até isso era impossível.

Então, correu. Correu de olhos fechados para não ver o que sabia que estava ali. Correu tropeçando, enlouquecido, estendendo os braços para a frente como se pudesse agarrar uma salvação. Correu sabendo que nunca mais conseguiria dormir.

Subitamente, sentiu que o seu pé se prendia em alguma coisa e, no momento seguinte, seu rosto estava mergulhado num monte de terra recém-revolvida. O cheiro da morte entrou profundamente por suas narinas. Queria se levantar, mas o pavor o imobilizava. Dobrou os joelhos, tentando ficar de gatinhas, mas um puxão forte o derrubou novamente de bruços. Foi então que ouviu um baque surdo e sentiu uma dor terrível no dedo anular da mão esquerda. Em seguida, percebeu que a criatura tinha partido. Uma paz imensa tomava conta do ambiente. Os mortos dormiam seu sono infinito, e Antônio já conseguia se mover.

Levantou-se devagar e olhou para mão esquerda. Seu dedo tinha sido decepado. Embrulhou a mão ensanguentada na camisa e foi andando lentamente para casa.

Pela primeira vez em muitos dias, sentiu que dormiria sem sobressaltos. Deixou que sua mãe cuidasse do ferimento e lhe desse um copo de leite morno. Foi para a cama e logo adormeceu, exausto.

No meio da noite, no entanto, seus olhos se abriram como se alguém tivesse ordenado que fosse assim. A mulher estava parada à sua frente.

No entanto, agora, ela sorria. Um sorriso vazio, isolado do resto do rosto, que permanecia inexpressivo. E, desta vez, a mão esquerda não estava caída ao longo do corpo. Acenava para ele, como se desse um "tchauzinho" em câmera lenta.

Antônio não pôde deixar de notar: o dedo esquerdo da noiva exibía uma reluzente aliança de ouro.

Relato de experiência docente

Lembro-me do primeiro dia em que entrei em uma sala de aula, antes mesmo de me formar. Eu dava aulas de língua alemã como voluntário, no Programa Escola da Família, aos sábados, das 8h às 10h, na E.E. Maria Aparecida Galharini dos Santos, em Maracaí – SP. Assim que fui convidado a ministrar aulas, pensei comigo: Quem vai querer aprender alemão em uma pequena cidade como Maracaí, em vez das prestigiadas línguas espanhola e inglesa? Para minha surpresa, vários alunos se inscreveram e, ao longo das aulas, por cerca de dois anos, demonstraram muita dedicação e interesse.

Como precisava ganhar dinheiro para ajudar minha família, tive que deixar as aulas de alemão. Comecei a substituir, em agosto de 2004, os professores da escola na qual eu trabalhava como voluntário. No mesmo período, fui convidado a trabalhar em uma escola particular, também em Maracaí. Dar aulas de língua estrangeira era algo nada dificultoso, era até agradável e tranquilo, visto que tinha um bom conhecimento do idioma. Meu aprendizado do alemão no CEL, Centro de Estudos de Línguas, e o praticava na Colônia Alemã Riograndense, zona rural pertencente a Maracaí.

Quando comecei a dar aulas de língua portuguesa, sentia uma angústia muito grande: muito daquilo que eu havia estudado na Faculdade não condizia com a realidade da escola pública, tampouco com a particular. A realidade com que me defrontava causava-me aflição; sentia-me inútil e incapaz, senti o mesmo também na escola particular.

Além disso, ao mesmo tempo que substituía professores na escola Galharini, também fazia estágio de observação, disciplina obrigatória no último ano de Faculdade, do curso de Letras. Para minha sorte, a disciplina era ministrada pelo professor João Telles, uma pessoa maravilhosa que soube ouvir minhas angústias, fazendo-me, no entanto, saber que também na vida profissional nada nos vem pronto ou acabado. Eu registrava em uma folha os aspectos que mais me chamavam a atenção sobre o andamento das aulas, informando-o como me comportava atuando na condição de professor.

Pacientemente, o professor João Telles lia meu portfólio e ouvia o relato das minhas aulas. Confesso que me sentia o ser mais inferior da face da Terra. Todavia, esse sentimento de inferioridade ia diminuindo com indicações de leitura, com

conversas motivadoras e francas e com paciência. O professor João Telles não se cansava de repetir, em suas aulas, que acreditava neste país, que a educação seria uma das forças motivadoras para seu crescimento. Ele passava a seus alunos essa confiança e percebia que, se cumprisse o que me cabia, poderia fazer a diferença na vida de uma criança.

Ao longo dos meses, passei a adquirir um pouco mais de confiança, alicerçando-me em várias pesquisas e leituras, orientado pelo professor João Telles. Em sala de aula, os professores baseavam-se em livros didáticos, sendo o conteúdo de língua portuguesa pautado quase que exclusivamente no ensino da gramática normativa, da famosa redação tecnicista e descontextualizada, bem como na memorização de regras e exercícios de análise sintática. Para dar conta desse conteúdo, as aulas de latim, com a professora Mirtes, me ajudaram bastante, visto que precisava, segundo a professora, interiorizar as regras de análise sintática para saber que função nomes e pronomes exerciam nos casos em que se apresentavam ou que caso usar para assinalar as várias funções das palavras. Gostava muito desse tipo de atividade e também de estudar a língua latina.

Seguindo essa linha metodológica, consegui terminar o meu estágio e dar conta, razoavelmente, das minhas aulas de substituição. Já no colégio particular não tive a mesma sorte, pois devido à minha imaturidade, à pouca experiência em sala de aula e ao pouco conhecimento dos conteúdos, fui demitido. Isso para mim não foi nenhuma surpresa e confesso que já o esperava.

No ano de 2005, fui convidado a lecionar na E.E. José Gonçalves de Mendonça, também no município de Maracá. Era uma escola maior que a escola Galharini, com quase o triplo de alunos e, conseqüentemente, com quase o triplo de problemas. No começo do ano, também dava aulas de substituição e, por se tratar de uma escola maior, tive muita dificuldade para dar conta dos conteúdos e da indisciplina dos alunos. Porém, senti-me mais seguro e um pouco mais bem preparado.

Passados alguns meses, o Governo do Estado de São Paulo lançou dois programas para o ensino da língua portuguesa e da matemática, com o uso do computador como suporte. O programa se chamava, respectivamente, Trilha das Letras e Números em Ação, e era destinado a alunos que apresentavam muita defasagem escolar. Eu passei a trabalhar no programa e a lecionar a esses alunos no período diverso daquele das aulas normais. Eles adoravam aquelas atividades e se

divertiam ao mesmo tempo que aprendiam. Alguns minutos antes do término das aulas, eu os deixava entreter-se na *internet*.

Trabalhei com esse projeto, juntamente com o professor de matemática e grande amigo, Cláudio Augusto Martins, durante três anos, e posso afirmar com propriedade que foi um sucesso, mas a Secretaria da Educação o suprimiu. A justificativa para o fim do programa, segundo o Governo do Estado, foi a necessidade de cortar gastos, ou seja, mais uma vez a educação foi tratada como encargo oneroso, não como investimento. Desde então, o programa não foi implantado novamente.

Além de participar do programa supracitado, também dava aulas de Recuperação Paralela (R.P.), que funcionava da seguinte maneira: os professores regulares das turmas faziam uma reunião e decidiam quais alunos precisavam de reforço escolar. Os alunos que, segundo os professores, não apresentavam nenhuma ou pouca defasagem iam embora após a última aula, ao passo que os demais ficavam na sala. Era uma situação, ao meu ver, muito constrangedora e antipedagógica para os alunos que ficavam, pois eram chamados de burros pelos colegas e isso lhes causava um bloqueio que acentuava ainda mais a sua defasagem escolar; acresce que os alunos que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem eram, geralmente, os mais indisciplinados. Na época, eu não me dava conta disso, não via essa prática com olhar crítico, via apenas como uma tarefa a ser cumprida para ganhar meu salário no início do mês, (se é que podemos chamar aquilo de salário).

Na atribuição das aulas, no início de cada ano letivo, eu já sabia que, por causa da minha baixa pontuação, não conseguiria nenhuma aula livre ou substituição do professor de língua portuguesa. A frustração e a vontade de desistir e procurar outra coisa para fazer era constante. Sinceramente, naquela época não conseguia ver nenhuma melhora na carreira do magistério.

A Recuperação Paralela deu lugar a outro tipo de disciplina, “A hora da leitura”, que passei a lecionar. Eram aulas livres atribuídas pelo diretor da escola, geralmente as últimas aulas dos períodos da manhã e tarde. Em linhas gerais, o professor da disciplina era incumbido de levar obras literárias para cada turma e tentar despertar a leitura de fruição, discutir a principal temática e realizar alguns exercícios.

Enfim, em janeiro de 2008, consegui pegar 24 aulas livres no processo anual de atribuição: foram 18 aulas na E.E. Teófilo Elias, no período da tarde, na cidade de Florínea – SP, 6 aulas na E.E. Joaquim Gonçalves de Oliveira, período da manhã, no município de Cruzália – SP e 8 aulas à noite em Maracáí, na E.E. José Gonçalves de

Mendonça. Era uma jornada exaustiva, pois Florínea fica a cerca de 50 quilômetros de Maracaí, local onde eu morava, e Cruzália, caminho para Florínea, aproximadamente, 22 quilômetros.

No ano de 2009, fui convocado pela E.E. José Gonçalves de Mendonça a ocupar a Categoria “F”²¹, pois foram-me atribuídas aulas em 2007. Mas como o salário era muito pequeno, cerca de trezentos reais para cumprir hora/permanência, me exonerei do cargo, já que havia sido convidado para ocupar o cargo comissionado de Assessor de Assuntos Culturais, na Prefeitura Municipal de Maracaí. Trabalhei durante quatro anos organizando e fomentando eventos culturais, dando suporte à Secretaria de Educação, além de coordenar o transporte escolar universitário. Ao fim do mandato da Administração 2009/2012, fui exonerado do cargo, visto novos gestores haverem sido eleitos.

Assim que fui exonerado do cargo de Assessor de Assuntos Culturais da Prefeitura Municipal de Maracaí, por questões políticas, em dezembro de 2012, fiz inscrição para participar do processo de atribuição de classe/aula 2013. Na ocasião, fui inserido na chamada Categoria “O”²², regido por um contrato de dois anos, prorrogáveis por um período igual. A categoria “O” apresenta um número de direitos trabalhistas extremamente reduzido, tais como o abono de apenas duas faltas por ano, apenas sete faltas médicas por contrato, o não-pagamento de um terço de férias, a não-incorporação dos quinquênios e sem direito à licença prêmio e à evolução funcional.

Qualquer descumprimento dos itens expostos acima acarretaria a suspensão do contrato e a demissão do professor. Dessa forma, o docente tornava-se refém das pressões do sistema, sendo obrigado a se sujeitar às péssimas condições trabalhistas, além de ser desrespeitado por alguns colegas de profissão, uma vez que encaram o professor categoria “O” como inferior. Já passei por situações constrangedoras: várias vezes aconteceu-me ser tratado com desdém e indiferença por colegas professores efetivos.

²¹ Funcionário temporário (admitido nos termos da Lei 500/74) e que estava com vínculo ativo no dia 02/06/2007. Faz parte do plano de Previdência dos servidores efetivos (SPPREV, estabelecido pela LC 1.010/2007).

²² Funcionário temporário admitido após 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09). Há previdência pelo INSS.

No ano de 2014, recebi o convite para dar aula de língua portuguesa na Penitenciária de Assis, pelo EJA no Sistema Prisional²³. Recebi uma ligação do saudoso Mauro Sérgio Nunes, falecido em 2016, então coordenador das atividades escolares da Penitenciária de Assis, uma pessoa iluminada que, apesar de ser Agente de Segurança Penitenciária, via na educação a possibilidade de mudança de vida. Na ocasião, estava desempregado, com um filho de dois anos e pagando aluguel. De início, fiquei com muito medo, devido à visão distorcida passada pela mídia em relação aos detentos, o que, logo nas primeiras semanas de aula, pude confirmar sua vontade de aprender.

Maurinho, como era carinhosamente chamado pelos reeducandos, funcionários e professores, tratava a educação com carinho e o devido respeito. Isso fazia com que as aulas no sistema prisional fossem ministradas com prazer, com alegria e entusiasmo. Maurinho valorizava o professor e acreditava no poder transformador do conhecimento, considerando o professor como mediador de transformação social. Além disso, os professores tinham liberdade para ministrar suas aulas, sem restritos a currículos, manuais ou livros didáticos.

Concomitantemente, lecionava também na E.E. Lourenço Luciano Carneiro, localizada em Santa Cruz da Boa Vista, distrito pertencente ao município de Maracaí. Era uma escola pequena, que possuía ao todo cerca de 150 alunos no ensino médio e fundamental. O número reduzido de alunos em sala de aula, cerca de 15 a 20 no ensino fundamental, e de 10 a 15 no ensino médio, era um fator importante, dentre tantos outros, para que os alunos aprendessem com qualidade. É claro que essa escola também apresentava problemas, que, no entanto, eram dirimidos pelo reduzido número de alunos e pelas reduzidas dimensões da escola.

Chegamos em 2015, dez anos desde a minha formatura. Esse tempo todo me proporcionou maturidade pessoal e profissional. Certas angústias, que me afligiam no início da carreira, como falta de experiência em sala de aula e pouco domínio do conteúdo, não mais existiam. Esse tempo todo me fez rever minha prática docente, enxergar o aluno com outros olhos e refletir mais sobre as questões políticas que

²³ Jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no sistema prisional têm direito à educação. Para isso, a rede pública de São Paulo oferece o PEP (Programa de Educação nas Prisões), no qual professores da rede estadual paulista atuam para oferecer ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA, em classes escolares vinculadas a escolas estaduais que são mantidas em funcionamento nos estabelecimentos penais.

norteiam a educação pública no Brasil e no estado de São Paulo. Costumava atribuir a culpa ao aluno, como se ele fosse o responsável por não aprender aquilo que ensinávamos. Nesse mesmo ano, fui reconduzido ao Sistema Prisional e para completar a carga suplementar de 32 aulas, retornei à E.E. José Gonçalves de Mendonça, com 10 aulas no período noturno.

No ano de 2016, tive meu contrato da categoria “O” renovado por mais dois anos. Como um professor de língua portuguesa havia desistido das aulas, completei toda a minha carga horária na Penitenciária de Assis, nos períodos da manhã e tarde. Com isso, não precisava mais me deslocar para outro município, o que me poupava de gastos e cansaço com viagens.

No segundo semestre de 2016, fiquei sabendo que haveria uma terceira chamada para o concurso de professor, realizado no ano de 2013. Fui convocado, em dezembro, para a escolha do cargo na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Confesso que não estava disposto a ir à sessão de escolha, posto que, na lista, era o número 58 e, para assumir o cargo, 25 pessoas precisariam desistir da escolha. Diante do desemprego em nosso país, não tinha esperança nenhuma. Relatei isso para meus colegas que lecionavam na Penitenciária de Assis. Um grande amigo e irmão, Luís Fernando Scarcella, professor de história, detentor de um profundo saber – político e humano – praticamente me obrigou a ir à sessão de escolha da vaga, dizendo que era preciso acreditar, ter fé, e que se eu não fosse, ficaria muito chateado comigo. Minha esposa Cláudia Cardinalli também me incentivou muito, mesmo sabendo que seria muito difícil obter a vaga.

Depois de muito refletir, fomos à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, mas com a seguinte ideia: vamos sem compromisso, sem alimentar nenhuma expectativa; se não der certo, vamos fazer um passeio pela cidade. Já no início da escolha das vagas, dez pessoas não se apresentaram. Comecei a ficar um pouco mais animado. Em seguida, algumas pessoas foram chamadas e, novamente, mais ausências. Ao longo do processo, tínhamos a seguinte situação: duas ou três pessoas presentes, quatro ou cinco ausentes, até que chamaram o número 57. Recordo-me como se fosse hoje: era uma professora já aposentada, que ocupava o cargo de vice-diretora em uma escola, e se mostrava muito indecisa quanto a assumir ou não. Depois de muito pensar, ela desistiu. Finalmente, chegou a minha vez, algo impensável e inacreditável aconteceu: as 25 pessoas que estavam à minha frente desistiram; minha esposa ficou atônita, eu fiquei muito eufórico e feliz, pois pensei

muito em meu filho que estava presente conosco, algumas lágrimas rolaram, não contive a emoção. De imediato, liguei para o meu amigo Luís Fernando Scarcella, agradecendo muito pelo apoio!

Assim que o processo de escolha terminou, fomos conhecer a Escola Estadual Professor Gildásio Silva Lima, localizada no município de Caiabu, uma pequena cidade de aproximadamente 4.000 habitantes, cerca de 57 quilômetros de Presidente Prudente, e aproximadamente 137 quilômetros de Assis. Na ocasião, fui recepcionado pelo então vice-diretor da escola, professor Rubens, que prontamente me atendeu e me apresentou à escola. Também conheci o professor Walmir que, questionado sobre aluguel de casas, foi muito atencioso e nos apresentou duas opções: a casa em que ele morava e a casa do professor Leonardo. Não gostamos da casa do professor Walmir e fomos conhecer a do professor Leonardo, que nos recebeu muito bem e de imediato concordou que dividíssemos o aluguel e demais despesas da casa. De sorte que, quando iniciei minhas aulas, já dispunha de uma casa cujo aluguel era compartilhado. O presente relato deve constar como apresentação da pesquisa científica a ser desenvolvida por mim para a obtenção do título de mestre. Todavia, o que aconteceu comigo transcende, ao meu ver, qualquer explicação científica. Atribuo a Deus tal fato e O agradeço imensamente por me mostrar o quanto devemos acreditar, ser perseverante e ter fé, algo que vou guardar para sempre dentro de mim e, com certeza, deixar de legado para meu filho Lorenzo.

Após a escolha do cargo, procedeu-se aos trâmites burocráticos de exames, perícia médica e documentação. No dia 11 de janeiro de 2017, treze anos após minha formatura, tomei posse como Titular de Cargo Efetivo. No dia 2 de fevereiro, iniciaram as aulas do ano letivo de 2017. Antes, porém, como a Escola Gildásio disponibilizava poucas salas e eu era o último professor a escolher as aulas, devido à minha pouca pontuação, tive que completar a minha jornada em duas escolas localizadas no município de Martinópolis, cerca de 20 quilômetros de Caiabu. Na escola Gildásio fiquei com um sétimo ano e um oitavo ano, ambos no período da tarde, e uma sala de EJA no período noturno, totalizando, a soma, 16 aulas. Completei o restante de minha jornada e carga suplementar na Escola Estadual Coronel João Gomes Martins, com duas salas de 9º ano, cujas aulas totalizavam totalizando 12 aulas no período da manhã, e na Escola Estadual Alberto Santos Dumont, uma sala de 1º ano do ensino médio, com 4 aulas no período noturno. Portanto, dava 12 aulas no período da manhã e 4 no da tarde em Martinópolis, 12 aulas no período vespertino e 4 aulas no período

noturno em Caiabu. Confesso que foi uma rotina duríssima ter que viajar, trabalhar e preparar as aulas.

Gostei muito de todas as escolas, fui muito bem recepcionado pelas equipes gestoras, pelos colegas professores, pelos funcionários e pelos alunos. Minhas aulas terminavam nas sextas-feiras, precisamente às 12h20. Era, então, que eu ia para a cidade de Assis ver minha família: esposa, filho, pai, mãe, irmãos e amigos. Na segunda-feira, retornava para Martinópolis, saía de casa às 5h15 para chegar às 7h00 e iniciar minha longa jornada.

Quando estava cursando a graduação do curso de Letras, Unesp de Assis, sempre pensava em fazer mestrado. No terceiro ano do curso, conversei com o professor Sílvio Santana Junior sobre a possibilidade de atrelarmos à perspectiva da semiótica greimasiana o gênero “Moda de Viola”, pelo qual sou apaixonado. O professor Sílvio gostou da ideia e começamos a trabalhar. Estava muito animado, pois trabalharia um gênero musical, que com o qual cresci ouvindo, desde criança, ouvia músicas do gênero na vitrola de meu pai. Elaborei o pré-projeto, li a bibliografia do processo seletivo para o mestrado e me preparei para a prova de proficiência em língua estrangeira. No segundo semestre de 2004, recebi, com muito pesar, a notícia de que o Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística seria fechado. Fiquei extremamente frustrado e, movido pelo sentimento de revolta, não quis tentar outro programa.

Em setembro de 2017 soube, por intermédio de um amigo, que estavam abertas as inscrições para o processo seletivo do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, pela Unesp de Assis. Prontamente acessei o *site* e fiz minha inscrição. Em outubro realizei a prova e, na segunda quinzena de dezembro, fui aprovado.

Como já havia relatado anteriormente, a sede de controle da frequência, a Escola Estadual Professor Gildásio Silva Lima, é uma escola pequena, com poucas salas de aula. Como se não bastasse, as aulas no período noturno foram extintas; tínhamos, no entanto, um sétimo ano que havia sido desmembrado, devido ao grande número de alunos, mas a Diretoria de Ensino não permitiu o desmembramento para 2018. O resultado foram três salas de aula a menos, em uma escola que já possuía poucas salas.

Com efeito, no ano letivo de 2018, fiquei com somente uma turma de ensino médio, ou seja, cinco aulas. Tive, por isso, de completar minha jornada e carga

suplementar novamente em Martinópolis, na Escola Estadual Coronel João Gomes Martins, com 27 aulas, 15 no período da manhã e 12 no período da tarde.

Em virtude disso, fui obrigado a escolher a Escola Estadual Coronel João Gomes Martins como foco de minha pesquisa, uma vez que tenho somente duas turmas de ensino fundamental na referida escola, 6º C e 6º D, ambos no período da tarde. É importante destacar que o PROFLETRAS é destinado exclusivamente a professores efetivos das redes estadual e municipal, devendo o professor estar, obrigatoriamente, em exercício efetivo em sala de aula de língua portuguesa, em séries/anos do ensino fundamental.

Portanto, para o estudo de caso que me proponho realizar em meu projeto de pesquisa, é de suma importância para colher os dados no ano de 2018, pois em 2019 houve muita incerteza em relação às turmas que me seriam atribuídas.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

**5ª série/6º ano Ensino Fundamental - Anos finais – 2018 Língua Portuguesa –
Caderno do Professor**

Questão	Gabarito	Habilidade
1	A	Inferir informação implícita em textos (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho, letra de música).
2	B	Reconhecer traços característicos de um texto (letra de música, poema (ritmo, rima, versos, estrofes), conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho).
3	D	Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música).
4	C	Localizar informação explícita em textos (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge história em quadrinho, letra de música).
5	D	Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho, letra de música).
6	B	Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho, letra de música).
7	A	Inferir informação implícita em textos (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho, letra de música).

8	B	Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho, letra de música).
9	A	Reconhecer traços característicos de um texto (letra de música, poema (ritmo, rima, versos, estrofes), conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho).
10	B	Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música).
11	C	Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho, letra de música).
12	D	Localizar informação explícita em textos (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho ou letra de música).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

**5ª série/6º ano EF – 2º bimestre/2018 – 20ª Edição Língua Portuguesa –
Caderno do Professor**

Leia o texto e responda à questão 01.

O burro (travestido de leão) e a raposa

Esopo

Um burro, coberto com uma pele de leão, andava por todo lado amedrontando os animais irracionais. Então, ao ver uma raposa, tentou assustá-la também. Mas ela (que com efeito, ouvira casualmente a voz dele) disse ao burro: “Ora, bem sabes que também eu teria medo de ti se não tivesse ouvido o teu zurrar”.

ESOPO. **Fábulas completas**. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004, p. 148.

Questão 01

A raposa da história foi

(A) esperta e desvendou o segredo do burro.

(B) corajosa e se tornou amiga do burro.

(C) irracional e acreditou que o burro era leão.

(D) astuciosa e fez com que o burro zurrasse.

Leia o texto e responda às questões 02 e 03.

Pena

O Teatro Mágico

O poeta pena quando cai o pano

E o pano cai

Um sorriso por ingresso

Falta assunto, falta acesso

Talento traduzido em cédula

E a cédula tronco é a cédula mãe solteira

O poeta pena quando cai o pano

E o pano cai

Acordes em oferta, cordel em promoção

A Prosa presa em papel de bala

Música rara em liquidação

E quando o nó cegar

Deixa desatar em nós

Solta a prosa presa

A Luz acesa

Lá se dorme um Sol em mim menor

Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior (4x)

O palhaço pena quando cai o pano

E o pano cai

A porcentagem e o verso rifa, tarifa e refrão

Talento provado em papel moeda

Poesia metamorfoseada em cifrão

O palhaço pena quando cai o pano
 E o pano cai
 Meu museu em obras, obras em **leilão**
 Atalhos, retalhos, sobras
 A matemática da arte em papel de **pão**
 E quando o nó cegar
 Deixa desatar em nós
 Solta a prosa presa
 A luz acesa
 Já se abre um sol em mim maior
 [Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior] (4x)

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/408944/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Questão 02

As palavras destacadas no texto são exemplos de

- (A) estrofes e mostram grupos de versos.
- (B) rimas e ajudam na sonoridade da música.**
- (C) versos e marcam a formação das estrofes.
- (D) sons diferentes e mostram versos sem rimas.

Questão 03

No texto, o verso que passa ideia de sofrimento é:

- (A) “Acordes em oferta, cordel em promoção”.
- (B) “Eu sinto que sei que sou um tanto bem maior”.
- (C) “Já se abre um sol em mim maior”.
- (D) “O palhaço pena quando cai o pano”.**

Leia o texto e responda às questões 04, 05, 06 e 07.

A BARATA

Luis Fernando Verissimo

Veio o *mâitre*²⁴, chamado pelo garçom, e perguntou:

- Algum problema, cavalheiro?
- Problema, não. Barata.
- Pois não?
- Olhe.

O *mâitre* olhou e viu a barata no meio da salada.

- Sim...

²⁴ *Mâitre* – “é uma palavra de origem francesa que originalmente significa ‘Mestre’. Em português é o nome dado ao responsável por agendar os clientes em restaurantes, coordenar quem vai servir qual mesa - garantindo máxima eficiência no atendimento e lidar com as reclamações dos clientes”. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ma%C3%A9tre>>. Acesso em: 10 abr. 2018).

– “Sim” diz você. Eu digo não. Pedi uma salada *niçoise*²⁵ que, até onde eu sei, não leva barata.

– Por favor, fique calmo.

– Eu estou calmo.

– Vamos trocar por outra salada.

– Eu não quero outra salada. Quero uma satisfação.

– Foi um acidente.

– “Acidente” diz você. Eu digo: não sei não. Acidente seria se uma barata perdida, separada da sua turma, entrasse na cozinha por engano e pousasse na minha salada. Mas não foi isso que aconteceu. Para começar, esta barata está morta. Não duvido que o tempero da salada esteja de matar, duvido que tenha sido o causador da morte da barata. Obviamente, a barata já estava morta antes de cair na salada. Não há sinais de violência em seu corpo, logo ela deve ter sido vítima de agentes químicos, usados numa matança generalizada de baratas e outros bichos dentro da sua cozinha. É impossível precisar quando isso se deu. Só uma autópsia da barata revelaria a hora exata da morte. A dedetização da cozinha pode estar ainda afetando os alimentos, não só adornando-os com insetos mortos como temperando-os com veneno invisível. Se isso for verdade, quero uma satisfação. Sou um cidadão. Conheço meus direitos. Isto é uma democracia.

– Vou chamar o gerente.

Veio o gerente, chamado pelo *mâitre*, e disse que sim, a cozinha tinha sido dedetizada, mas um mês antes. Fora fechada para a operação. Não havia perigo de intoxicação dos alimentos, nem indício de que a barata na salada fosse resultado de uma dedetização recente.

– Então – sugeriu o cliente – ela demorou a morrer. Cambaleou, agonizante, pela cozinha durante um mês, até enxergar minha salada *niçoise* e escolher esta alface como sua mortalha. Eu vou botar a boca no mundo! Onde é que estamos?!

O gerente telefonou para o dono do restaurante que dali a pouco entrou pela porta pedindo desculpas e consideração. A dedetização da cozinha fora ordenada pela Secretaria Municipal de Saúde. Para confirmar isto, o dono do restaurante tinha trazido o secretário municipal da Saúde, que disse ter agido seguindo diretrizes do Ministério da Saúde. O ministro da Saúde foi convocado e, na chegada ao restaurante, se responsabilizou por tudo. Menos pela barata. A barata na salada não podia, cronologicamente, ser uma decorrência da dedetização. A não ser que alguém da cozinha a tivesse guardado, conservado no gelo e esperado a ocasião para...

O cliente interrompeu a especulação do ministro com um tapa na mesa e perguntou quem era o seu superior. O ministro suspirou e tirou seu telefone celular do bolso para convocar o presidente da República, que chegou em menos de meia hora, vestido a rigor. Deixara uma recepção no palácio para atender ao chamado.

– Que foi? – perguntou o presidente.

– Olhe.

O presidente olhou e viu a barata. Disse:

– E daí?

– A responsabilidade é sua.

O presidente concordou com a cabeça. Perguntou o que o outro queria.

– Uma satisfação.

²⁵ Salada *niçoise* – salada francesa que contém alface, cebola, azeitona, pimentão, atum, ovo, vagem etc.

O presidente pediu desculpas. O homem não aceitou. O presidente ofereceu uma indenização. O homem não quis. Chamaram o ministro do Exército.

O general chegou e perguntou, como *mâitre*:

– Algum problema, cavalheiro?

O homem apontou para a salada. O general olhou, disse “Oba, uma azeitona!”, pegou a barata e a engoliu. Depois, o homem foi preso e processado por fazer acusações falsas ao restaurante. Era uma democracia até certo ponto.

GULLAR, Ferreira; REGO, José Lins do; QUEIROZ, Raquel de; VERRISSIMO, Luis Fernando. A Barata. In: VERRISSIMO, Luis Fernando. **O melhor da crônica brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p. 95 – 97.

Questão 04

Segundo o cliente, a salada *niçoise* a ele servida tinha

- (A) cheiro de inseticida.
- (B) alface velha com molho.
- (C) uma barata morta.**
- (D) uma azeitona preta.

Questão 05

O narrador conta o caso de

- (A) um *mâitre* que chamou o Ministro da Saúde para tentar resolver o problema criado pelo cliente.
- (B) uma barata que passeava pela cozinha do restaurante e foi parar na salada *niçoise* de um cliente.
- (C) uma azeitona que estava no meio das folhas de alface e foi confundida com uma barata morta.
- (D) um cliente de um restaurante que reclamou de uma salada *niçoise* e não teve um final feliz.**

Questão 06

Para resolver o caso do cliente, foram chamados vários personagens que não fazem parte do dia a dia de um restaurante. Dois deles são

- (A) o *mâitre* e o gerente.
- (B) o general e o ministro da saúde.**
- (C) o secretário da saúde e o gerente.
- (D) o *mâitre* e a barata.

Questão 07

Ao engolir a barata, o general

- (A) eliminou a única prova que o cliente possuía para processar o restaurante.**
- (B) mostrou que o cliente perdeu a chance de comer a única azeitona da salada.
- (C) evidenciou que a cozinha do restaurante não havia passado por dedetização.

(D) provou que azeitonas e baratas são ingredientes crocantes e saborosos.

Leia o texto e responda à questão 08.

Primeiros Erros

Capital Inicial

Compositor: Kiko Zambianchi

Meu caminho é cada manhã
Não procure saber onde vou
Meu destino não é de ninguém
E eu não deixo os meus passos no chão

Se você não entende, não vê
Se não me vê, não entende
Não procure saber onde estou
Se o meu jeito te surpreende

Se o meu corpo virasse sol
Se minha mente virasse sol
Mas só chove, chove
Chove, chove

Se um dia eu pudesse ver
Meu passado inteiro
E fizesse parar de chover
Nos primeiros erros

Meu corpo viraria sol
Minha mente viraria
Mas só chove, chove
Chove, chove

[...]

Disponível em <<https://www.vagalume.com.br/capital-inicial/primeiros-erros.html>>.
Acesso em: 12 abr. 2018.

Questão 08

Na letra da música, os verbos “virasse”, “pudesse” e fizesse” passam a ideia de que as ações

- (A) foram realizadas e não precisam de outras ações para acontecerem.
- (B) ainda não foram realizadas e dependem de outras ações para acontecer.**
- (C) serão realizadas em breve e terão auxílio de outras ações.
- (D) serão realizadas porque esses verbos também passam ideia de futuro.

Leia o texto e responda às questões 09 e 10.

Sorte

Celso Fonseca e Ronaldo Bastos

Tudo de bom que você me fizer
Faz minha rima ficar mais rara
O que você faz me ajuda a cantar
Põe um sorriso na minha cara, meu amor

Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte na vida!

Quando te vejo não saio do tom
Mas meu desejo já se repara
Me dá um beijo com tudo de bom
E acende a noite na Guanabara, meu amor

Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte, meu amor
Você me dá sorte de cara!

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/celso-fonseca-e-ronaldo-bastos/sorte/>>.
Acesso em: 15 mar. 2018.

Questão 09

As rimas estão presentes em todos os versos

(A) da terceira estrofe.

(B) da primeira estrofe.

(C) da segunda estrofe.

(D) da quarta estrofe.

Questão 10

Na letra da música, uma das ideias passadas pelo verso “Você me dá sorte de cara!” é de que a sorte

(A) é bem-vinda.

(B) chega rápido.

(C) é impossível.

(D) acontece sempre.

Leia o texto e responda à questão 11.

Todos os verbos

Música conhecida na voz de Zélia Duncan

Errar é útil

Sofrer é chato

Chorar é triste
Sorrir é rápido
Não ver é fácil
Trair é tátil
Olhar é móvel
Falar é mágico
Calar é tático
Desfazer é árduo
Esperar é sábio
Refazer é ótimo
Amar é profundo
E nele sempre cabem de vez
Todos os verbos do mundo
E nele sempre cabem de vez
Abraçar é quente
Beijar é chama
Pensar é ser humano
Fantasiar também
Nascer é dar partida
Viver é ser alguém
Saudade é despedida
Morrer um dia vem
Mas amar é profundo
E nele sempre cabem de vez
Todos os verbos do mundo
E nele sempre cabem de vez

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/zelia-duncan/1499012/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Questão 11

No verso “Morrer um dia vem”, o verbo destacado

- (A) deve ser trocado por “chegará”, pois o verbo “vem” prejudica o entendimento.
- (B) precisa ser colocado no futuro para que o erro de escrita seja corrigido.
- (C) está escrito no tempo presente, mas também passa a ideia de futuro.**
- (D) tem que ser conjugado no passado para que o texto todo tenha sentido.

Leia o texto e responda à questão 12.



Disponível em: <<https://goo.gl/gAKJqd>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

Questão 12

A traquinagem do Saci é revelada ao leitor quando

- (A) a menina, no segundo quadrinho, se assusta e grita desesperadamente.
- (B) a menina, no primeiro quadrinho, liga o computador e acessa a *internet*.
- (C) o Saci, no terceiro quadrinho, aparece de gorro vermelho e sem cachimbo.
- (D) o Saci, no terceiro quadrinho, mostra que trocou o mouse por um rato vivo.**



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Problematizações de escrita no 6º Ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador: LEANDRO MANZONI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96425718.0.0000.5401

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Campus de Assis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.928.947

Apresentação do Projeto:

O Projeto tem por objetivo geral trabalhar com uma produção escrita do gênero "narrativo", no 6º ano D, do ensino fundamental, período vespertino, da Escola Estadual Coronel João Gomes Martins, localizada no município de Martinópolis/SP, pertencente à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

Subtende-se que a pesquisa será desenvolvida pelo próprio pesquisador-professor com a sala de aula em que atua.

Almeja-se com a proposta promover uma situação de aprendizagem de forma que a produção escrita seja entendida como um processo. Os alunos deverão apresentar como produto final a reescrita de seu próprio texto, considerando o trabalho de análise de um conto infanto-juvenil de terror, intitulado "Devolva minha aliança", da escritora Rosa Amanda Strausz.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivos gerais, pretende-se: tornar os alunos mais conscientes do processo de escrita; e fazer com que reflitam sobre o processo de reescrita e revisão, sem decorar regras estruturais da língua.

Seus objetivos específicos são: propor a produção escrita de um conto, após a consideração do contexto de produção textual (gênero narrativo); suscitar a reescrita (produto final) do texto.

Os alunos farão essa reescrita atendendo a aspectos linguísticos apontados pelo professor em sala de aula.

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 2.928.947

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Alerta-se no TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que haverá anonimato referente aos nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como riscos mínimos, acredita-se que, mesmo assim, pode acontecer de um sujeito ser reconhecido. Diante deste desconforto, esse indivíduo terá direito à indenização.

Aconselha-se que esta prerrogativa seja revista e que outras medidas sejam adotadas em caso de qualquer tipo de desconforto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se revela bastante pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de forma adequada, contudo, sugerimos uma nova redação para o TCLE.

Recomendações:

Que a redação do TCLE seja alterada, observando-se o modelo disposto na página do CEP/Assis.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nihil

Considerações Finais a critério do CEP:

O TCLE precisa ser ajustado. O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. Os RELATÓRIOS deverão ser postados na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<http://www.assis.unesp.br/#!/comite-de-etica/humanos/formularios/>) em março/2019 e março/2020. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1158136.pdf	06/08/2018 19:17:46		Aceito

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 2.928.947

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/08/2018 19:16:49	LEANDRO MANZONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	25/07/2018 12:44:50	LEANDRO MANZONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escl arecido.pdf	11/07/2018 14:01:54	LEANDRO MANZONI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_de_Infraestrutura.jpeg	11/07/2018 13:59:28	LEANDRO MANZONI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 01 de Outubro de 2018

Assinado por:

CLAUDIO EDWARD DOS REIS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br

Sites visitados

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>

<https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/09/pesquisa-feita-em-19-paises-mostra-como-geracoes-x-y-e-z-sao-diferentes.html>

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/o-uso-da-reescrita-no-trabalho-com-producao-de-texto-nos-anos-iniciais/58487>