



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS DE CASCAVEL*
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FERNANDA SACOMORI CANDIDO PEDRO

**EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA EM TEXTOS DE
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCAVEL

2020

FERNANDA SACOMORI CANDIDO PEDRO

**EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA EM TEXTOS DE
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner.

CASCADEL

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pedro, Fernanda Sacomori Candido
EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL- INTERATIVA EM TEXTOS DE
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Fernanda
Sacomori Candido Pedro; orientador(a), Carmen Teresinha
Baumgärtner., 2020.
187 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2020.

1. Ensino. 2. Produção textual. 3. Revisão. 4.
Reescrita. I. Baumgärtner., Carmen Teresinha. II. Título.

FERNANDA SACOMORI CANDIDO PEDRO

**EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA EM TEXTOS DE
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel.

Cascavel, ____ de _____ de 20__

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Carmen Teresinha Baumgärtner. (Unioeste)
(Orientadora)

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira (Titular – PLE – UEM)
(Membro Titular)

Profª Drª Rita Maria Decarli Bottega (Titular - PROFLETRAS – UNIOESTE)
(Membro Titular)

Dedicatória:

Dedico esse trabalho ao meu esposo João, às minhas queridas filhas: Nathalia e Anna Letícia e à minha mãezinha Marlene. Vocês são minha força e a razão que me faz lutar a cada dia para me tornar um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, à minha mãe, mulher forte, trabalhadora, que com seu exemplo de determinação me ensinou a ser perseverante, e, com seu amor incondicional, me fortaleceu para a realização desse sonho;

Agradeço à minha família, pelo apoio nas dificuldades, em especial ao meu marido João e às minhas filhas Nathalia e Anna Leticia, por estarem ao meu lado a cada passo dessa trajetória, compreendendo minha ausência e comemorando cada conquista;

Agradeço à minha Orientadora, Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner, que com suas orientações precisas e essenciais encaminhou-me para a realização dessa pesquisa, ensinando-me a ser uma professora pesquisadora;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pela dedicação durante as aulas que propiciou meu crescimento profissional;

Ao coordenador do programa, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, que não mede esforços para atender alunos e professores, e que luta a cada momento para a manutenção do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS);

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Estadual do Oeste do Paraná por nos oportunizar o seguimento de nossa formação acadêmica;

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Letras que, com seu companheirismo, tornaram essa jornada muito mais prazerosa. Sou grata pela amizade de cada um de vocês: Ângela, Bruna, Cleusa, Dulcinéia, Jociely, Matilde, Michele, Rosângela, Simone, Vilson e Viviane;

Agradeço aos professores que constituíram a banca examinadora da minha dissertação. Obrigado pelo tempo despendido e por todas as contribuições e valiosas sugestões para o desenvolvimento deste trabalho;

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos e todas que, em diferentes momentos, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), o ensino da escrita deve se pautar na forma concreta como ela se apresenta nas diferentes circunstâncias de interação humana. Esse pressuposto, ancorado no enfoque teórico da concepção dialógica e interacional de linguagem, proposto pelo círculo de Bakhtin, compreende o texto/enunciado como o elemento organizador do processo discursivo, ou seja, a linguagem só tem significado real na interação, quando a utilizamos com o objetivo de nos constituirmos como sujeitos autores de discursos. Nesse sentido, na produção textual, é necessário que o encaminhamento da escrita leve em conta uma situação real de comunicação, em que esteja claro a quem ela se destina, com que propósito e em que circunstâncias será feito. Desse modo, a produção de textos envolveria o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. A revisão e a reescrita de textos são etapas do processo de produção textual, juntamente com o planejamento e a escrita, em que o texto é retomado em seus elementos linguísticos, textuais e discursivos, no intuito de torná-lo adequado ao propósito comunicativo. No entanto, como professores da educação básica, observamos em nossa realidade um distanciamento a essa prática que considera a produção textual em etapas. Conforme explicitado na concepção de escrita como trabalho, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) destacam que, em geral, essa unidade de ensino é utilizada de forma desvinculada de sua função social e, portanto, considerada pronta e acabada na primeira versão. Por isso, optamos, nesse estudo, por focalizar a produção textual como um todo dando, todavia, dando ênfase à revisão e à reescrita. Nosso olhar, assim, se voltou especificamente para o seguinte tema: efeitos da correção textual-interativa em textos de alunos. Essa opção se justifica por avaliarmos que, em nossa atuação com a produção escrita de nossos alunos, essa prática de intervenção da correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), estava ausente, e esse poderia ser um fator que estaria dificultando uma escrita mais eficiente, do ponto de vista da interação. A partir desse propósito investigativo, nos questionamos: a revisão e a reescrita textual realizada a partir da correção textual-interativa promovem melhorias nos aspectos linguísticos, textuais e discursivos em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental? Assim, nosso objetivo geral com a realização deste trabalho foi analisar os efeitos da correção textual-interativa voltada para aspectos linguísticos, textuais e discursivos, no processo de revisão e de reescrita de textos. A pesquisa circunscreve-se na área da Linguística Aplicada, pautando-se nos pressupostos da concepção dialógica e interacionista de linguagem, de acordo com Bakhtin (2003 e 2006) e Geraldi (1997, 2006); na concepção de escrita como trabalho, segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991); e nas formas de correção explicitadas por Ruiz (2010), tendo como procedimento metodológico a pesquisa-ação, haja vista que analisamos nossa própria prática. Os resultados obtidos durante todo o processo da pesquisa nos possibilitou perceber: a) que é necessário o conhecimento por parte dos professores sobre essa concepção de escrita que propõe a revisão e reescrita para toda produção textual com o objetivo da interação; b) que a nossa mediação, como professores nessas etapas, é imprescindível, pois nosso olhar enquanto leitores interagindo com os alunos é que propiciará a reflexão deles sobre sua produção; c) que esse trabalho com a linguagem realizada nas etapas da revisão e reescrita precisa ser iniciado ainda no Ensino Fundamental; d) que é importante utilizar a produção textual como ponto de partida para o trabalho de análise linguística,

alinhando esse momento de reflexão com a língua às necessidades do aluno; e) que a forma de intervenção utilizada pelo professor no momento da revisão tem muita relação com os resultados obtidos pelos alunos na reescrita, pois dependendo de nossa técnica interventiva, promovemos a reflexão e a participação do aluno que será mais efetiva quanto mais dialógica for; f) que essa técnica interventiva que utilizamos nos textos dos alunos, exige tempo e energia do professor para além de sua jornada semanal de trabalho, o que justifica a ampliação da hora-atividade para o professor de Língua Portuguesa; g) que a correção textual-interativa propicia a participação efetiva do aluno, pois os textos sofreram alterações nos aspectos tanto linguísticos, como nos textuais e discursivos e os alunos demonstraram a sua responsividade e, desse modo, a sua constituição como sujeitos autores de seus discursos.

Palavras-chave: Ensino, interação, produção textual, revisão, reescrita.

ABSTRACT

According to the National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCN), the teaching of writing must be guided by the concrete form in which it presents itself in different circumstances of human interaction. This assumption, anchored in the theoretical focus of the dialogical and interactional conception of language, proposed by Bakhtin's circle, comprises the text / statement as the organizing element of the discursive process, that is, language only has real meaning in the interaction, when we use it with the objective of constituting ourselves as subjects of speech. In this sense, in the textual production, it is necessary that the forwarding of the writing takes into account a real communication situation, in which it is clear to whom it is intended, for what purpose and under what circumstances it will be done. Thus, the production of texts would involve planning, writing, proofreading and rewriting. The review and rewriting of texts are stages of the textual production process, together with planning and writing, in which the text is taken up in its linguistic, textual and discursive elements, in order to make it suitable for the communicative purpose. However, as teachers of basic education, we observe in our reality a distance from this practice that considers textual production in stages. As explained in the conception of writing as work, Fiad and Mayrink-Sabinson (1991) emphasize that, in general, this teaching unit is used in a way unrelated to its social function and, therefore, considered ready and finished in the first version. For this reason, we chose, in this study, to focus on textual production as a whole, while emphasizing revision and rewriting. Our look, therefore, turned specifically to the following theme: effects of textual-interactive correction in students' texts. This option is justified by evaluating that, in our work with the written production of our students, this practice of intervention of textual-interactive correction, proposed by Ruiz (2010), was absent, and this could be a factor that would be hindering a writing more efficient, from the point of view of interaction. Based on this investigative purpose, we ask ourselves: does the revision and textual rewriting carried out from textual-interactive correction promote improvements in linguistic, textual and discursive aspects in texts of students in the 5th year of elementary school? Thus, our general objective in carrying out this work was to analyze the effects of textual-interactive correction aimed at linguistic, textual and discursive aspects, in the process of revision and rewriting of texts. The research is circumscribed in the area of Applied Linguistics, based on the assumptions of the dialogical and interactionist conception of language, according to Bakhtin (2003 and 2006) and Geraldi (1997, 2006); in the conception of writing as work, according to Fiad and Mayrink-Sabinson (1991); and in the forms of correction explained by Ruiz (2010), using action research as a methodological procedure, given that we analyze our own practice. The results obtained throughout the research process enabled us to realize: a) that it is necessary for teachers to know about this conception of writing that proposes the review and rewriting for all textual production with the objective of interaction; b) that our mediation, as teachers in these stages, is essential, since our view as readers interacting with students is what will provide their reflection on their production; c) that this work with the language carried out in the stages of revision and rewriting needs to be started in elementary school; d) that it is important to use textual production as a starting point for linguistic analysis work, aligning this moment of reflection with the language to the student's needs; e) that the form of intervention used by the teacher at the time of the review has a lot to do with the results obtained by the students in the rewriting, because depending on our interventionist technique, we promote reflection and student participation that will be more effective the more dialogical it is; f) that this interventional technique that we

use in the students' texts, requires time and energy from the teacher in addition to his weekly workday, which justifies the expansion of the hour-activity for the Portuguese language teacher; g) that the textual-interactive correction provides effective student participation, as the texts have undergone changes in both linguistic, textual and discursive aspects and the students have demonstrated their responsiveness and, thus, their constitution as the authors of their subjects. speeches.

Keywords: Teaching, interaction, textual production, review, rewriting.

RESUMEN

De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa (PCN), la enseñanza de la escrita debe pautarse en la forma concreta como ella se presenta en las distintas circunstancias de interacción humana. Ese presupuesto, anclado en el enfoque teórico de la concepción dialógica e interaccional de lenguaje, propuesto por el círculo de Bakhtin, comprende el texto/enunciado como el elemento organizador del proceso discursivo, o sea, el lenguaje solo tiene significado real en la interacción, cuando la utilizamos con el objetivo de que nos constituyamos como sujetos autores de discursos. En ese sentido, en la producción textual, es necesarios que el encaminamiento de la escrita lleve en cuenta una situación real de comunicación, en que esté claro a quién ella se destina, con qué propósito y en qué circunstancia será hecho. De ese modo, la producción de textos envolverá el plan, la escrita, la revisión y la reescrita. La revisión y la reescrita de textos son etapas del proceso de producción textual, junto con el plan y la escrita, en que el texto es retomado en sus elementos lingüísticos, textuales y discursivos, en el intuito de tornarle adecuado al propósito comunicativo. Sin embargo, como profesores de la educación básica, observamos en nuestra realidad un desprendimiento a esa práctica que considera la producción textual en etapas. De acuerdo a lo explicitado en la concepción de la escrita como trabajo, Fiad y Mayrink-Sanbinson (1991) destacan que, en general, esa unidad de enseñanza es utilizada de manera desvinculada de su función social y, por lo tanto, considerada lista y acabada en la primera versión. Por eso, optamos, en este estudio, por focalizar la producción textual como un todo dando, todavía, énfasis a la revisión y a la reescrita. Nuestra mirada, así, se volvió específicamente para el siguiente tema: efectos de la corrección textual-interactiva en textos de alumnos. Esa opción se justifica por evaluarnos que, en nuestra actuación con la producción escrita de nuestros alumnos, esa práctica de intervención de la corrección textual-interactiva, propuesta por Ruiz (2010), estaba ausente, y ese podría ser un factor que estaría dificultando una escrita más eficiente, del punto de vista de la interacción. A partir de ese propósito investigativo, nos cuestionamos: ¿la revisión y la reescrita textual realizada a partir de la corrección textual-interactiva promueven mejoras en los aspectos lingüísticos, textuales y discursivos en textos de alumnos del 5º año de la Enseñanza Fundamental? Así, nuestro objetivo general con la realización de este trabajo fue analizar los efectos de la corrección textual-interactiva convertida para aspectos lingüísticos, textuales y discursivos, en el proceso de revisión y de reescrita de textos. La pesquisa se circunscribe en el área de la Lingüística Aplicada, pautándose en los presupuestos de la concepción dialógica e interaccionista de lenguaje, de acuerdo con Bakhtin (2003 y 2006) y Geraldi (1997, 2006); en la concepción de escrita como trabajo, según Fiad y Mayrink-Sabinson (1991); y en las formas de corrección explicitadas por Ruiz (2010), teniendo como procedimientos metodológico la pesquisa-acción, puesto que analizamos nuestra propia práctica. Los resultados obtenidos durante todo el proceso de la pesquisa nos ha posibilitado percibir: a) que es necesario el conocimiento por parte de los profesores acerca de esa concepción de escrita que propone la revisión y reescrita para toda producción textual con el objetivo de la interacción; b) que nuestra mediación, como profesores en esas etapas, es imprescindible, pues nuestra mirada mientras lectores interactuando con los alumnos es lo que propiciará la reflexión de ellos acerca de su producción; c) que ese trabajo con el lenguaje realizada en la etapas de revisión y reescrita necesita

que sea iniciado aún en la enseñanza fundamental; d) que es importante utilizar la producción textual como punto de partida para el trabajo de análisis lingüística, alineando ese momento de reflexión con la lengua a las necesidades del alumno; e) que la forma de intervención utilizada por el profesor en el momento de la revisión tiene mucha relación con los resultados obtenidos por los alumnos en la reescrita, pues dependiendo de nuestra técnica interventiva, promovemos la reflexión y la participación del alumno que será más efectiva cuanto más dialógica sea; f) que esa técnica interventiva que utilizamos en los textos de los alumnos, exige tiempo y energía del profesor para más allá de su jornada semanal del trabajo, lo que justifica la ampliación de la hora-actividad para el profesor de Lengua Portuguesa; g) que la corrección textual-interactiva propicia la participación efectiva del alumno, pues los textos sufrieron alteraciones en los aspectos tanto lingüísticos, como en los textuales y discursivos y los alumnos demostraron su responsividad y, de ese modo, su constitución como sujetos autores de sus discursos.

Palabras-clave: Enseñanza, interacción, producción textual, revisión, reescrita.

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da produção textual na concepção de escrita como trabalho	37
Figura 2 - Correção indicativa.....	40
Figura 3 - Correção resolutiva de substituição em sobreposição no texto.....	41
Figura 4 - Correção resolutiva por deslocamento de trechos	42
Figura 5 - Correção Resolutiva por acréscimo de termos.....	42
Figura 6 - Listagem compilada por Ruiz (2010).....	43
Figura 7 - Correção Textual-interativa	44
Figura 8 - Capa dos livros destacados	72
Figura 9 - Fragmento de texto produzido por aluno.....	99
Figura 10 - Página inicial do blog	112
Figura 11 - Posts do blog.....	112
Figura 12 - Posts do blog.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comanda de produção	90
Quadro 2 - Texto 1 Maria - Produção inicial	92
Quadro 3 - Tempo utilizado para realizar a primeira intervenção nos textos	93
Quadro 4 - Texto 1 Maria - Primeira intervenção.....	96
Quadro 5 - Texto 1 Maria - Primeira reescrita	104
Quadro 6 - Tempo utilizado para realizar a segunda intervenção	105
Quadro 7 - Texto 1 Maria - Segunda intervenção.....	106
Quadro 8 - Atividade de reescrita coletiva	107
Quadro 9 - Texto 1 Maria - Segunda reescrita	109
Quadro 10 - Texto 1 Maria - Publicado no blog	111
Quadro 11 - Texto 1 Maria - Produção inicial	115
Quadro 12 - Texto 1 Maria - Primeira reescrita	117
Quadro 13 - Texto 1 Maria - primeira reescrita.....	123
Quadro 14 - Texto 1 Maria - Segunda reescrita	125
Quadro 15 - Texto 2 João - Produção inicial	128
Quadro 16 - Texto 2 João - Segunda versão.....	130
Quadro 17 - Texto 2 João - Segunda versão.....	135
Quadro 18 - Texto 2 João - Terceira versão.....	137
Quadro 19 - Classificação dos desvios ortográficos.....	138
Quadro 20 - Texto 3 Vitória - Primeira versão	143
Quadro 21 - Texto 3 Vitória - Segunda versão	145
Quadro 22 - Texto 3 Vitória - Segunda Versão.....	148
Quadro 23 - Texto 3 Vitória - Terceira versão	150
Quadro 24 - Texto 4 Pedro - Primeira versão.....	153
Quadro 25 - Texto 4 Pedro - Segunda versão.....	155
Quadro 26 - Texto 4 Pedro - Segunda versão.....	158
Quadro 27 - Texto 4 Pedro - Terceira versão	159
Quadro 28 - Texto 5 Bianca - Primeira versão	163
Quadro 29 - Texto 5 Bianca - Segunda versão	165
Quadro 30 - Texto 5 Bianca - Segunda Versão.....	168
Quadro 31 - Texto 5 Bianca - Terceira versão.....	170
Quadro 32 - Comparativo das intervenções realizadas com os cinco textos na primeira reescrita.....	172
Quadro 33 - Comparativo das intervenções realizadas nos cinco textos na segunda reescrita.....	173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM.....	28
2.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ESCRITA E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL	31
2.3 AS ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONCEPÇÃO DE ESCRITA COMO TRABALHO.....	37
2.3.1 O Planejamento	37
2.3.2 A Revisão	39
2.3.3 A rescrita	56
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1 PERSPECTIVA / ABORDAGEM TEÓRICA.....	59
3.2 TIPO DE PESQUISA	61
3.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO.....	62
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA	63
3.5 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS	63
3.6 PROJETO DIDÁTICO	64
3.6.1 Primeira etapa – Planejamento	65
3.6.2 Segunda etapa - Escrita	66
3.6.3 Terceira etapa – Revisão	66
3.6.4 Quarta etapa - Reescrita	68
3.6.4.1 <i>Primeira reescrita</i>	68
3.6.4.2 <i>Segunda reescrita: produção final (circulação da produção)</i> ..	69
3.7 ESBOÇO DO PROJETO DIDÁTICO	70
3.7.1 Atividades - Etapa 1 – planejamento	70
3.7.2 Atividades - Etapa 2 - A escrita	77
3.7.3 Atividades - Etapa 3 – Revisão	78
3.7.4 Atividades - Etapa 4 – Reescrita	84

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO PROJETO DIDÁTICO	86
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO.....	86
4.2 ANÁLISES DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO PROJETO DIDÁTICO.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
6 REFERÊNCIAS.....	181
ANEXOS	184

1 INTRODUÇÃO

A produção textual na escola é um momento de grande importância para o desenvolvimento linguístico, textual e discursivo do aluno. Por meio dela agenciam-se conhecimentos necessários da língua na tessitura do texto, com a finalidade de atender a um projeto discursivo demandado em dada situação de comunicação social. Fundamentamos a definição de produção de textos (orais e escritos) em teorias linguísticas da enunciação, nas quais a língua é vista como fenômeno social de ação e de interação social. Nesse sentido, a produção de textos é o ato por meio do qual se diz algo a alguém, por alguma razão, fazendo-o de uma determinada maneira em uma dada situação (GERALDI, 1997). Compreendemos o texto como produto de um processo em que sujeitos tomam a palavra para mediar interações sociais¹.

Partindo desse entendimento, consideramos que a produção textual, quando proposta a partir de uma situação real de uso da linguagem, poderá propiciar ao aluno exercícios de uso da linguagem necessários para interação social, por meio da escrita não só na escola, mas, principalmente, em contextos extraescolares.

Propiciar que essa interlocução seja mais efetiva nos impulsiona, como professores e professoras, a buscar alternativas de trabalho, a fim de que o aluno consiga constituir-se como sujeito autor de seus discursos, “[...] sujeitos que, utilizando-se da modalidade escrita, se (des) velem [...]” (GERALDI, 1997, p. 145). Assim, esse aluno consegue expor seus pontos de vista, condição *sine qua non* para a cidadania, a qual é um dos objetivos da educação, exarado na LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Desenvolver um ensino que busque essa autoria, procedimento no qual “[...] espera-se que o autor dê, de seu texto, testemunho: espera-se uma identidade e coerência que o organizem, o insira numa certa realidade [...]” (GERALDI, 1997, p. 63), pressupõe uma prática continuada de produção de discursos que propiciem a ele ter o que dizer com propósitos e interlocutores previamente determinados. No entanto, a partir de nossa experiência como professora do Ensino Fundamental, é

¹ Essas definições serão retomadas e desenvolvidas mais à frente, na seção II.

possível afirmar que a produção textual, embora seja um procedimento didático utilizado no ensino da língua, ainda não atingiu níveis desejados, uma vez que observamos que os alunos sentem dificuldades de toda ordem no momento da escrita, o que tem causado a muitos deles o pânico quando lhes é proposto escrever.

Como se trata de nossa experiência profissional na Educação Básica, temos clareza de que, nesse segmento, não se espera que os alunos já sejam competentes produtores de textos, haja vista o fato de que estão em fase inicial de aprendizagem da produção escrita. Ao contrário, sabemos da importância do trabalho a ser desenvolvido por nós professoras e professores a fim de favorecer que os alunos, por meio do ensino explícito de produção textual, venham a se apropriar de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos que lhes possibilite interagir por meio dessa modalidade da língua de modo eficiente.

Essa dificuldade com a escrita, especialmente na produção textual, acompanha grande parte dos estudantes durante toda sua trajetória escolar e isso se comprava quando, para ingresso no Ensino Superior, vestibulares e exames como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) exigem a produção de um texto, e os resultados demonstram a falta de proficiência dos estudantes, mesmo depois de terem frequentando a escola no mínimo por doze anos. Dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) sobre a prova de redação do ENEM realizada em 2018 revelam que, das 4,1 milhões de redações corrigidas, 112.559 tiveram nota zero, enquanto apenas 55 receberam nota mil².

² A nota da redação, variando entre 0 (zero) e 1000 (mil) pontos, será atribuída respeitando-se os critérios disponibilizados no Portal do Inep. A banca avaliadora poderá atribuir nota 0 (zero) à redação que: não atenda à proposta solicitada ou possua outra estrutura textual que não seja a estrutura dissertativo-argumentativa, o que configurará "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa"; não apresente texto escrito na Folha de Redação, que será considerada "Em Branco"; apresente até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, o que configurará "Texto insuficiente"; a redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem do número mínimo de linhas; apresente impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, o que configurará "Anulada"; apresente parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto, o que configurará "Anulada"; apresente nome, assinatura, rubrica ou qualquer outra forma de identificação no espaço destinado exclusivamente ao texto da redação, o que configurará "Anulada"; esteja escrita predominante ou integralmente em língua estrangeira; apresente letra ilegível, que impossibilite sua leitura por dois avaliadores independentes, o que configurará "Anulada". disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Edital-Inep-MEC-014-2019-03-21.pdf>> acesso em: 02/04/2019.

Analisando esses elementos, é possível inferir que um número muito grande de estudantes sequer conseguiu manter-se no tema proposto, tendo em vista que esse é um dos critérios utilizados para que sua escrita não seja desclassificada. Ademais, nesse universo de milhões que produziram a redação, apenas 55 conseguiram atingir a nota máxima, sendo que os quesitos observados na correção exigem que se saiba discorrer sobre algum tema pertinente em nossa sociedade, de modo coerente e articulado. Isso demonstra que temos muito a avançar com o ensino da escrita.

Reflexões como essa suscitaram os primeiros questionamentos de como proceder em busca de práticas que possibilitassem aos alunos a se constituírem como sujeitos de seus projetos de dizer, e que consigam desempenhá-lo com propriedade. Nossas ponderações incluíam pensar no que estamos fazendo no ensino de produção textual escrita, que se inicia ainda no ensino básico. Nos resultados que estamos obtendo e o que ainda precisamos fazer para melhorar o desempenho dos alunos. Em que estaríamos falhando? Dos conhecimentos necessários à produção textual, aos quais não estaríamos dando a ênfase necessária? Em quais deles os alunos estariam apresentando mais dificuldades? Estas e outras questões foram nos levando a tentar identificar um aspecto a que poderíamos dedicar mais atenção, com o intuito de melhorar a produção escrita de nossos alunos. A essa tentativa de visualizar o problema que estávamos enfrentando, soma-se o fato de que o Currículo para a rede pública de ensino de Cascavel/Paraná, nas séries iniciais, propõe como um dos eixos de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, ao lado da oralidade, leitura e escrita, a análise linguística/reestruturação textual. Esse eixo compreende que um dos aspectos fundamentais na prática da análise linguística é a reestruturação dos textos produzidos pelos alunos, “na qual o professor trabalhará os conteúdos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais, como também os aspectos gramaticais” (CASCAVEL, 2008, p. 339). Dessa forma, propõe que se proceda a uma leitura e análise antecipada dessa produção, a fim de elencar os conteúdos que o aluno não demonstrou domínio em sua produção escrita.

Todavia, a maneira de conduzir esse trabalho sempre causou muitas dúvidas nos professores, haja vista que ter um eixo norteador do ensino dedicado à reestruturação textual lança um novo olhar sobre a produção de texto, a qual não pode mais ser encaminhada como uma atividade estanque, usada apenas para

avaliar os aspectos notacionais da escrita, mas como um ponto de partida para uma reflexão sobre os elementos linguísticos, textuais e discursivos com vistas ao aprimoramento da expressão verbal. Pensamos que, talvez, não tenhamos dado atenção suficiente e adequada a este eixo do ensino.

Nesse sentido, passamos a ponderar sobre modos de proceder a essa intervenção no texto do aluno para adequar o seu projeto de dizer de acordo com a situação de interlocução; sobre a nossa atuação no texto do aluno; e sobre o trabalho com a análise linguística.

Geraldi afirma que a aprendizagem da produção de textos no espaço escolar “decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua” (GERALDI, 2006, p. 125). Desse modo, para que o aluno se aproprie desse instrumento de interação, faz-se necessário que as práticas de produção textual tenham encaminhamentos metodológicos que priorizem o uso da língua como uma atividade interativa inserida nas práticas sociais, envolvendo interlocutores e uma intenção discursiva, o querer dizer.

No entanto, o autor observa que, muitas vezes, essas práticas são utilizadas em sala de aula de forma artificial, desvinculadas de sua função social e desconsiderando o caráter relacional da linguagem.

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final (GERALDI, 2006, p. 126).

Sob esse viés, a linguagem perde seu caráter dialógico e interacional, desconsiderando que, quando produzimos textos, fazemos direcionando-os a alguém, ao nosso interlocutor. Quando é propiciada ao aluno a utilização da linguagem compreendida como um trabalho histórico, social e cultural, essa prática fornece importantes contribuições para que ele interaja nos diversos domínios sociais nos quais circula, pois segundo Bakhtin (2003), a linguagem só tem

significado real no momento da enunciação, na interação, quando, por meio dela, nos constituímos como sujeitos e interagimos com o outro³.

Em decorrência da concepção de escrita como forma de interlocução - a qual norteia esta pesquisa -, segundo Geraldi (2006), é indispensável propor um trabalho com a linguagem e não apenas sobre ela, ou seja, tendo em vista que a linguagem se modifica e se reconstrói a cada interação é, portanto, em função e nesse contexto que ela deve ser estudada. O autor afirma que a produção escrita é uma prática que existe em razão do outro, o interlocutor, que compartilha com o autor o sentido da sua produção.

Para Bakhtin (2003), a produção e a compreensão de um texto se constroem na relação entre as palavras do autor e as contrapalavras do leitor. Assim, o trabalho com a escrita deve se relacionar com as práticas sociais de seu uso. Na escola, a produção textual deve ser o ponto de partida, o diagnóstico que indica caminhos para o trabalho com a análise linguística. Considerando a interlocução visada, supõe-se compreender que o texto não é algo pronto, acabado, mas um ir e vir que deve estar a serviço da situação comunicativa.

Observamos, portanto, que a produção textual não começa e nem termina no ato da escritura do texto, tendo em vista que envolve um processo que compreende várias etapas integradas. Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), são esses os quatro momentos fundamentais da produção textual: 1) o planejamento da escrita; 2) a efetivação do texto/escrita; 3) a revisão do texto (pelo aluno e pelo professor); 4) a reescrita.

A primeira etapa, com base na situação de interação, definida pelo professor em seu planejamento, permite ao aluno fazer um levantamento de informações que poderão constar em seu texto, bem como tomar decisões sobre a melhor maneira de abordá-las, seja do ponto de vista do interlocutor, do local, do assunto, de seus objetivos, seja do ponto de vista da textualização e das escolhas linguísticas.

Posteriormente, com base nesse planejamento, ocorre a produção escrita, o momento da textualização. No entanto, findada esta etapa, deve ocorrer a revisão como algo natural no processo da produção. Esta etapa pode ser realizada pelo aluno, que volta a seu texto para verificar se atendeu às solicitações do planejamento, como também pelo professor que, por meio de alguma estratégia de

³ Esse conceito será ampliado na seção II.

correção, orienta o aluno para a reescrita do texto a fim de adequar aos objetivos da interlocução. Em seguida, ocorre a reescrita, etapa na qual o aluno reflete sobre esses objetivos e reescreve seu texto à luz desse levantamento.

Essas etapas da revisão e reescrita, de acordo com Gasparotto e Menegassi (2013), são fundamentais para a construção textual, haja vista que propiciam um olhar analítico sobre o texto produzido, são processos dialógicos que marcam a interação entre aluno/autor e professor/leitor/revisor com vistas à adequação do texto e à maior compreensão do interlocutor. Todavia, segundo esses autores, o que se observa em relação às pesquisas voltadas à produção textual, como também nas práticas de sala de aula com essa atividade, é que, na maioria das vezes, as etapas do planejamento e da escrita são as mais tematizadas e, por conseguinte, recebem mais atenção e preparação por parte do professor, ficando a revisão e reescrita do texto em segundo plano, quando não até mesmo esquecida.

Considerando essa afirmação, é importante compreendermos a importância do professor nessas etapas, pois segundo Ruiz (2010), fica claro que o sucesso ou não da reescrita a ser realizada pelo aluno depende da forma de mediação do professor e da compreensão acerca dessa mediação que é inerente ao processo de revisão.

Para a autora, a revisão textual, posterior à escrita, em geral, se refere à correção realizada pelo professor, a qual norteia como se procederá a reescrita e ainda o grau de participação que o aluno terá nesse processo. Ela aponta quatro formas mais comuns de intervenção empregadas pelos professores, no momento da correção dos textos dos alunos, três destas com base em Serafini (1989, apud Ruiz 2010): a indicativa, a resolutiva e a classificatória e outra forma de correção descrita por ela, a qual nomeou como correção textual-interativa. Conceição (2014) propõe ainda um tipo de correção denominado de correção misto-discursiva.

Na indicativa, o professor circula ou sublinha palavras ou períodos inteiros que não ficaram muito claros e escreve na margem algumas indicações; na correção resolutiva, ele aponta os erros e inadequações e já os reescreve; na classificatória utiliza um código de correção previamente reconhecido pelo aluno; a correção textual-interativa, a qual trata de bilhetes sobre a escrita do aluno, e a correção

misto-discursiva, têm como objetivo didático levar o escrevente a pensar em sua escrita, porém, com intervenções feitas próximas ao problema detectado⁴.

A correção textual-interativa descrita por Ruiz é apontada por ela como dialógica, uma vez que ambos (professor e aluno) refletem sobre o texto produzido, pois nesse caso, haveria um diálogo entre o texto produzido pelo aluno e as indicações/anotações feitas pelo professor sobre esse texto. Segundo a autora, ao buscar interpretar essa metalinguagem utilizada pelo professor, o aluno demonstra sua responsividade.

Nessa acepção, a escrita é vista como um trabalho, a produção textual como um processo, e a reescrita como uma etapa essencial, pois é utilizando-se dela como forma de buscar alternativas e explorar as possibilidades de uso de recursos linguísticos, textuais e discursivos que nós, professoras e professores, teremos, nos rascunhos dos textos produzidos, um material que nos permitirá observar a evolução da escrita do aluno.

Segundo Fiad (2006), ao utilizar a reescrita como uma das etapas da produção textual, o professor possibilita ao aluno que este compreenda que ela está presente nos usos sociais da escrita e, portanto, escrever significa reescrever. A autora assevera que esta deve ser ensinada, pois ao contrário dos grandes escritores, os aprendizes não sabem como fazer isso.

A partir das leituras e reflexões que fomos realizando com professores e colegas, durante as disciplinas que compõem o currículo do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, das leituras extras e das discussões com a orientadora e com colegas da escola em que trabalhamos, pensamos que seria pertinente, para a pesquisa realizada no âmbito do Programa, focalizarmos a produção textual como um todo, todavia, dando ênfase à revisão e à reescrita orientadas pela correção textual-interativa. Assim, efeitos da correção textual-interativa em textos de alunos foi o tema que definimos para a presente pesquisa. Como atuamos no Ensino Fundamental – anos iniciais, com alunos de 5º ano, propomo-nos realizar o estudo com nossos alunos. Essa escolha visa também atender à exigência do Profletras, de que as pesquisas devem ser realizadas em nossas salas de aula, focalizando problemas desse contexto, de modo que

⁴ Essas formas de correção serão retomadas mais à frente, na seção II.

possamos, com os estudos realizados, repensar e redimensionar nossa atuação docente e, por consequência, melhorar a aprendizagem de nossos alunos.

Chegamos ao tema em razão de avaliarmos que, em nossa atuação sobre a escrita dos alunos, a prática de correção textual-interativa estava ausente, e isso poderia ser um fator que estaria dificultando-lhes uma escrita mais eficiente, do ponto de vista da interação. Essa ausência era motivada por nosso desconhecimento sobre essa possibilidade de interlocução no texto do aluno como um dos procedimentos metodológicos para o ensino da produção textual.

Desse modo, questionamo-nos: a revisão e a reescrita textual realizadas a partir da correção textual-interativa promovem melhorias nos aspectos linguísticos, textuais e discursivos em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

Nosso objetivo geral com a realização deste trabalho é analisar os efeitos da correção interativa voltada para aspectos linguísticos, textuais e discursivos, no processo de revisão e de reescrita de textos de uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Pretendemos, como objetivos específicos: refletir sobre o papel da revisão e reescrita de textos nos anos iniciais; discutir sobre a correção interativa como procedimento de intervenção na revisão dos textos; identificar os aspectos abordados por nós na correção textual-interativa e refletir sobre as interações que foram utilizadas nos textos dos alunos participantes da pesquisa, durante a realização do projeto didático de revisão e reescrita textual; discutir se os indicativos da correção interativa possibilitam que, na revisão e reescrita, os alunos consigam promover melhorias em seus textos de modo a atender à situação de interação proposta.

Com esses objetivos, nosso trabalho justifica-se, primeiramente, por desenvolver estudos sobre o ensino-aprendizagem da produção textual, importante eixo de trabalho com a escrita na escola, a fim de desenvolver práticas condizentes com a perspectiva interacionista de linguagem, a qual norteia os principais documentos que embasam o ensino de línguas no país.

Essa pesquisa justifica-se, também, por apresentar alternativas metodológicas para que o professor possa atuar de forma mais ativa no desenvolvimento da proficiência escrita de seus alunos, utilizando-se da correção textual-interativa como método de intervenção para orientar a reescrita. Apesar de compreendermos que os alunos dos anos iniciais estão em formação de sua

competência linguística, acreditamos ser possível, por meio da reescrita textual, que o aluno enquanto autor promova a autorreflexão de sua produção. Ainda, intervir na produção textual, por meio da revisão e reescrita, a fim de torná-la uma prática humanizadora com vistas à constituição do aluno como sujeito autor de seus discursos que consiga, ao final de seu período escolar básico, utilizar essa modalidade da língua para progredir em seus estudos.

Com esses propósitos, nossas ações metodológicas se ancoram nos pressupostos da Linguística Aplicada, doravante LA, “por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem” (DE GRANDE, 2011, p. 11), pois buscamos compreender os fenômenos linguísticos em nosso contexto de ensino-aprendizagem, focalizando a linguagem como prática social, no intuito de problematizar e buscar respostas teóricas que tragam ganhos para os indivíduos no seu cotidiano. Segundo Moita Lopes (2006), a pesquisa em LA não pode ignorar as vozes dos que a vivem, por isso, não pode estar dissociada da prática. Ao contrário disso, ela deve partir de um fato observado no contexto de interação dos sujeitos, os quais não são homogêneos, e, a partir dessa problemática, buscar aporte teórico de enfrentamento a esses desafios.

Em relação ao tipo de investigação, desenvolvemos uma pesquisa de cunho etnográfico a partir do método da pesquisa ação, a qual é centrada no agir, na intervenção. De acordo com Franco (2005), “se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485). Com essa metodologia, que busca aliar a teoria à prática a partir de uma investigação da ação e pela ação, buscamos ressignificar nosso fazer pedagógico.

Os dados foram gerados durante a aplicação do Projeto Didático que foi desenvolvido num total de 30 horas/aula com a turma do 5º ano do EF, composta por 28 alunos, de uma escola pública na cidade de Cascavel/ PR, na qual atuamos como professora titular. As aulas foram gravadas em áudio, foram realizadas anotações em diário de campo e foram gerados dados por meio de textos produzidos pelos alunos durante o período de vigência do projeto. A correção textual-interativa ocorreu nesses textos, observando-se o processo de interação por meio das anotações que fizemos e os efeitos disso na reescrita dos textos dos alunos.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: após esta seção de introdução, na seção II consta a fundamentação teórica que embasa nossas reflexões, alicerçadas nos estudos de Bakhtin (2003 e 2006) sobre a concepção dialógica de linguagem e gêneros discursivos; Geraldi (1997 e 2006) concepção interacionista de linguagem; Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), as etapas da produção textual na concepção de escrita como trabalho; Sercundes (1997), Menegassi (1998 e 2010) Gasparotto e Menegassi (2013); Costa Val (1994); Fiad (2006); Ruiz (2010).

Na seção III, apresentamos o enfoque teórico-metodológico: abordagem qualitativa, etnografia, pesquisa-ação, o método de geração de dados foram as produções textuais dos alunos e o diário de campo; o corpus/sujeitos da pesquisa, alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Cascavel/Paraná/BR, as técnicas e procedimentos de geração de dados e o projeto didático com foco na revisão e reescrita realizado com os alunos participantes da pesquisa.

Na seção IV, exibimos o percurso metodológico com o relato do ocorrido durante o projeto didático de revisão e reescrita textual. Em seguida, expomos uma análise de cinco textos produzidos durante o Projeto Didático, nos quais foi empregada a correção textual-interativa e seus efeitos na reescrita dos alunos em conformidade com a situação de interlocução pretendida. Finalizando a exposição dessa pesquisa, apresentamos algumas considerações finais a respeito dos resultados obtidos.

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Buscamos, nesta seção, discutir sobre as bases teóricas que orientam o trabalho com a produção textual na escola e suas implicações nas práticas pedagógicas em sala de aula com essa unidade de ensino.

2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

Neste estudo, ancoramos nossas discussões na concepção teórico-metodológica interacionista de linguagem. Desse modo, refletimos sobre as bases epistemológicas que sustentam essa forma de abordagem que embasaram nossas ações em sala de aula para o trabalho com a produção, revisão e reescrita textual.

Ao conceber a linguagem como forma de interação, nos remetemos aos escritos do Círculo de Bakhtin, segundo os quais todo discurso se constrói da necessidade de interação entre sujeitos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nessa perspectiva de estabelecerem um diálogo, os sujeitos produzem textos que, segundo o autor, são enunciados, que é toda forma de manifestação da linguagem oral, escrita ou não verbal que têm dois elementos que os determinam: a sua intenção, ou seja, o propósito comunicativo da interação, e a sua realização, para quem escreve, seu interlocutor. Para o autor, “evidentemente, cada enunciado particular é individual. Mas cada campo de utilização da língua cria seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominou *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Essa teoria bakhtiniana compreende que os gêneros, entendidos como enunciados, têm duas dimensões: a extra verbal e verbal. Assim, o foco do estudo desses enunciados deve partir do contexto social (extralinguístico) para a dimensão verbal (linguística), a saber; conteúdo temático, estilo, construção composicional. Na dimensão extraverbal são três as etapas de abordagem: horizonte espacial e temporal dos interlocutores, onde e quando foi produzido; horizonte temático, aquilo de que se fala; horizonte axiológico, a atitude valorativa dos interlocutores, que é possível perceber em relação ao tema tratado.

Na dimensão verbal, de acordo com o autor, o gênero é constituído por três elementos: “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 262). O conteúdo temático refere-se ao que está dito no texto e sua relação com o contexto de produção, mas também, à forma como o leitor compreende o que está posto no texto e como estabelece relações com o seu conhecimento de mundo; a forma composicional é a estrutura formal dos textos pertencentes a determinado gênero, e o estilo leva em conta as questões do gênero e individuais de seleção e opção: vocabulário, estruturas frasais e preferências gramaticais. Esses elementos, segundo ele, estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, um completa o outro, dando vida ao texto.

Essa concepção dialógica de língua se apoia no trabalho com os gêneros discursivos, pois saber interagir utilizando-se destes permitirá o letramento, que se refere ao estado ou condição de quem faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 2006, p.39,40).

Ler e escrever devem ser um meio de interação social com o mundo. Desse modo, o trabalho com os gêneros discursivos privilegia textos concretos e significativos, que circulam na sociedade, promovendo situações de uso efetivo da língua. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 279). É possível considerar que, nessa

perspectiva, o discurso se manifeste por meio de gêneros, que são formas verbais de ação social, que resultam de enunciados produzidos em sociedade, e eles são os elementos organizadores do processo discursivo.

Ainda sob essa ótica, o autor explicita que são textos que compartilham algumas propriedades comuns, com padrões sociocomunicativos característicos, definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, ideológicas, sociais, institucionais e tecnológicas, existindo em número quase ilimitado.

Assim, na concepção de linguagem como forma de interação, calcada nos estudos de Bakhtin, a qual embasa os principais documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa no país, a prática de escrita na escola deve centrar-se na produção de textos que visem à constituição do aluno como sujeito autor de seus discursos. Segundo Geraldi (2006, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Portanto, se faz necessário estudar as relações existentes entre os sujeitos no momento da interação. Esse pressuposto está explicitado nos PCN:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe a produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever (BRASIL, 1998, p. 66-67).

Dessa forma, tendo em vista a interação, não pode haver interlocutor abstrato. O aluno precisa aprender a escrever textos/enunciados, discursos que explicitem a língua em sua integridade concreta e viva em que [...] “só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Por isso, destacamos que a formação de um escritor proficiente pressupõe conhecer as relações sociais mediadas pela linguagem, as quais, de acordo com Bakhtin, se concretizam por meio dos gêneros do discurso, em diferentes situações de interação, uma vez que é por meio do texto/enunciado, caracterizado dessa forma por “sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2003, p.308), que a língua se realiza em sua totalidade.

Ao concebermos a linguagem sob esse viés, bem como o ensino da produção textual alicerçada nessa concepção, precisamos refletir que nem sempre as práticas

pedagógicas com esse eixo de ensino refletem essa orientação. Portanto, julgamos necessário um breve resgate histórico das concepções de linguagem e escrita que pautaram o ensino de Língua Portuguesa no país ao longo dos tempos. É sobre isso que discutiremos a seguir.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ESCRITA E AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O trabalho com a escrita na escola acontece de diversas formas: em atividades de sistematização e reconhecimento do código, com as letras, fonemas e sílabas; nas práticas de análise linguística, ou gramática; na produção como um exercício de escrita; e ainda, na produção de texto para a interação.

O documento norteador que orienta o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa a nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN enfatiza que “aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que usa para escrever – os aspectos discursivos” (BRASIL, 1998, p. 66). Aspectos notacionais correspondem ao trabalho com o princípio alfabético, o qual deve ser desenvolvido dentro de um processo de aprendizagem da língua em seu contexto de uso.

Como atividade de produção, Soares (2001) aponta a diferença entre a escrita treinada e a espontânea. Na escrita treinada acontece a reprodução, ou seja, ela deve ser realizada seguindo bons modelos de textos e, nela, o aluno é um sujeito passivo que não pode cometer erros. Nessa forma de enfoque, trabalha-se na perspectiva da “redação escolar” em que a única finalidade da produção textual é a escola verificar se a escrita está de acordo com a gramática normativa, a partir de produções coletivas e homogêneas, sem qualquer determinação de o que escrever, para quem e sob a forma de qual gênero.

Observamos essa perspectiva de orientar a escrita nos “manuais de redação”, de autores como Granatic (1999) e Soares e Campos (1978), em que a intenção enunciativa, o interlocutor, é desconsiderada. Jacobus; Mello; Giering (2001) em análise a esses materiais explicitam que “a redação escolar tradicional abarca gêneros discursivos que funcionam diferentemente daqueles que são empregados

fora da escola” (JACOBUS; MELLO; GIERING 2001, p. 8). Esses gêneros são a narração, descrição e dissertação produzidas com abstração quase que total das condições enunciativas.

Na escrita espontânea ocorre o oposto, o aluno tem liberdade para escrever. Trata-se de um sujeito ativo que tem o que dizer, o erro é permitido, as produções são heterogêneas, e ele sente-se um ser inteligente, com capacidades cognitivas e portador de conhecimentos. A produção de texto, sob essa acepção, dirige-se à compreensão da função social da escrita em nossa sociedade - a interação.

Sobre a produção textual, Geraldi ressalta: “considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Essa orientação do autor carrega em si um modo de compreender o ato da escrita como uma atividade que se faz com a língua. Desse modo, as práticas de leitura, escrita e análise linguística devem ser propostas a partir do exame dessa produção, o qual fornecerá pistas para o professor orientar sua prática pedagógica alinhada às necessidades linguísticas do aluno. Os encaminhamentos seguintes à produção deverão objetivar a discussão sobre possibilidades de realizar melhorias nessa produção, e realizá-las, de modo a atingir os propósitos requeridos numa situação de comunicação dada.

Diante de tal afirmação, sobre a importância dessa atividade no processo de ensino aprendizagem, é necessário observar sobre quais bases teóricas e epistemológicas ela vem sendo aplicada em sala de aula, haja vista que a metodologia empregada pelo professor para o trabalho com a produção textual depende da compreensão que ele tem sobre as concepções de linguagem e escrita que embasam o ensino.

No bojo desse entendimento, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) destacam duas concepções que orientam o ensino dessa modalidade: escrita como inspiração, e escrita como trabalho. Sercundes (1997), ampliando esse escopo, esclarece que, do ponto de vista metodológico, as concepções de escrita podem ser divididas em: escrita como dom/inspiração; escrita como consequência e escrita como trabalho, as quais se relacionam às três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação (GERALDI, 2006).

A escrita como dom vincula-se às pressuposições teórico-metodológicas da concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, a qual entende que a

linguagem nasce com o sujeito e, conforme ele vai crescendo, vai exteriorizando, ou seja, a finalidade da linguagem é a exteriorização do pensamento. Segundo Travaglia (2009), nessa visão, a enunciação é um ato monológico, individual, por isso o locutor não é afetado pelo outro, nem pelo contexto social em que ela ocorre. Geraldi (2006) aponta que essa concepção de linguagem [...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2006, p. 41). Nesse caso, o texto pode ser entendido como espelho do pensamento. Um texto bem escrito remeteria a um pensamento bem organizado. Por outro lado, um texto mal escrito remeteria para um pensamento desorganizado.

Nessa abordagem, escrever seria uma inspiração divina, um dom “inato”, com o qual apenas alguns nascem. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) afirmam que, nessa concepção, a escrita seria “fruto de uma emoção”, de uma inspiração do autor, que escreveria o que, supostamente, já teria internalizado. Desse modo, desconsidera-se o papel do interlocutor como um ente que, de alguma forma, interfere na escrita. De acordo com Sercundes (1997), a produção textual, seguindo essa vertente, nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que ele produza um texto, sem qualquer atividade prévia. Assim, sem nenhuma discussão ou tempo para sedimentação dos conteúdos, prima-se pela linguagem ideal: o escrever de forma ideal, no que tange a aspectos formais da língua, entendendo que o domínio da gramática ajuda o indivíduo a expressar seu pensamento. O ensino da produção textual, baseado nessa concepção, é visto como um exercício de treino da escrita, avaliando-se os aspectos gramaticais, o qual seria determinante para a construção de um bom texto.

Na concepção de escrita como consequência, a linguagem é entendida como um “instrumento de comunicação”. Nessa perspectiva, a língua é vista como um código, na qual, para escrever, basta adquirir conhecimentos acerca das suas estruturas linguísticas, a partir de estudos da norma padrão/culta desta. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2006, p. 41). É possível observar que, nessa concepção, o importante é exercitar a descrição da dimensão estrutural da língua, limitando-se ao estudo do seu funcionamento interno, o qual, de acordo com Travaglia (2009), a

separa do homem no seu contexto social. O domínio desses aspectos formais resultaria numa escrita adequada. Segundo Menegassi (2010), o objetivo do professor ao propor a produção de um texto seria:

[...] corrigir, diretamente no texto, erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, isto é, aspectos formais que apresentam desvios à norma padrão-culta da língua escrita. Tal postura evidencia a concepção de escrita com foco na língua (MENEGASSI, 2010, p. 16).

A produção textual é usada como consequência de outra atividade realizada, em geral, extraclasse, como passeios e filmes, no intuito de atribuir uma nota, como uma espécie de “castigo”. Assim, se por um lado a escrita é concebida como consequência do estudo de textos, por outro, estes são tomados como pretexto para a escrita. Possivelmente, os textos lidos e discutidos eram tratados como algo pronto, acabado, sem necessariamente abordar suas condições de produção, isto é, quem é o autor? Qual seu papel social? Quem é o interlocutor? Que lugar social ocupa? Que projeto de dizer os textos contêm? Em que contextos foram produzidos? Em que contextos e em que meio físico circularam? Que visões de mundo expressam? Que valorações contêm?

Observamos que a escrita como consequência se diferencia da escrita como dom, pois naquela ocorrem atividades prévias por meio das quais se pretende preparar o aluno para saber sobre o que escrever. No entanto, depois dessas atividades, a exemplo do que ocorria na escrita como dom, o aluno produz seu texto para o professor avaliar, predominantemente, se está de acordo com o estabelecido pela gramática normativa e, secundariamente, se expressa compreensão sobre o assunto estudado.

Sob outra acepção, a escrita vista como trabalho se concatena à concepção interacionista de linguagem, para a qual, ancorada nos escritos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um produto histórico, marcado cultural e socialmente e que reflete os aspectos da interação social. A linguagem, nessa perspectiva, é vista como o lugar de interação, por isso, o que o indivíduo faz ao usar a língua é “agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA 2009, p. 23), ou seja, a interlocução é realizada pela necessidade do diálogo entre os sujeitos, sendo que o discurso se organiza também em diálogo com outros enunciados. De acordo com Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Desse modo, o sujeito recorre aos já ditos para sistematizar o seu enunciado, em função daquilo que pretende dizer e para quem está se dirigindo, por isso, o dialogismo, no sentido mais amplo, são as vozes sociais que se fazem presente em nossos discursos. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem só tem significado real na interação, quando a utilizamos com o objetivo de nos constituirmos como sujeitos autores de discursos.

Com esse aporte teórico, Geraldi (2006) orienta que todo ato de interação sistematizado em textos se organiza em função do diálogo estabelecido entre os interlocutores:

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação (GERALDI, 2006, p. 42).

Para o autor, quem escreve deve atender às condições de produção dadas numa situação concreta de interação. Nesse caso, o conhecimento sobre a gramática normativa e sobre o assunto não é suficiente, embora necessários. Há uma “situação concreta de interação” que, para ser atendida, impõe ao aluno realizar um trabalho com a língua e com a história, nessas circunstâncias. Portanto, a escrita é, principalmente, orientada/determinada pelas condições de produção, pois a linguagem está alicerçada na necessidade de interação entre os sujeitos, os quais estão inseridos em uma situação histórica e social, que exerce coerção sobre o que dizer e como dizer. Assim sendo, segundo Geraldi (1997), para que o texto cumpra sua função social é necessário que seja dirigido a alguém, o qual dará sua réplica, concordando ou refutando-o e, com isso, a interação ocorre.

Com base nesse entendimento, formar escritores capazes de interagir por meio dessa forma de registro da língua supõe uma prática constante de produção de textos na sala de aula, que se aproximem das reais condições em que se produzem na sociedade, com alguma funcionalidade. Como afirmam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 58), “escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado”.

Deve-se acrescentar ainda que o trabalho com a produção textual pressupõe incorporar nas práticas de leitura e escrita, em sala de aula, a noção de letramento. De acordo com Soares (2006) letramento é:

Uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2006, p.24).

O letramento compreende o domínio da leitura e da escrita em suas práticas sociais, as quais são um meio de interação com o mundo. Ou seja, a escrita é usada para ampliar as habilidades de uso dessa modalidade, com vistas a atender à circunstância de interlocução.

Na concepção de escrita como trabalho, a escrita é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever. Desse modo, são essenciais as atividades prévias corretamente explicitadas, a finalidade, o interlocutor (para quem o aluno vai escrever naquele momento de interação), além do gênero a ser produzido. Sob essa aceção, a produção textual tem por objetivo possibilitar ao aluno entender o que escreve, ou seja, tem uma funcionalidade vista e utilizada em contextos reais.

Nesse sentido, tendo por objetivo adequar a linguagem à situação de interlocução, é necessário compreender que o texto não começa nem termina na escrita. Fiad e Mayrink-Sabison (1991) orientam que a produção textual compreendida como trabalho deve ocorrer num processo que envolve quatro etapas integradas: 1) o planejamento da escrita; 2) a efetivação do texto/escrita; 3) a revisão do texto (pelo aluno e pelo professor); 4) a reescrita. Conforme visualizamos na imagem a seguir:

Figura 1 - Etapas da produção textual na concepção de escrita como trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (adaptado de FIAD e MAYRINK-SABISON, 1991).

Assim sendo, a prática de produção de textos exige do professor organização e preparação para que, cumprindo todas essas etapas, intervenha como coautor do texto do aluno, auxiliando-o a se constituir como autor de seus discursos. É sobre os processos envolvidos em cada uma dessas etapas que refletiremos a seguir.

2.3 AS ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA CONCEPÇÃO DE ESCRITA COMO TRABALHO

2.3.1 O Planejamento

Na primeira etapa, a do planejamento, é importante, segundo Geraldi (2006), que o aluno tenha o que dizer, a quem dizer e uma motivação para dizer, que se constitua como autor e escolha as estratégias para cumprir esses objetivos. Esses elementos não podem ser atendidos desconsiderando-se as condições de produção, ou seja, o contexto de uso da enunciação, pois conforme afirma Bakhtin, toda comunicação humana se dá por meio de enunciados escritos e orais denominados por ele como gêneros discursivos. Desse modo, é forçoso um aprofundamento sobre as especificidades do gênero em questão, as atividades prévias de leitura sobre o tema, a construção textual e, nas palavras de Bakhtin (2003), incorporar o outro no ato de sua produção. Diferentemente de produzir redações em que, segundo Geraldi (2006), servem para a escola dar nota, cumprir currículo, na produção de textos a escola precisa ter o intuito de promover uma aprendizagem para a vida.

Desse modo, essa etapa se inicia pela definição da situação de produção, a qual é orientada pelo comando de produção. Segundo Geraldi (1997), essa consigna

deve conter elementos essenciais quando se objetiva a produção de um texto com o propósito da interação. São eles:

1. Se tenha o que dizer;
2. Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
3. Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
4. O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
5. Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Esses componentes: ter o que dizer, ter uma razão para dizer e saber quem será o interlocutor, são indispensáveis para o planejamento, evitando assim propostas de improviso. Desse modo, a proposta de produção deve ser clara, compreensível e palpável, para auxiliar o aluno a se constituir como sujeito de seu dizer e para que possa fazer as melhores estratégias de interlocução. Além das informações que devem constar na proposta, consideramos que é necessário disponibilizar tempo para o planejamento e ensinar como se planeja uma produção, isto é, orientar o aluno a refletir sobre a situação de interação, levando em conta seus objetivos, o assunto, o interlocutor, o lugar de circulação do texto, bem como a elaboração de anotações com informações do que poderá constar no texto.

Assim, para que se obtenham avanços na escrita do aluno, a atividade deve ser bem planejada pelo professor. Esse preceito também é orientado por Menegassi (1998), pois para ele, as atividades prévias são essenciais. Um trabalho de produção textual, que na etapa do planejamento busca instrumentalizar o aluno com a leitura e pesquisa sobre as especificidades do gênero - conteúdo temático, estrutura composicional e estilo -, e ainda deixa claro o interlocutor, propicia as condições para o aluno ter o que dizer e a quem, requisitos fundamentais para o sucesso desse processo comunicativo com vistas à formação de um sujeito que se constitua como autor. É a existência de um interlocutor que o faz autor, ou seja, alguém que tem o que dizer.

Esse aprendizado se configura em uma prática de letramento, diferente de propostas artificiais de redação escolar propostas apenas como forma de avaliação da escrita, haja vista que, nessa perspectiva, utiliza-se a linguagem como uma prática social, propiciando uma melhor compreensão da função da escrita, pois a linguagem está presente nessas práticas sociais, nas diversas maneiras de

comunicar-se. Portanto, o aluno precisa conhecer as multimodalidades de formas (verbal, visual, gestual e audiovisual) dos gêneros discursivos e a finalidade desses recursos para a interação.

Essa premissa é enfatizada no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, o qual considera como sendo necessário para a produção textual em sala de aula, “[...] a existência do interlocutor em potencial; acesso a materiais diversificados para leituras prévias e fundamentação teórica; tema interessante e previamente discutido, definição do gênero textual requerido e estabelecimento de objetivos” (CASCAVEL, 2008, p. 338). Assim, é imperioso considerar os propósitos a serem atingidos, os destinatários, compreendendo que essa prática é um processo que exige pesquisar, escrever e reescrever.

Seguindo esses pressupostos, depois de considerar todos esses elementos na etapa do planejamento e após a concretização da escrita, vem a etapa da revisão, sobre a qual se discorrerá a seguir.

2.3.2 A Revisão

Outra etapa desse processo é a revisão, que pode acontecer de muitas maneiras: às vezes, durante a produção, pelo monitoramento que o produtor faz; como também por intermédio de algumas intervenções orais que o professor realiza durante ou após o processo de escrita. E ainda destaca-se a correção do texto, que segundo Ruiz (2010), é “o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto” (RUIZ, 2010, p.19), ou seja, um conjunto de intervenções que o professor perpetra para que este atenda aos objetivos almejados.

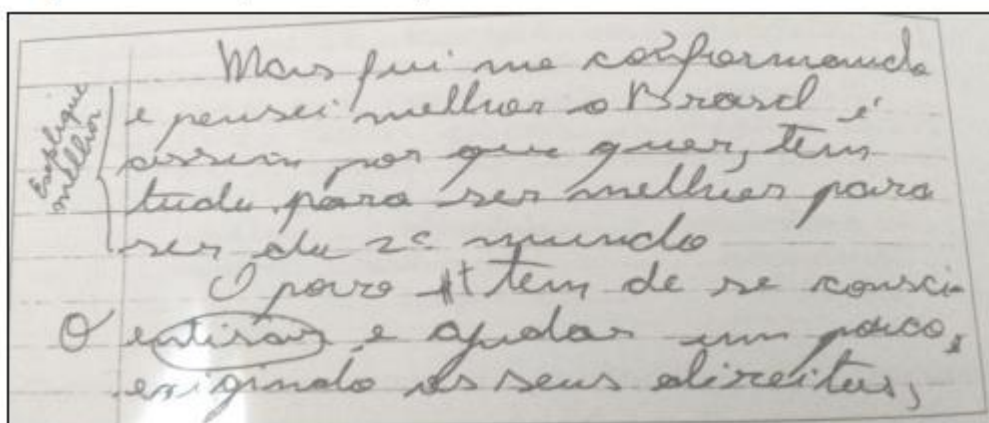
Sem pôr de lado o importante papel que o professor tem nesse processo, em nosso ponto de vista, a revisão também pode ser feita pelo próprio aluno, o qual, após a escrita, voltaria a seu texto, fazendo uma leitura atenta, para ver se o que escreveu atende aos parâmetros das condições de produção que lhe foram apresentadas. Esse retorno ao texto pode ocorrer imediatamente após a escrita, assim como também pode ocorrer em outro momento (e acreditamos que essa estratégia de distanciamento do texto seja mais produtiva, pois poderá permitir a percepção de problemas que talvez de imediato não fossem percebidos). Esse

momento da revisão, em que o aluno volta ao texto produzido por ele anteriormente, é muito importante, pois propicia a reflexão sobre as suas escolhas linguístico-discursivas no intuito de relacioná-las ao propósito do texto. Todavia, é necessário considerar que essa etapa se torna ainda mais proveitosa quando mediada pelo professor.

A revisão, quando realizada pelo professor, refere-se àquele texto que o docente faz a respeito da produção do aluno e que tem por objetivo orientar a sua reescrita. De acordo com Ruiz, “correção, é, pois o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2010, p. 19). Ou seja, são as intervenções escritas realizadas pelo professor.

A autora identificou quatro formas de intervenção realizadas pelo professor na correção. A indicativa, a resolutiva e a classificatória com base em Serafini (1989) e a correção textual-interativa descrita por ela. A correção denominada indicativa consiste em indicar, por meio de alguma sinalização, os erros apresentados pelos alunos. “Assim, é possível dizer que a correção *indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal, ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado” (RUIZ, 2010, p. 4). Vejamos um exemplo dessa correção na figura abaixo:

Figura 2 – Correção indicativa



Fonte: Ruiz (2010, p.40)

Nessa abordagem, o professor apenas aponta o problema, oferecesse pistas ao aluno que terá que compreendê-las para resolver. Essa é uma forma de intervenção utilizada pela maioria dos professores. No entanto, segundo a autora, a

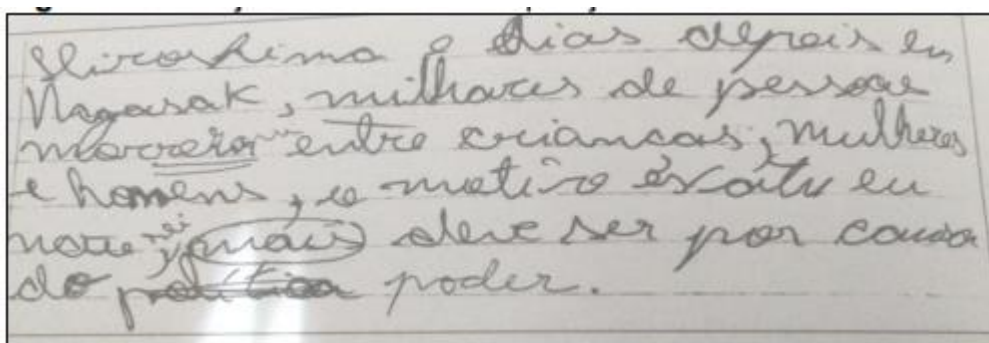
reescrita a partir dessa mediação nem sempre se concretiza de forma satisfatória, tendo em vista que o aluno encontra, em muitos casos, dificuldades para identificar o erro e então corrigi-lo.

Na correção resolutiva, diferentemente da indicativa, o professor assinala o erro e já o corrige, cabendo ao aluno apenas reescrever o texto, a partir das resoluções que o professor criou. Portanto,

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI 1989, apud, RUIZ, 2010, p. 41).

Essas resoluções, que refletem a interpretação do professor, se dão de várias maneiras: no corpo do texto, na margem, ou ainda no pós-texto. Nesse encaminhamento, o professor usa várias formas de resolver os problemas encontrados no texto, acrescentando, retirando, substituindo e até mesmo trocando de lugar algumas de suas partes. Vejamos abaixo um exemplo de correção resolutiva de substituição, realizada em sobreposição ao texto do aluno.

Figura 3 – Correção resolutiva de substituição em sobreposição no texto



Fonte: Ruiz (2010, p. 42)

Nesse caso, a correção resolutiva é realizada no corpo do texto e o professor reescreve os erros logo acima da escrita do aluno. Outra forma utilizada é por deslocamento, quando o professor reescreve em outro lugar do texto a forma correta e indica no texto a parte que deve ser substituída. Conforme observamos no exemplo abaixo:

Figura 6 – Listagem compilada por Ruiz (2010)

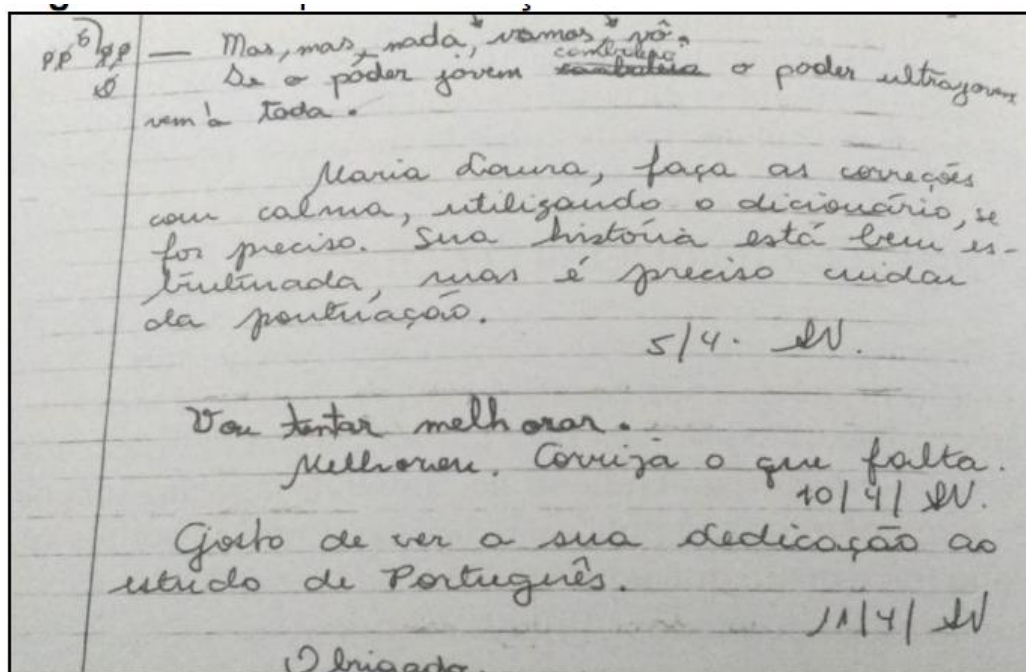
SÍMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., Ml., Mt., N., S.
Amb	Ambiguidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confuso	C., E., I., Mc., N., S.
CP/Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância Verbal	C., E.
DG	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	E.
TL	Traçado da Letra	A.

Fonte: Ruiz (2010, p. 46).

Nessa forma de intervenção, em geral, a resolução do problema é realizada pelo aluno no momento da reescrita que, a partir do símbolo utilizado pelo professor, reconhece a natureza de seu erro e procura resolvê-lo.

A quarta forma de intervenção é a correção textual-interativa. Segundo a autora, “esses bilhetes, em geral, têm duas funções básicas; falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.” (RUIZ, 2010, p. 47). Por se tratar de um texto maior, é feito no pós-texto, demonstrando com isso um maior distanciamento do professor em relação à escrita do aluno. Tem caráter de síntese e é analítico. Vejamos um exemplo:

Figura 7 - Correção Textual-interativa



Fonte: Ruiz (2010, p. 48)

Esses bilhetes nem sempre se referem à estruturação do texto. Muitas vezes são usados como reforço positivo no caso de uma boa escrita e de cobrança quando o mesmo não ocorre. Essa forma apresenta-se como uma alternativa de correção para “dar conta de apontar, classificar e até mesmo resolver aqueles da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo” (RUIZ 2010, p. 52). Desse modo, ocorre a relação de interação entre os interlocutores, por isso, a autora assevera como essa correção discursiva é altamente dialógica, haja vista que usa o texto por objeto de discurso.

Observando-se as formas de intervenção, é possível inferir que elas se dividem em dois grandes grupos: a correção resolutiva, na qual o aluno apenas realiza as alterações propostas pelo professor, ou seja, apenas o professor reflete sobre essa escrita; e o outro grupo das correções, indicativa, classificatória e textual-interativa, nas quais o aluno necessita ativar seus conhecimentos, refletir e buscar soluções para melhorar sua escrita. Aqui ele realmente participa da revisão.

Nesse sentido, segundo Ruiz (2010), de um lado temos uma forma de correção altamente monológica, ou seja, apenas o professor reflete sobre o texto e seu caráter responsivo, nesse caso cumpre a função de apenas fazer uma retomada, redizer ou parafrasear sem utilizar-se da metalinguagem. Como

apresenta as soluções prontas, o professor acaba anulando a presença do outro, no caso o aluno, nesse processo.

De outro lado, temos o caráter dialógico das outras formas de correção em que ambos (professor e aluno) refletem sobre o texto. Nesse caso, há um dialogismo entre o texto produzido pelo aluno e o texto ou as indicações feitas pelo professor sobre esse texto, que demandam uma reflexão por parte do aluno destes dois discursos. Segundo Ruiz:

(...) as correções indicativa, a classificatória e a textual-interativa são construídas sob um patamar diferenciado: o do nível metalinguístico, que toma o texto redacional como referência, não como matriz a ser parafraseada. Eis a razão por que lançam mão de uma linguagem especial, que lhes possibilite falar sobre o texto produzido, se voltando para a própria linguagem (RUIZ, 2010, p. 78).

Ao buscar interpretar essa metalinguagem utilizada pelo professor no texto corretivo, o aluno demonstra sua responsividade, dialoga com esse texto. É nesse sentido que, nessas formas de correção, o aluno de fato participa, tem voz na reescrita do seu texto. Já a correção resolutiva “se utilizada como único – e não último – recurso, priva o aluno justamente do essencial, que é a sua participação através do trabalho de releitura, fundamento de qualquer processo de produção escrita” (RUIZ 2010, p. 80). Essa forma de correção também pode ser usada pelo professor, principalmente, como forma de auxiliar o aluno a perceber a natureza inconclusa do seu texto. Porém, não deve ser a única.

Ainda, de acordo com a autora ao destacar as reescritas em cada uma das técnicas de correção, observa-se que nas reescritas pós-resoluções, em geral, os alunos fazem todas as alterações apontadas pelo professor, haja vista que, para isso, ele necessita apenas copiar as formas corretas já delineadas pelo docente. Em vista disso, pode-se constatar que:

O trabalho que, na verdade, deveria ser o de refletir sobre o texto passa a ser o de mecanicamente reproduzi-lo – o que é bem diferente. Enquanto copia, o aluno não se concentrará necessariamente nos seus “erros” ou na natureza linguística desses erros, e isso provavelmente não o levará a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção (RUIZ, 2010, p. 61. grifos da autora).

Nessa forma de reescrita, nota-se que não há um esforço por parte do aluno. Ele não consegue perceber que também deve monitorar sua escrita fazendo a revisão, ao contrário entende isso como uma tarefa do professor.

Por conseguinte, é provável que apresente um progresso muito insignificante ao longo do ano letivo, já que não foi adequadamente levado a conscientizar-se da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de autocorreção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. Por certo, um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor – e não somente pelo professor (mas por este também, além de outros) – terá sérios bloqueios em relação à própria escrita (RUIZ, 2010). Desse modo, perde-se a função de análise e reflexão sobre a escrita, tarefa essencial a que a reescrita deve estar a serviço no processo da produção textual.

Por outro lado, no processo de reescrita pós-correção indicativa, ao contrário da anterior, a autora afirma que o aluno, na maioria dos casos, não faz todas as alterações indicadas pelo professor, e isso se deve em grande parte por não compreender como fazer essa alteração, já que o professor apenas indica o erro sem apresentar a solução. “Portanto, quando a correção é indicativa, o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de revisão” (RUIZ, 2010, p. 64). Depreende-se disso que essa forma de correção, muitas vezes, não fornece pistas suficientes para que o aluno consiga concretizar essa tarefa.

Nas reescritas pós-classificações, a autora verificou situação semelhante à anterior. Quando o aluno não altera seu texto é porque, evidentemente, não conseguiu compreender como fazê-lo. De outra forma, nas reescritas pós-bilhetes textuais interativos, a autora afirma que fica evidente que o aluno realiza as alterações, ou seja, há um contundente retorno de sua parte, uma resposta verbal ao bilhete.

Diante desse contexto, optamos por utilizar a correção textual-interativa como forma de intervenção nos textos dos alunos para orientar a reescrita, pois esses momentos de revisão e reescritura de textos promovem um diálogo, uma interação do sujeito-autor com a sua criação, uma atitude responsiva do autor-leitor que passa a refletir criticamente sobre sua produção.

De acordo com Gasparotto e Menegassi (2013), a revisão é uma condição para a reescrita, ou seja, a reescrita se orientará pela revisão feita pelo

professor/corretor (ou pelo próprio aluno autor do texto). Os autores asseveram ainda que o cumprimento eficaz de todas as etapas é o que vai garantir um texto bem elaborado.

Desse modo, outro elemento importante a ser considerado na revisão é sobre os aspectos a serem objeto de reescrita. A pesquisa de Ruiz (2010) demonstra que os maiores problemas verificados nas produções dos alunos estão no nível textual e do discurso, porém, as minorias das correções dos professores se remetem a esse nível. Ou seja, as intervenções do professor, em geral, referem-se àquele trabalho de higienização do texto, no nível superficial, onde os aspectos ortográficos e sintáticos têm maior relevância. Segundo Jesus (1997), na higienização “[...] os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução” (JESUS, 1997. p. 54) que, apesar de deixá-lo linguisticamente correto, não se preocupa com o conteúdo que veicula.

Essa forma de intervenção, no entanto, não consegue dar conta de adequar o texto à situação de interlocução, pois não tematiza a macroestrutura textual. Segundo Ruiz (2010), é pouco eficaz quando se objetiva uma produção de texto para a interação que cumpra adequadamente sua função comunicativa. Dessa forma, acreditamos que, para auxiliar o aluno de modo eficaz, é imperativo que a correção do professor busque adequar o texto do aluno também em seus aspectos discursivos - contexto de produção; textuais – conhecimentos relativos à composição de diferentes gêneros textuais; além do linguístico - de ordem fonológica, morfológica, sintática e lexical.

Diante desse contexto, buscaremos nos apoiar na prática de correção textual-interativa como forma de intervenção pedagógica, haja vista que ela se concatena com a concepção dialógica da linguagem, “ela ainda proporciona um diálogo entre produtores e coprodutores, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão” (MENEGASSI; MOTERANI, 2013, p. 225). Por meio dessas mensagens interativas, como um recurso metodológico, o professor poderá interagir com os textos dos alunos.

Sobre essa forma de correção, Bazarim e Gonçalves (2009) esclarecem que:

Não se pode afirmar que esse método de correção seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas

uma das etapas da produção textual. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno/professor e alunos entre si (BAZARIM; GONÇALVES, 2009, p. 21).

Buscaremos refletir como essa forma de intervenção pode fornecer caminhos para que o discente realize, conforme apontam os autores, “qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhore seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas” (BAZARIM; GONÇALVES 2009, p. 21).

Para orientar a análise da produção textual, no momento da revisão e reescrita, o professor precisa considerar o enunciado como unidade de interação, e ainda, que esse se materializa no texto, que tem sua dimensão extra verbal (contexto de produção) e verbal. Em sua dimensão verbal, Costa Val (1994) assevera que todo o texto cumpre uma função nesse processo, o qual é determinado de acordo com alguns fatores que devem ser considerados na construção do sentido. São eles:

- a) O pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) O semântico – conceitual, de que depende sua coerência;
- c) O formal, que diz respeito à sua coesão (COSTA VAL, 1994, p. 5).

Nessa perspectiva, os fatores pragmáticos envolvidos no processo comunicativo são a informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, e os fatores que se relacionam ao material conceitual e linguístico são a coerência e a coesão. Desse modo, segundo Costa Val (1994), esses elementos são um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.

Em relação aos fatores pragmáticos, a intencionalidade se refere à intenção do autor em produzir um texto que atenda ao propósito comunicativo que ele tem em mente no momento de sua produção. “A intencionalidade diz respeito ao valor ilocutório do discurso, elemento da maior importância no jogo de atuação comunicativa” (COSTA VAL, 1994, p. 11). Essa intenção quer seja de informar, convencer ou divertir, é que orienta a sua produção.

A aceitabilidade, como fator de textualidade, menciona o grau de informação e de relevância que o texto possui para o receptor, ou seja, o que faz com que um texto seja coerente e útil no intuito de produzir conhecimentos a esse leitor.

Já a situacionalidade remete-se à adequação do discurso de acordo com o contexto de produção e recepção em que ele se dará, dentro de um evento sociocomunicativo. Nesse sentido, segundo Costa Val (1994), o contexto é determinante para o sentido do texto. É a situacionalidade que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre.

A intertextualidade é o elo existente entre os discursos, ou seja, o conhecimento sobre os outros discursos que é necessário possuir no momento da compreensão. Podemos citar como exemplo a Charge e o discurso político, que são gêneros que só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto. Para Costa Val (1994), a informatividade e a intertextualidade, além de fazerem parte do processamento pragmático do texto, também podem ser considerados elementos que auxiliam na compreensão lógico-semântica dele.

Outro elemento é a coerência que, segundo a autora, “é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto” (COSTA VAL, 1994, p. 5). Ou seja, é essencial que a linguagem, para atender de forma aceitável à situação de interlocução, apresente uma relação coerente entre as ideias, com informações suficientes para facilitar a compreensão, como também não deixe lacunas que deem margem a interpretações ambíguas. A coerência de um texto é o que o distingue de um amontoado de palavras. Segundo Costa Val:

A coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual — o mundo textual — e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (COSTA VAL, 1994, p. 6).

O atendimento desses princípios é responsável pelo sentido do texto, que está diretamente ligado à possibilidade de um entendimento global para ele. A coerência, portanto, longe de constituir uma mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (KOCH, 1997, p. 42, apud RUIZ, 2010, p. 32). O texto não tem um significado em si mesmo, mas depende também do leitor/recebido, de seu conhecimento de mundo, o qual atua no momento de sua interpretação.

A coesão textual refere-se à materialidade linguística da coerência, ou seja, os recursos linguísticos formais de que nos valemos para manifestar a coerência. Eles são expressos por meio de mecanismos gramaticais, entre eles pronomes, artigos e conjunções, como também dos lexicais por substituição e pela associação.

A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*. A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano linguístico (COSTA VAL, 1994, p. 7, grifos da autora).

A coerência é fundamental na construção do sentido do texto, ou seja, a relação coerente entre as ideias, o *nexo*. Para a autora, no entanto, nem sempre é necessário que isso esteja explícito no plano linguístico, por meio dos recursos coesivos, porém, esses recursos, quando utilizados, requerem que se sigam as regras prescritas na gramática, sob o risco de o texto não atender aos critérios de aceitabilidade.

Outro artefato textual, responsável por despertar o interesse do leitor ao texto produzido, é seu grau de informatividade, mais um dos fatores de textualidade. “Diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal” (COSTA VAL, 1994, p. 14).

Para a autora, um texto bem construído deve possuir um nível mediano de informações, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que abordam o conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem novidade. Desta forma, permitirá ser compreendido de acordo com as intenções previstas pelo autor.

Assim, avaliar a informatividade significa, para mim, medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao receptor; configurando-se como ato de comunicação efetivo. Esse sucesso depende, em parte, da capacidade do discurso de acrescentar alguma coisa à experiência do receptor, no plano conceitual ou no plano da expressão (*imprevisibilidade*). De outra parte, resulta do equilíbrio entre o que o texto oferece e o que confia à participação de quem o interpreta (*suficiência de dados*) (COSTA VAL, 1994, p. 13, grifos da autora).

A baixa informatividade de um texto tem relação direta com sua eficiência, pois além de não despertar o interesse do leitor devido a repetições e a falta de

eventos novos, ainda traz muitas ambiguidades no momento da interpretação, o que acaba desmotivando esse leitor.

Assim, esses três fatores da textualidade, a coerência, coesão e informatividade, segundo Costa Val (1994), são fatores centrados no texto, propriedades que definem textos e não textos, sobretudo a coerência, que consiste na essência de um texto, fator fundamental da textualidade. Portanto, avaliar características que apresentam os textos coerentes é um dos pontos-chave para a linguística textual.

Desse modo, segundo Charoles (1978) apud Costa Val (1994), para avaliar se um texto é coerente se faz necessário observar se ele preenche alguns requisitos, que são características que o distingue dos incoerentes. São eles: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A continuidade “tem a ver com sua unidade, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência em seu desenvolvimento, de elementos constantes” (COSTA VAL, 1994, p. 21). Para garantir a continuidade, o texto precisa retomar os conceitos do parágrafo anterior para manter a coerência, e no plano da coesão, usar recursos linguísticos para evitar as repetições – referentes - e de continuidade – sequenciação -, pois não pode tratar de um assunto diferente em cada uma de suas sequências.

Outro componente importante é a progressão que, contrária à repetição, exige que o texto retome os elementos. Porém, “é preciso que apresente novas informações a propósito dos elementos retomados” (COSTA VAL, 1994, p. 23). Um texto sem progressão funciona como uma espécie de círculo que retoma sempre as mesmas ideias, como se fosse uma paráfrase da anterior.

A não contradição é outro fator determinante para garantir a coerência de um texto, haja vista que ele não pode se contradizer, nem em relação às ocorrências explícitas, nem no processo de inferenciação.

Assim, um discurso referente ao mundo real não pode deixar de considerar algumas pressuposições básicas que integram a maneira comum de pensar esse mundo e que subjazem à comunicação textual: as causas têm efeitos; os objetos têm identidade, peso e massa; dois corpos não podem ocupar, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço, etc. (COSTA VAL, 1994, p. 25).

As ocorrências do mundo textual não podem, assim, ser contrárias ao mundo a que ele pertence, e isso é garantido também pelas escolhas linguísticas que, muitas vezes, não condiz com o significado pretendido pelo autor.

Além de não apresentar contradição, retomar sempre o tema do texto e ainda apresentar ideias novas, o texto precisa estabelecer relações entre esses elementos de forma articulada, que permita a sua compreensão global. A articulação, segundo Costa Val, refere-se “à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros” (COSTA VAL, 1994, p. 26). Essa junção precisa acontecer tanto no plano das ideias, no nível semântico, do sentido do texto, como também linguisticamente a partir do uso dos recursos adequados que permitem a compreensão.

Assim, considerando todos esses fatores responsáveis pela textualidade, os quais fazem com que o texto se constitua como tal, no momento da revisão realizada pelo professor, esses encaminhamentos orientarão a reescrita do texto do aluno, sempre de acordo com as necessidades linguísticas em vista do gênero a ser produzido. Seguindo esses critérios, no momento da revisão, estaremos utilizando-a como uma prática de análise linguística que parte do texto produzido pelo aluno. Os PCN orientam essa metodologia:

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta, leitura e de análise linguística (BRASIL, 1998, p. 37).

O professor, ao utilizar essa etapa da produção textual para orientar o trabalho com a análise linguística, promove ações com a linguagem em seu contexto de uso, como também ações sobre a linguagem, as quais refletem sobre ela. Essas ações estão presentes na análise linguística, termo utilizado no ensino da língua para referir-se a:

[...] este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, 1997, p. 189-190).

Incluem-se na análise linguística as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais, segundo o autor, integram-se no ensino. As atividades linguísticas são as ações que todos os usuários da língua fazem diariamente em suas interações, ou seja, os alunos, ao chegarem à escola, já as desenvolvem, cabendo à escola apenas proporcionar oportunidade de interlocuções que “[...] pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si” (FRANCHI, 1991, p. 34). Assim, a criança cria espaços para o exercício do saber linguístico que possui com base na gramática internalizada que dispõe.

Porém, a escola não pode se limitar a esses encaminhamentos espontaneístas. Faz-se necessário o desenvolvimento de atividades específicas com a linguagem, a partir da utilização dos instrumentos verbais da nossa cultura, ou seja, a exposição aos diversos gêneros discursivos, e a todas as formas em que a escrita se faz presente. Em outras palavras, segundo Franchi (1991), há que se criarem condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos variados em que a escrita se apresenta, os quais são necessários para a participação do sujeito na vida social e cultural.

Nessas atividades, chamadas epilinguísticas, o sujeito age “sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 38). Desse modo, o aluno é levado a atuar sobre sua linguagem, praticar e utilizar a diversidade dos eventos gramaticais de sua língua, não sendo necessário para isso nomenclaturas e classificações. Ao contrário, basta relacioná-los utilizando-se dos recursos de acordo com as condições de produção dos enunciados.

Nessa perspectiva, o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel⁵ destaca que:

Na prática, na análise linguística, um dos aspectos fundamentais é a reestruturação dos textos produzidos pelos alunos, na qual o professor trabalhará os conteúdos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais, como também os aspectos gramaticais. Por intermédio do texto, o professor explorará a reflexão

⁵ O currículo está sendo reformulado no ano de 2020 seguindo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento norteador da educação em âmbito nacional.

linguística: coesão e coerência textuais; linguagem verbal e não verbal; pontuação; disposição gráfica no papel; paragrafação; acentuação; ampliação e adequação de usos e contextos sociais (vocabulário) e outros conteúdos (CASCAVEL, 2008, p. 339).

Desse modo, as escolhas linguísticas e sintáticas devem ser propostas na sua relação com o conteúdo do texto, ou seja, a gramática deve ser explorada com o aluno de acordo com o que o gênero em estudo solicita.

Nesse sentido, Franchi (1991) destaca que o ensino gramatical deve promover o estudo das condições linguísticas da significação. Isso implica em estudar a variedade de recursos sintáticos expressivos colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido por ele pretendido. Por isso, há fortes críticas ao ensino gramatical, de modo restrito, que se centra na definição de conceitos sobre os elementos da língua, classificações e memorização. O autor afirma:

Interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados das expressões para, depois, um dia se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles em uma teoria gramatical (FRANCHI, 1991, p. 20).

O ensino gramatical esvaziado de sentido, desconectado dos objetivos e das práticas de linguagem, perde sua função e isso ainda desfavorece sua compreensão, pois nesse viés, Geraldi (1997) afirma que o aluno absorve apenas as nomenclaturas, dando a impressão de que saber escrever é dominar as regras. Todavia, memorizar essas terminologias não garante saber utilizá-las em suas produções. Conforme expõe Franchi (1991):

[...] somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida (FRANCHI, 1991, p. 24).

Esse talvez seja o motivo pelo qual temos assistido ao fracasso do sistema escolar brasileiro em formar escritores proficientes, haja vista que esse modelo de ensino gramatical ainda se observa na realidade de muitas salas de aula do país. “Quando a gramática se estuda pelos aspectos descritivos, vimos a pobreza de seus critérios e a inadequação dos métodos: faz-se da linguagem um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação” (FRANCHI, 1991, p. 24). Essa forma, baseada em conceitos, não dá conta de explicar a complexidade da estrutura da língua, ou seja, esse tipo de análise, que está muito presente nos livros didáticos, ou misturam critérios demais, que dificultam o entendimento do aluno, ou simplificam demais a análise, deixando de lado aspectos fundamentais para a compreensão.

Sobre essas atividades, que correspondem ao trabalho com a análise linguística, os PCN de Língua Portuguesa orientam que, tendo por objetivo o fato de que as análises colaborem para dar maior qualidade ao uso da linguagem, as atividades, principalmente na primeira etapa do Ensino Fundamental, devem priorizar as reflexões em situações de produção e interpretação, a fim de propiciarem uma tomada de consciência por parte do aluno e o aperfeiçoamento sobre sua produção.

Portanto, tendo como elemento articulador do processo de ensino-aprendizagem a prática da linguagem na situação de interlocução, afirmamos que essas atividades se referem a atividades epilinguísticas, as quais, de acordo com Geraldi (1997), refletem sobre a linguagem, tendo por objetivo o uso dos recursos expressivos em função da situação em que se está participando. Essas, segundo Geraldi (1997), são uma ponte para a sistematização metalinguística, uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, a fim de categorizá-lo. No entanto, para compreender essa metalinguagem utilizada para descrever os fenômenos da língua, é preciso que as atividades epilinguísticas a tenham precedido.

Esse pressuposto também é defendido por Fiad (2006), ao afirmar que as atividades epilinguísticas devem ser usadas como instrumento de ensino da escrita, pois a reflexão sobre a linguagem amplia a utilização dos recursos linguísticos, comparando os diversos efeitos de sentido com o uso desses recursos.

Assim, depois desse trabalho de reflexão e estudos, na revisão, vem a etapa da reescrita, na qual o aluno demonstrará a sua responsividade, diante de toda essa

instrumentalização com a reescrita de seu texto. Sobre a etapa da reescrita refletimos no tópico a seguir.

2.3.3 A reescrita

O processo de reescrita de textos na escola é concomitante à reconstrução do aluno-autor, pois o possibilita a dialogar com o próprio texto durante esse processo e perceber o que, anteriormente, não tinha percebido, na intenção de aprimorá-lo. Gasparotto e Menegassi consideram a reescrita como “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 29). Assim, desconsiderar essa etapa é entender o texto como acabado, utilizando uma única versão.

Sobre a reescrita, o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel afirma que:

[...] é necessário assegurar a reescrita e reflexão acerca das ideias explicitadas no texto. O professor necessita ser um leitor participativo e colaborador, ao perceber que o processo de produção escrita é inacabado, atuando como orientador e não como interlocutor único e mero corretor de erros ortográficos, pois o aluno precisa retomar seu texto, com o intuito de analisar e reelaborar seu discurso (CASCAVEL, 2008, p. 338).

Sob essa acepção, o papel mediador do professor tem muita relevância e precisa ser bem compreendido, pois: “esse pressuposto é básico à instauração do diálogo entre professor e aluno via texto deste.” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 30). Porquanto, será por meio dessa revisão e dos apontamentos que ele faz que o aluno orientará sua reescrita.

A reescrita, partindo da revisão realizada, em geral pelo professor, segundo Gasparotto e Menegassi (2013), é a atitude responsiva do autor diante de outro leitor. Desse modo, fica claro que o sucesso ou não desse momento de reescrita a ser realizado pelo aluno depende da forma de mediação do professor e da compreensão sobre ela que é inerente a esse processo.

Verificamos, portanto, que na prática de reescrita o autor percebe o quanto a sua produção pode ser melhorada. Os PCN propuseram a reescrita no contexto escolar, associada à prática de análise linguística, a fim de que o aluno possa aprimorar o texto nos aspectos gramaticais e estilísticos.

O aluno, ao reescrever seu texto, sai da primeira escrita e depara-se com sua própria produção, de modo a estabelecer um confronto, fazendo a inclusão e/ou exclusão de determinados enunciados e, assim, reflete e aprimora o que produziu. Essas alterações realizadas pelo aluno em seu texto durante a reescrita, ou seja, a estratégia que usa em sua responsividade, segundo Fabre (1986, *in* Menegassi, 1998), referem-se às operações linguístico-discursivas, sendo elas:

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento (FABRE (1986), apud MENEGASSI, 1998 p. 46).

Essas alterações de acréscimo, supressão, substituição e deslocamento podem ser utilizados em sua totalidade, ou parcialmente, a depender dos encaminhamentos que forem propostos para esse momento da reescrita. Nesse sentido, Menegassi (1998), com base nesses pressupostos de Fabre, indicou cinco atitudes, as quais podem servir de análise, que os alunos realizam ao procederem as reescritas:

- atender às orientações e realizar as alterações sugeridas;
- atender parcialmente à revisão, realizando algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação além daquela que lhe foi apresentada;
- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor;
- optar por não atender às sugestões de revisão, ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor (MENEGASSI, 1998, apud GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 31).

Analisando esses critérios, de atender ou não as orientações do professor, ou ainda de atender parcialmente, ou promover outras alterações que nem foram indicadas, é possível verificar o nível de compreensão do aluno em relação às orientações realizadas pelo professor no momento da correção, como também a qualidade dessa interação.

Assim sendo, entendemos que o processo de reescrita feito de modo intencional e planejado com vistas a tornar a interação eficiente, corresponde a um momento de trabalho com a língua e com o contexto. Desse modo, damos um relativo acabamento ao texto, embora ele seja sempre provisório, esteja sempre em movimento. Por meio do ensino da reescrita, o aluno será orientado a perceber, então, que todo o texto pode ser modificado, e assim, refletir sobre os problemas encontrados, buscando transformá-los.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nessa seção apresentamos o enfoque teórico-metodológico utilizado para a realização desse estudo. Inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a qual forneceu os subsídios que orientaram as demais escolhas no campo metodológico. Em seguida, discorreremos sobre o tipo de pesquisa desenvolvida - de base qualitativa-, o método de investigação da pesquisa-ação de cunho etnográfico, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta e geração de dados e o projeto didático.

3.1 PERSPECTIVA / ABORDAGEM TEÓRICA

Em relação à abordagem teórica, nossa pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA). Essa área tem como objeto de estudos problemas linguísticos socialmente relevantes, e concebe a linguagem como uma atividade interacional, inserida nas práticas sociais. A LA tem sido apontada como “um construto que objetiva encaminhar soluções para os problemas com os quais se defronta ao focalizar a língua em uso” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 31). Desse modo, não pode estar dissociada da prática, tampouco desconsiderar as vozes dos sujeitos envolvidos. Segundo Moita Lopes (2006), os estudos contemporâneos em LA buscam soluções pertinentes e úteis aos sujeitos. “Especialmente, interessam questões que focalizem a vida social por meio do estudo da linguagem e práticas de significação que sejam fonte de sofrimento humano (MOITA LOPES, 2006, p. 335)”.

Nesse sentido, o problema que nossa pesquisa levanta se relaciona ao uso da linguagem, especificamente à produção textual escrita na escola. Conforme exposto na introdução desta dissertação, a produção textual nesse contexto compreende quatro momentos: planejamento, textualização, revisão e reescrita⁶. Embora não nos descuidemos dos dois primeiros momentos, nosso foco de investigação é nos dois últimos, mediados pelo procedimento de correção textual-

⁶ A terminologia aqui adotada foi empregada nos estudos de Menegassi (1998), dentre outros autores.

interativa, como estratégia para verificar seus efeitos para a melhoria dos textos dos alunos, a fim de atender às interlocuções que lhes foram propostas. Compreendemos que nossa pesquisa aborda o uso da linguagem na produção textual escrita na escola, podendo produzir compreensões sobre os efeitos do uso da correção textual-interativa na reescrita dos textos dos alunos.

No ato da reescrita, utilizamos como aporte a Linguística Textual como uma perspectiva de análise desse processo. Essa é uma das vertentes da Linguística Aplicada, que se dedica aos estudos das várias teorias do texto, procura estudar sua natureza e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, pois segundo Ruiz, “no âmbito das teorias enunciativo-discursivas é a que toma o verbal, o concreto, o substancial, o material da atividade interacional como ponto-chave de referência para o trabalho analítico” (RUIZ 2010, p. 29).

A Linguística Textual toma por objeto as manifestações verbais, entende o texto como uma unidade de triplo caráter – sintática, semântica e pragmática – e garante que um texto seja texto e não um amontoado de palavras. Esses são os fatores da textualidade, elementos que promovem um entrelaçamento entre as palavras a fim de torná-lo coeso. Segundo Koch (2008), a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa, e sim, de ordem qualitativa, ou seja, deve possuir elementos, características textuais que vão além da sua extensão.

Nesse sentido, para a produção textual, a Linguística Textual pode trazer muitas contribuições, haja vista que busca estudar a natureza do texto, ou seja, o que é, assim como seus fatores de produção e recepção. Essa teoria busca entender que o que faz com que um texto seja texto são elementos ou fatores responsáveis pela textualidade, tais como “a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade no nível pragmático, e a coerência e coesão no nível semântico”. (RUIZ, 2010, p. 31). A textualidade é esse conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto ao tipo de investigação, nossa pesquisa se insere no contexto de uma pesquisa qualitativa, haja vista que se volta para a compreensão dos dados coletados, vinculados ao seu contexto, dados esses flexíveis e que propiciam múltiplas práticas de interpretação. Essa forma de pesquisa se contrapõe ao modelo positivista quantitativo, tendo em vista que “[...] o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas de conceber o mundo, aspectos negados no paradigma positivista” (DE GRANDE, 2011, p. 12).

Assim, tendo por objetivo compreender a realidade social em sua complexidade, a pesquisa qualitativa pode contribuir dando maior confiabilidade aos dados que são de ordens variadas, pois segundo o autor, a uniformização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa pode acarretar distorções dessa realidade.

Também entendemos que as pesquisas qualitativas procuram compreender e interpretar essa realidade de forma mais aprofundada e não ficar apenas no aparente.

[...] podemos considerar que, se a educação investiga os fenômenos educativos na educação escolar ou na educação fora da escola, esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente desse modo podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI- REIS, 2010, p.7).

Sendo assim, a opção por esse tipo de pesquisa se justifica tendo em vista que temos o propósito da investigação para a produção de conhecimentos que busquem auxiliar na construção de processos educativos com mais qualidade, a partir de uma relação direta com o contexto pesquisado, compreendendo que atuamos também como sujeitos da pesquisa e, desse modo, a interpretação perpassa por nossa formação e conhecimentos empíricos e teóricos.

3.3 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

O método de investigação é respaldado na metodologia da pesquisa-ação, pois essa forma de pesquisa promove a articulação entre o conhecimento com a ação educativa. De acordo com Tozoni-Reis, a pesquisa-ação “produz conhecimento sobre a realidade a ser estudada e ao mesmo tempo realiza um processo educativo para enfrentamento dessa mesma realidade” (TOZONI-REIS, 2010, p. 32).

A pesquisa-ação busca unir a pesquisa à ação, à prática. Nesse sentido, tem sido amplamente usada na área da educação, pois busca, por meio de pesquisas e intervenções, implementar as teorias educacionais nas práticas de sala de aula.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 2).

Dessa forma, a pesquisa se volta para uma análise de todo o processo envolvido e não apenas com o produto. No contexto da sala de aula, o professor como um pesquisador busca refletir sobre sua própria prática, ou seja, é também um participante da pesquisa, pois ele faz parte deste mundo social que está pesquisando. Conforme nos esclarece Bortoni-Ricardo (2008) “o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Assim, uma pesquisa qualitativa pressupõe que a interpretação seja realizada de acordo com o olhar desse pesquisador, o qual é carregado de ideologias. Portanto, não há neutralidade, ou seja, o pesquisador interfere também nos resultados.

Segundo Franco (2005), ao mergulhar na práxis do grupo social em estudo a pesquisa-ação tem uma configuração crítica, pois desse contexto “se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geradas no coletivo” (FRANCO, 2005, p. 486). Nesse sentido, optamos pelo método da pesquisa-ação, tendo em vista que esse nos possibilita refletir de forma crítica sobre nossa atuação docente no ensino da produção textual, compreendendo que, unificando o processo investigativo com a atuação do professor, ocorre um redimensionamento dessa prática.

Seguindo essa afirmação, nossa pesquisa também se inscreve na metodologia de cunho etnográfico de geração de dados, por entender que, nesse modelo, ocorre a interação entre o pesquisador e o pesquisado em seu contexto de atuação: “a observação participante, a entrevista e o diário de campo são os modos de geração de dados mais comuns nos enfoques qualitativos de base etnográfica” (DE GRANDE, 2011, p. 17). Nessa forma de abordagem, o pesquisador procede a observações diretas e em situações concretas, a fim de interpretá-las, além de utilizar-se da análise documental. Assim, nossa pesquisa se enquadra nessa definição, pois tem como campo de investigação a sala de aula na qual atuamos. Utilizaremos um diário de campo e a gravação em áudio para que possamos avaliar também o processo, e não apenas o produto, e ainda a produção textual do aluno que será objeto de análise.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa são os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Cascavel, no estado do Paraná/BR, no ano de 2019, turma na qual atuamos como professora. Os alunos dessa escola, situada na zona urbana, em sua maioria são oriundos da zona rural do município e dos arredores da escola.

A turma do 5º ano, participante da pesquisa, conta com 28 alunos, na faixa etária de 8 a 10 anos. É uma turma participativa e, em geral, demonstra bastante interesse na aprendizagem dos conteúdos propostos.

3.5 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA/GERAÇÃO DE DADOS

Diante deste contexto, realizamos um projeto didático com foco na revisão e reescrita textual, orientado pela correção textual-interativa. Para isso, a geração dos dados foi obtida por meio de uma sugestão de produção textual do gênero “diário de leituras”, com a qual foi proposto um trabalho de mediação didática de revisão e reescrita orientado pela correção interativa, no intuito de melhoria nessa produção com vistas à interação. Essas etapas de revisão e reescrita foram cronometradas

com o objetivo de verificarmos se a proposta é exequível para o trabalho em sala de aula.

Após essa proposta de intervenção, nos textos produzidos, procedemos à análise por amostragem, escolhendo de forma aleatória cinco textos, em sua versão inicial, primeira e segunda reescritas, a fim de perceber quais avanços ocorreram em relação à adequação ao gênero proposto na situação de interlocução.

Para o desenvolvimento desse projeto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema da produção textual, revisão e reescrita nos anos iniciais, procurando identificar conceitos e formas de correção, as etapas da produção textual para a interação e princípios da textualidade que garantem um texto adequado ao contexto de produção.

A partir dessas leituras compreendemos que, no intuito de alcançar os objetivos propostos, nosso método de geração de dados foi a análise documental dos textos dos alunos, a observação participante, a gravação em áudio das aulas e o diário de campo, sendo esse um “instrumento metodológico que propicia ao pesquisador revivenciar as situações, tomando uma posição de autocrítica sobre o uso desse instrumento e, ainda, servem de contraponto para os outros dados gerados.” (DE GRANDE, 2011, p. 18). A utilização desses vários instrumentos auxiliou na interpretação dessa realidade.

3.6 PROJETO DIDÁTICO

O projeto didático sugere empregar a revisão e reescrita textual como um trabalho de reflexão com a língua, a partir da produção textual do aluno. Dessa forma, as atividades foram pautadas pelo diagnóstico fornecido na produção textual do aluno, objetivando com isso um trabalho mais adequado à sua realidade linguística.

Levando tal ponto em consideração, inicialmente, orientados pelos estudos de Sercundes (1997) sobre as concepções de escrita, compreendemos que, na concepção de escrita como trabalho, a qual se concatena com a concepção sociointeracionista de linguagem - língua como forma de interação -, a produção textual é percebida como um processo que envolve várias etapas, a saber:

planejamento, escrita, revisão e reescrita. É sob essa premissa - da interação - e seguindo essas etapas que direcionamos nosso trabalho com a produção textual.

3.6.1 Primeira etapa – Planejamento

Para a etapa do planejamento, seguimos o que indica os estudos de Geraldini (1997, 2006), sobre a importância de criar situações de produção de textos que se aproximem das reais maneiras que se produzem textos na sociedade, a fim de que de fato se produza “textos” e não “redações escolares”. A proposição de escrita, ou seja, a consigna com a proposta de produção precisa conter todos esses elementos: que o aluno tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer; tenha a quem dizer; se constitua como autor e as estratégias para realizar essas ações, pois nessas condições, a função social da escrita é considerada.

A partir dessa constatação, ensinar a produzir textos, numa perspectiva de interação, pressupõe compreender que nossa comunicação, conforme assinala Bakhtin (2003), dá-se por meio dos gêneros discursivos que materializam os textos/enunciados que produzimos em nossas interlocuções.

Seguindo essa ótica, de que o trabalho com os gêneros discursivos propicia o uso da língua em seu contexto, julgamos ser indispensável um trabalho sistemático de reconhecimento e leitura sobre o gênero utilizado para esse momento de interação, para, a partir disso, propor a produção textual, haja vista que essas atividades prévias propiciam as condições necessárias para que o aluno tenha o que dizer procedendo a adaptações ao contexto em que desenvolvemos o estudo.

Segundo Bakhtin, “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2003, p. 313). Desse modo, o texto em sua linearidade não dá conta de materializar todo o discurso, pois a palavra só vai ter sentido inserida num diálogo, numa situação discursiva. É a língua em ação que, só assim, tem relação dialógica.

Dessa forma, na etapa do planejamento, foi explicitada a proposta de produção textual, contendo informações sobre a situação de comunicação para a qual os textos foram produzidos. Também foram abordadas informações sobre a

função social e a caracterização do gênero “diário de leitura”, adicionando-se leitura de textos do gênero.

3.6.2 Segunda etapa - Escrita

Nessa segunda etapa – da escrita – ocorre a primeira produção textual, a qual foi proposta a partir de um comando que contempla os elementos que são indispensáveis para que o aluno produza um texto com o objetivo da interação, segundo Geraldi (1997):

- Tenha o que dizer – um texto do gênero diário de leitura sobre um livro de literatura escolhido por ele;
- Tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer – publicar no blog da escola;
- Tenha para quem dizer o que se tem a dizer – o interlocutor – os demais alunos e comunidade da escola;
- Se constitua como tal – o autor que vai explicitar suas impressões sobre o livro;
- Escolha as estratégias – a definição do gênero que se utilizará, bem como dos recursos linguísticos e estrutura deste, para atingir o objetivo da interação.

Dessa forma, a consigna ficou com a seguinte inscrição:

Escreva um texto do gênero “diário de leitura” sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da escola e, com isso, incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: antes de ler o texto, veja o título, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a compreender melhor, escreva sua opinião sobre o texto e as ideias mais importantes.

3.6.3 Terceira etapa – Revisão

Na etapa da revisão, nossas ações foram ancoradas nos estudos de Ruiz (2010) sobre a correção textual-interativa. Essa escolha metodológica se deu ao perceber que nessa forma de intervenção, nos textos dos alunos, as explanações são mais longas e evidenciam a interação entre o professor/leitor com o aluno/produtor. Esses comentários se referem a problemas de ordem global, centrando-se também nos aspectos discursivos e textuais, e não apenas

linguísticos, os quais, segundo mostra sua pesquisa, são as maiores dificuldades que estes apresentam.

Assim, com a análise realizada nessa etapa, buscamos intervir em três níveis da escrita do aluno: em torno do plano global e o tema do texto na coerência e coesão, informatividade no intuito de adequar os aspectos discursivos e textuais da interação, como também na organização dos recursos linguísticos responsáveis por garantir que o texto produza o sentido esperado para aquela interlocução.

Segundo Ruiz (2010), todo o “problema” de redação está relacionado com a leitura, a recepção do texto. Ou seja, esse problema só será observado no momento da leitura do texto quando causar certo estranhamento, o qual será percebido muitas vezes primeiramente pelo próprio autor.

Esse estranhamento se refere a um conjunto de elementos que o leitor ativa no momento de leitura que considera sempre a situação interativa, assim como a organização do material linguístico, a variedade linguística e ainda a quantidade de informação veiculada no texto.

Assim, parece-me que se pode considerar *problema de produção textual* toda e qualquer sequência linguística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do gênero ou do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto (RUIZ, 2010, p. 21 grifos da autora).

Nesse sentido, é possível compreender como estranhamento no momento da recepção pelo leitor a ocorrência de algum fato que não lhe permita satisfazer sua expectativa em relação a sua compreensão do enunciado como um todo. Isso demonstra o papel ativo do leitor na construção do sentido do texto.

Segundo Dascal e Weizman (1987, apud Ruiz, 2010), no processo de construção do sentido, o leitor ativa tanto as informações do contexto, que se referem ao seu conhecimento de mundo, como também das estruturas linguísticas, a metalinguagem, sendo eles os responsáveis por preencher os espaços vazios deixados pelo autor que acabam por tornar o texto não muito cristalino. Esses autores afirmam também que um texto pode ser considerado opaco de duas formas, pela incompletude ou pela indiretude.

No caso específico do contexto da sala de aula em situações de produção de texto, o professor se depara com escritas em que esse estranhamento se deve

principalmente pelas lacunas deixadas pelo aluno-produtor, em especial, em fase de apropriação da língua escrita. Nesse sentido, Ruiz (2010) afirma que o estranhamento típico da correção feita pelo professor refere-se, na maioria das vezes, à incompletude dos enunciados produzidos pelos alunos.

Ainda sobre a compreensão, ou seja, as estratégias de processamento textual, Koch (2008) apresenta três formas de processamento que os interlocutores acionam na construção do sentido: as de natureza cognitiva, as de natureza socio interacional e as de natureza textual.

Tendo em vista a especificidade do trabalho aqui proposto de produção e reescrita textual na escola, Ruiz (2010) considera que o professor, na condição de leitor-corretor, assim como o produtor-leitor, o aluno, deve intervir nos procedimentos de natureza cognitiva e textual, as estratégias textuais, no intuito de dar maior legibilidade ao texto.

3.6.4 Quarta etapa - Reescrita

3.6.4.1 Primeira reescrita.

A primeira reescrita foi proposta buscando maior grau de informatividade nos textos produzidos. Para isso, os alunos foram instigados com provocações que visam detalhar informações, acrescentar outras que faltam e ainda adequar eventuais incoerências.

Dessa forma, julgamos importante ressignificar a prática de revisão e reescrita intervindo, primeiramente, em aspectos que darão mais vida à produção, com provocações que ajudem o aluno a refletir sobre seus modos de expressão, no texto como um todo.

Depois dessa reescrita, os textos foram novamente objetos de análise. Com esse diagnóstico, aplicamos um projeto didático com atividades de análise linguística, de acordo com a adequação do texto à situação de interlocução na busca pela constituição do aluno como sujeito autor.

Tendo em vista que nossa proposição de análise é verificar como a utilização de um projeto didático, amparado na correção textual-interativa, pode auxiliar o

aluno na produção de textos adequados à situação de interlocução, as atividades que foram propostas nesta etapa têm por base os textos produzidos pelos alunos. Assim, julgamos ser necessário que o projeto didático aborde questões sobre a coesão referencial “[...] componente da superfície do texto que faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.” (KOCH, 2008, p. 31). Elementos esses chamados de referentes que, quando utilizados, evitam repetições. Também, sobre a outra modalidade de coesão textual, destaca-se a coesão sequencial, a fim de dar clareza na compreensão do texto e evitar redundâncias.

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2008, p. 53).

Dessa forma, esses elementos linguísticos, chamados de conectivos, promovem a unidade temática e a progressão textual, juntamente com outros elementos que se entrelaçam nesse processo, entre eles a pontuação e paragrafação.

3. 6.4.2 Segunda reescrita – Produção final (e circulação da produção)

Na etapa seguinte, foi proposta uma nova reescrita do texto, agora com provocações que se referem aos elementos que foram trabalhados no projeto didático, repetições, uso do dicionário para escrita correta da palavra, busca de sinônimos e pontuação. Assim, depois dessa reescrita, os textos foram analisados para verificar se de fato ficaram mais adequados à situação de interação. Para promover a circulação dos textos produzidos e com o objetivo de atender ao comando de produção que pressupõe um interlocutor real, propusemos aos alunos a divulgação de seus textos em um blog de incentivo à leitura, o qual foi criado para esse fim durante as aulas de informática. Na próxima subseção, consta o esboço do projeto didático elaborado para os fins desta pesquisa.

3.7 ESBOÇO DO PROJETO DIDÁTICO

Projeto Didático – 5º Ano
Número de aulas previstas: 30 h/aula de 50 minutos.
<p>Conteúdos:</p> <p>Leitura – especificidades e características do gênero discursivo: diário de leitura;</p> <p>Escrita – produção textual;</p> <p>Análise Linguística (revisão e reescrita textual) – adequação da linguagem ao gênero, ao tema, condições contextuais e estruturais; coerência e coesão; paragrafação e pontuação; princípios da textualidade (informatividade).</p>

Objetivos:

- Reconhecer os elementos contextuais do texto lido (veículo de circulação, público, autoria e outros);
- Identificar as características do gênero, seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo;
- Produzir textos empregando linguagem adequada, elementos coesivos, princípios da textualidade e a estrutura específica do gênero, garantindo a coerência textual;
- Refletir sobre os textos produzidos e reescrevê-los, adequando-os à linguagem requerida, eliminando repetições e redundâncias, falta de informatividade e pontuação, no intuito de atender à situação de interlocução.

3.7.1 Atividades - Etapa 1 – Planejamento

Apresentação da situação de comunicação

Nesse primeiro momento, a situação de comunicação que trata da produção de um texto do gênero “diário de leitura” referente ao livro lido no projeto da biblioteca escolar, para ser publicado no blog da turma, foi informada aos alunos oralmente, sendo que quando da produção inicial, foi entregue por escrito aos alunos.

Em seguida, exploramos as atividades de leitura de textos desse gênero, haja vista o que propõe Menegassi (1998) sobre a importância de as atividades prévias

de reconhecimento do gênero e do tema antecederem a produção escrita, pois entendemos que, com esse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir seu texto.

Reconhecimento do gênero – pesquisa e leitura

Nas atividades de reconhecimento do gênero, nos guiamos pelos estudos propostos por Bakhtin, sobre os elementos a serem observados para o estudo com um gênero discursivo. Em vista disso, as atividades foram assim organizadas:

Atividades explorando o Conteúdo temático:

Atividades sobre o contexto de produção do gênero

- Resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o diário, discutindo sobre as experiências que os alunos possuem com o gênero a partir dos seguintes questionamentos:
- Qual a função social de textos do gênero “diário de leituras”?
- A quem se destina?
- Onde podemos encontrá-los?
- Qual o objetivo de escrever um diário?
- Diferenças e semelhanças entre diário e blog;
- Livros de diários já lidos ou filmes baseados nesses já assistidos.
- Qual o conteúdo temático de cada um desses diários?
- Para trabalhar esse contexto de produção utilizamos os livros: Diário de um banana (variados volumes), de Jeff Kinney; Diário de Anne Frank, de Anne Frank; Destrua esse diário, de Keri Smith; Quarto de despejo: diário de uma favelada; texto sobre o livro “Jurassic Park” do autor Michael Crichton e texto sobre o livro “A Pequena Sereia” e “O Reino das Ilusões”, produzidos por Vanessa Pereira, no blog “Diário de incentivo à leitura”. Verificamos o contexto de produção de cada um e discutimos sobre os objetivos da escrita diarista.

Figura 8 – Capa dos livros destacados



Fonte: foto produzida pela pesquisadora

Texto 1

“Oi meus amores, tudo bem com vocês? Hoje venho comentar sobre minha última leitura que foi "Jurassic Park" do autor Michael Crichton publicado pela Editora Aleph.

P-E-R-F-E-I-T-O. Não tem outra palavra para descrever este livro. Desde que eu li o livro "Dentes de dragão" do autor publicado pela Editora Arqueiro, eu sabia que precisava ler outras obras dele. E me pareceu que este foi melhor ainda.

Se você já assistiu aos filmes de *Jurassic Park* não importa, vá ler o livro. Aqui tem mais detalhes, muita aventura, emoção e claro ficção científica. Sem falar que no livro tem muitas coisas diferentes dos filmes. E para quem adora o tema dinossauros é uma ótima pedida.

Para quem não conhece o contexto, Jurassic Park é um parque jurássico criado por John Hammond logo após sua descoberta de clonagem do DNA dos dinossauros. Neste parque, as pessoas poderiam ver os dinossauros de perto. Mas ele não contava que coisas poderiam dar errado antes mesmo do parque ser aberto.

Antes disso, Hammond convida o paleontólogo Alan Grant e sua colega Ellie Satller, e Ian Mal para fazer uma visita ao parque com a intenção de verem como tudo está funcionando. E para completar, os netos dele resolvem ir conhecer o parque, Tim e Lex. Mas no meio deles tem o Dennis Nedry que resolve roubar os embriões dos dinossauros e para isso ele desliga toda a segurança e a elétrica de todo parque, enquanto que todos estão fazendo a visita nele. Claro, os dinossauros acabam escapando e o caos é completo.

A história não é só isso, tem muita ficção científica, muitas informações, podemos perceber que o autor fez uma pesquisa bem aprofundada sobre o assunto. Cada espécie de dinossauro é bem explicada, do que se alimentam e como reagem. E a parte toda da clonagem e segurança do parque são muito bem descritos.

A emoção da história fica por conta de saber como todos vão conseguir se salvar e escapar dos dinossauros, e olha, é pura emoção. Achei o livro perfeito, bem escrito e para quem curte este tipo de tema com certeza irá gostar.

Além disso, o final do livro fica um gancho que me deixou muito curiosa pela continuação, preciso logo comprar o segundo livro para lê-lo. A única coisa que senti falta no livro foi de ilustrações dos dinossauros, para poder conhecer cada espécie.

No mais, eu amei o livro, tipo de leitura que prende e nos deixa curiosos pelo desfecho.

Este livro foi escrito em 1990 e em 1993 foi adaptado para o cinema fazendo um grande sucesso. Como já mencionei antes prefiro o livro, mas o filme é muito bom também.

Não poderia deixar de falar desta diagramação impecável que a Editora Aleph fez, os cortes do livro são em vermelho e a fonte ótima para leitura. O livro contém 522 páginas, e no final tem uma entrevista que foi realizada com o autor em 1993, quando foi realizada a adaptação para o cinema. Leitura que recomendo.

Autora: Vanessa Pereira

Bibliotecária apaixonada pelo seu trabalho. Ama incentivar à leitura. Lê de tudo, mas prefere os romances com finais de contos de fadas. Fã de Star Wars, Harry Potter e adora o universo geek. Viciada em livros, café, sorvete e chocolate”.

Disponível em: <<https://diariodeincentivoaleitura.blogspot.com/2018/09/resenha-jurassic-park-de-michael.html>>, acesso em 06/03/2019.

Texto 2

“Oi meus amores, tudo bem? PÁRA TUDO! Vocês viram este lançamento da **Darkside**? Eu estou em choque, não estou bem!! A Editora divulgou ontem este lançamento e eu fui correndo por na minha lista de desejados. E para quem comprar na pré-venda vem um mimo.

TUDO PARECIA CALMO E COMUM NA SUPERFÍCIE... MAS NO FUNDO ERA O INÍCIO DE UMA REVOLUÇÃO!

Esqueça as histórias sobre sereias que você conhece. Esta é uma história diferente — e necessária. E tudo começa no fundo do mar. Com uma garota chamada Gaia, que sonha em ser livre de seu pai controlador, fugir de um casamento arranjado e descobrir o que realmente aconteceu à sua mãe desaparecida.

Em seu aniversário de quinze anos, quando finalmente sobe à superfície para conhecer o mundo de cima, Gaia avista um rapaz em um naufrágio e se convence de que precisa conhecê-lo. Mas do que ela precisa abrir mão para transformar seu sonho em realidade?

E será que vale a pena?

A Pequena Sereia e o Reino das Ilusões chegam para trazer um pouco mais de contos de fadas para a linha DarkLove, da DarkSide® Books. Mas não do jeito que você espera; aqui, a história original de Hans Christian Andersen — e também suas versões coloridas e afáveis em desenhos animados — é reimaginada através de lentes feministas e ambientada em um mundo aquático em que mulheres são silenciadas diariamente — um mundo que não difere tanto assim da sociedade em que vivemos. No reino de ilusões comandado pelo Rei dos Mares, as sereias não recebem educação, não têm direito de fala, devem se encaixar em um padrão de beleza impossível e sempre sorrir. É neste cenário que a autora irlandesa Louise O'Neill apresenta uma história

sobre empoderamento e força feminina. Com narrativa e olhar afiados, a autora ainda desenvolve aspectos do conto original que passaram batido, como o relacionamento de Gaia com as irmãs e as camadas complexas da Bruxa do Mar. *A Pequena Sereia e o Reino das Ilusões*, que chega ao mundo acima da superfície da água com o padrão de qualidade que virou marca registrada da DarkSide® Books, mostra como, em um reino comandado pelo patriarcado, ter uma voz é arriscado. Mas também como querer usá-la é uma atitude extremamente poderosa e valiosa. Ainda mais em tempos tão sombrios.

Autora: Vanessa Pereira

Bibliotecária apaixonada pelo seu trabalho. Ama incentivar à leitura. Lê de tudo, mas prefere os romances com finais de contos de fadas. Fã de Star Wars, Harry Potter e adora o universo geek. Viciada em livros, café, sorvete e chocolate”.

Disponível em: <<http://diariodeincentivoaleitura.blogspot.com/>>, acesso em 06 de mar. 2019.

Atividades de exploração de elementos da estrutura composicional:

O “diário de leitura”, como uma espécie de diário não convencional, tem como propósito de produção a escritura das suas impressões leitoras sobre os livros lidos durante o ano letivo no projeto de leitura que a turma participa. Segundo Buzzo,

[...] numa visão dialógica da linguagem, a escrita diarista se configura nesse entrecruzamento de estratégias do pensamento do sujeito consciente com o autor do texto lido e com o “eu-outro”, ou seja, as múltiplas vozes contidas nesses pensamentos e nas palavras do autor do texto, que manifestam a heterogeneidade enunciativa (BUZZO, 2010, p. 20, grifos da autora).

Para a autora, quando utilizado em situação escolar, seria importante deixar claro ao aluno que o objetivo da escrita diarista é estabelecer um diálogo imaginário com o autor do texto lido, refletir criticamente sobre o que é lido e produzir o diário, sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas.

Atividade: Que informações são importantes em textos desse gênero:

Informações necessárias	Sim	Não
Nome do livro e do autor:		
Editora:		
Número de páginas:		
Data:		
Vocativo:		
Despedida:		

Breve resumo da história:		
Sentimentos que o livro despertou:		
O que mais gostou no livro:		
Indicaria o livro para alguém? Por quê?		

Texto 3

“24 FEVEREIRO 2019

Oi pessoal, hoje vou comentar sobre a leitura do livro "O diário de Anne Frank", publicado pela editora Record.

Quem acompanha o blog sabe que eu estava numa ressaca literária terrível. Pasmem, mas este foi o único livro que li até agora este mês e foi o livro que me tirou da ressaca.

Eu já havia lido uma outra versão do diário, mas era uma versão em HQ e por conta disso era bem resumida. Então fiquei curiosa para ler o livro completo e resolvi comprar esta edição que está maravilhosa.

Acho que todo mundo já sabe do que se trata o livro, mas vou comentar rapidamente. É um diário escrito por Anne Frank, uma menina judia que se esconde junto com sua família em um anexo secreto durante a Segunda Guerra Mundial para tentar escapar do nazismo.

Neste diário, Anne Frank relata como ela viveu escondida no Anexo Secreto dividindo o local junto com outra família e todas as dificuldades que eles passam. E durante este tempo ela vai crescendo, desenvolvendo e mudando. A vida no anexo não é fácil, eles dividem a comida, não podem fazer barulho ou usar o banheiro durante o dia, pois o anexo fica onde era o trabalho de seu pai e durante o dia pessoas trabalham no andar de baixo. Além disso, eles passam dia e noite com medo de serem descobertos.

Fazendo uma comparação com a leitura da HQ, aqui eu senti o sofrimento mais palpável. Me senti realmente invadindo e lendo o diário secreto de uma pessoa. Anne escreve sobre seus sentimentos, sofrimentos, como ela se sente em relação à família dela, como ela se sente em relação a guerra e a tudo ao seu redor.

O que mais me chamou a atenção foi que mesmo em meio a tudo que Anne estava passando ela sempre tentava ver o lado bom das coisas e de como ela tinha sorte de estar escondida. Tinha vezes que ela odiava estar presa, não poder sair na rua e ver o dia. Mas em outros momentos ela refletia que ela tinha sorte de estar viva e de ter um lugar seguro para ficar em meio à guerra.

Esse livro é um "tapa na cara", ele nos faz pensar na vida e de como devemos valorizar a vida e tudo que temos. Muitas vezes, de um probleminha pequeno fazemos maior do que realmente é. Temos que aprender a reclamar menos e a viver mais, aproveitar a vida e as oportunidades que temos.

Indico este livro para quem gosta de livros históricos que relatam fatores históricos. Este diário nos conta pelo olhar de uma menina uma boa parte do que aconteceu com os judeus durante a Segunda Guerra Mundial e de como foi o Nazismo”.

Autora: Vanessa Pereira

Bibliotecária apaixonada pelo seu trabalho. Ama incentivar à leitura. Lê de tudo, mas prefere os romances com finais de contos de fadas. Fã de Star Wars, Harry Potter e adora o universo geek. Viciada em livros, café, sorvete e chocolate”.

Disponível em: <<http://diariodeincentivoaleitura.blogspot.com/>>, acesso em 06 de mar. 2019.

Perguntas para orientar a leitura:

Qual é o assunto principal apresentado nesse diário?

Quais as informações sobre o livro que a autora apresenta?

Ele apresenta um resumo da história?

Quais sentimentos a autora do diário diz que despertou nela a leitura do livro?

Onde e quando foi publicado?

Buscando auxiliar o aluno na compreensão dos elementos que são significativos no texto, bem como o registro das reações diante do mesmo, elementos esses que são importantes na produção de um diário de leituras, organizamos a turma em dois grupos e assistimos ao curta-metragem *Alike*, dirigido por Daniel Martinez Lara e Rafa Cano Méndez, produzido em 2016, e que tem duração de 8 minutos⁷.

Após assistir ao curta, um grupo fez um pequeno resumo e o outro grupo, uma avaliação do teor do vídeo, respondendo a questões como: que tipo de reflexão ele provoca? O que chamou mais sua atenção? Que sensações teve ao assistir?

Em seguida, cada grupo fez a leitura do texto produzido. Nesse momento ressaltamos as diferenças entre o resumo, que é fiel ao conteúdo, e a avaliação, que tem um caráter subjetivo que passa pela avaliação pessoal e pelas emoções do autor. Destacamos, também, que o diário de leitura é uma junção desses dois elementos, resumo da história lida e a sua avaliação. Para isso, produzimos coletivamente um texto, juntando os dois textos produzidos pelos grupos.

Atividades com o estilo do gênero:

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0C43F8VJZ5U>> Acesso em 02 de maio de 2019.

Segundo Buzzo (2010), o gênero diário de leitura é um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno. O vocabulário é informal, com predominância de sequências da tipologia narrativa.

Tendo em vista que a circulação do gênero se dará em um blog, procedemos a uma pesquisa no laboratório de informática para explorar as marcas linguísticas, características do estilo do gênero para esse suporte.

Unidades Linguísticas que foram observadas nessa pesquisa:

- Pronomes pessoais;
- Tempos Verbais;
- Modalizadores – operadores argumentativos, advérbios, adjetivos;
- Características da coesão nominal referencial;
- Características da coesão nominal sequencial;
- Características dos parágrafos;
- Características lexicais.

Blogs utilizados na pesquisa:

<http://blogaventuraliteraria.blogspot.com/2017/01/10-livros-em-formato-de-diario.html>

<https://ataba.com.br/>

<https://pt.wikihow.com/Manter-um-Di%C3%A1rio-de-Leituras>

3.7.2 Atividades - Etapa 2 - A escrita

Nesse momento os alunos receberam a consigna com a proposta de produção textual por escrito e produziram seus textos:

Escreva um texto do gênero “diário de leitura” sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da escola e, com isso, incentivar outros leitores a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: antes de ler o texto, veja o título, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a compreender melhor. Escreva sua opinião sobre o texto e as ideias mais importantes.

3.7.3 Atividades - Etapa 3 – Revisão

Com a produção realizada, a primeira revisão foi desenvolvida individualmente, com intervenções escritas que instigaram os alunos para uma reflexão sobre questões globais do texto. Ressalta-se a importância de o professor, como interlocutor nesse momento, agir como um parceiro, questionando, acrescentando ou discordando, utilizando-se de comentários que buscarão dar maior grau de informatividade e corrigir possíveis incoerências.

A partir das indicações feitas pelo professor, cada aluno procedeu à primeira reescrita de seu texto. Em seguida, os alunos produziram as atividades de análise linguística elaboradas com base no diagnóstico realizado no momento da revisão.

Atividades de análise linguística:

- Um dos recursos indispensáveis para o trabalho com a reescrita textual é o uso do dicionário. Diante disso, como primeira atividade do projeto didático de análise linguística, julgamos que seria necessário explicar e ajudar o aluno a manuseá-lo. Nesse sentido, propomos a seguinte atividade sobre o verbete de dicionário:

Atividade com o uso do dicionário:

- Um verbete de dicionário apresenta o significado de uma palavra e outras informações. Vamos observar que informações que ele apresenta.

Leia o verbete da palavra “valorizar”:

Valorizar (va. lo. ri. zar) v. Agregar valor a alguma coisa, dar valor. Reconhecer a importância de algo. Melhorar. *Eu valorizo as atitudes de João.* □
antônimo: desvalorizar.

Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4bBV>. Adaptado

Escreva as informações que esse verbete mostra:

- Significado: _____
- Número de sílabas: _____
- Exemplo: _____
- Sílabas tônicas: _____

Repare que o verbete não traz apenas o significado da palavra, mas também outra informação: desvalorizar é o antônimo de valorizar. Pelo que está escrito no verbete, pode-se concluir que:

Antônimo é a palavra que tem sentido, significado, oposto a outra.

Copie as frases a seguir, substituindo o símbolo ♦ pelo antônimo de valorizar:

A) A construção de mais uma garagem no prédio ♦ os apartamentos.

B) Maria ♦ seus cabelos ao usar aquele penteado.

Já vimos que, para compreender bem os textos que lemos, muitas vezes precisamos do dicionário para verificar o sentido de algumas palavras, senão a informação pode ficar incompleta.

Para entender os significados das palavras, buscamos os sinônimos.

Sinônimo é uma palavra ou expressão de sentido próximo ao de outra palavra.

Leia este trecho:

“Tinha vezes que ela odiava estar presa, não poder sair na rua e ver o dia”.

Que palavras ou expressões sinônimas podem ser empregadas no lugar da palavra “odiava”, mantendo o significado da frase?

Atividades com coesão referencial e sequencial.

Releia o trecho abaixo:

“Para quem não conhece o contexto, Jurassic Park é um parque jurássico criado por John Hammond, logo após sua descoberta de clonagem do DNA dos dinossauros.”

A palavra “sua” (linha 2) – recupera que informação do texto escrita anteriormente?

- () Jurassic Park
- () John Hammond
- () Clonagem do DNA

No trecho:

Oi meus amores, tudo bem com vocês? Hoje venho comentar sobre minha última leitura que foi "Jurassic Park" do autor Michael Crichton, publicado pela Editora Aleph. P-E-R-F-E-I-T-O. Não tem outra palavra para descrever este livro. Desde que

eu li o livro "Dentes de Dragão" do autor publicado pela Editora Arqueiro, eu sabia que precisava ler outras obras dele.

A palavra sublinhada no texto se refere a quem?

O trecho abaixo é uma adaptação do “diário de leitura” publicado no blog: <<http://diariodeincentivoaleitura.blogspot.com/>> sobre o livro “Diário de Anne Frank”

“O que mais me chamou atenção foi que, mesmo em meio a tudo que **Anne** estava passando, **Anne** sempre tentava ver o lado bom das coisas e de como **Anne** tinha sorte de estar escondida. Tinha vezes que **Anne** odiava estar presa, não poder sair na rua e ver o dia. Mas em outros momentos **Anne** refletia que **Anne** tinha sorte de estar viva e de ter um lugar seguro para ficar em meio à guerra.”

Reescreva o texto eliminando as repetições do nome Anne.

Outra atividade a ser realizada é sobre os elementos coesivos que criam as condições para a progressão textual. No caso do gênero em questão, há uma incidência maior da tipologia narrativa que necessita de sequenciadores temporais, que garantam também a articulação entre as partes do texto, as ideias e as informações que promovem a coerência textual.

Leia o trecho a seguir e veja como as palavras destacadas organizaram e ligaram as ideias no mesmo:

Antes disso, Hammond convida o paleontólogo Alan Grant e sua colega Ellie Sattler, e Ian Malcom para fazer uma visita ao parque com a intenção de verem como tudo está funcionando. **E** para completar os netos dele resolvem ir conhecer o parque, Tim e Lex. **Mas** no meio deles tem o Dennis Nedryque, que resolve roubar os embriões dos dinossauros e para isso ele desliga toda a segurança e a elétrica de todo o parque, **enquanto** que todos estão fazendo a visita nele. Claro, os dinossauros acabam escapando e o caos é completo.

Relacione as expressões destacadas com a ideia que acrescentam às frases, de acordo com os itens abaixo:

- A) Dá ideia de tempo: _____
- B) Acrescenta uma ideia: _____
- C) Contraria uma ideia anterior: _____

Leia os fragmentos a seguir. Foram destacadas palavras e expressões de ligação das frases:

“Eu já havia lido uma outra versão do diário, **mas** era uma versão em HQ e **por conta disso** era bem resumida. **Então** fiquei curiosa para ler o livro completo e resolvi comprar esta edição que está maravilhosa.”

“A vida no anexo não é fácil, eles dividem a comida, não podem fazer barulho ou usar o banheiro durante o dia, **pois** o anexo fica onde era o trabalho de seu pai e durante o dia pessoas trabalham no andar de baixo. **Além disso**, eles passam dia e noite com medo de serem descobertos.

Selecione no quadro abaixo as palavras ou expressões que substituam as destacadas no texto sem alterar o sentido.

assim – porque – porém – também – por isso – e

Reescreva os dois fragmentos do texto no caderno, substituindo as palavras destacadas pelas que forem adequadas.

Reescrita coletiva de pequenos trechos dos textos produzidos, para eliminar as repetições, utilizando o dicionário para a busca de sinônimos. Aqui apresentamos o exemplo com base nos textos produzidos na aplicação do projeto piloto.⁸ Esses textos foram produzidos a partir da seguinte consigna:

Escreva um relato sobre o passeio que realizamos no dia 16-05-2018, na cidade de Cascavel, para entregar aos alunos do 3º ano, a fim de que eles conheçam um pouco mais sobre a nossa cidade e saibam que, quando estiverem no 4º ano, também farão esse passeio que se chama “Conhecendo Cascavel”. Não se esqueça de contar com detalhes todos os lugares visitados.

⁸ Os fragmentos dos textos produzidos pelos alunos foram editados, porém, procurando manter a autoria do aluno, objetivando deixar visível apenas os aspectos da repetição.

Releia este trecho retirado do diário de leitura:

TUDO PARECIA CALMO E COMUM NA SUPERFÍCIE... MAS NO FUNDO ERA O INÍCIO DE UMA REVOLUÇÃO!

Para que foram empregadas as reticências nesse trecho?

Logo após a palavra “revolução” encontra-se um sinal de pontuação. Qual o seu nome?

Que sentido o ponto de exclamação assume nesse trecho:

- (A) Decepção
- (B) Entusiasmo
- (C) Chamamento

Observe que a vírgula foi empregada em cada uma das frases abaixo, retiradas dos diários, com uma função específica.

- A) “Aqui tem mais detalhes, muita aventura, emoção e claro ficção científica.”
- B) “Como já mencionei antes prefiro o livro, mas o filme é muito bom também.”
- C) “Bom, se isso for verdade, estou ferrado.”
- D) “Eu já havia lido uma outra versão do diário, mas era uma versão em HQ e por conta disso era bem resumida.”

Agora relacione o uso da vírgula de acordo com sua função devida.

- () O autor utiliza a vírgula para separar as orações;
- () Nesse trecho, a vírgula foi usada para separar uma expressão, que quando se retira ou se desloca de lugar, a frase continua com o mesmo sentido;
- () A vírgula foi usada para separar uma enumeração de palavras que significam as características do objeto.

Leia o trecho do livro “Diário de um Banana”, de Jeff Kinney em que foram retirados todos os sinais de pontuação:

“Pra começo de conversa entre nós tudo é bem menos complicado, por exemplo, digamos que um garoto quebre alguma coisa do outro, mas sem querer cinco minutos depois todo mundo já se esquece do assunto e as coisas voltam ao normal”.

Reescreva esse trecho colocando a pontuação necessária para facilitar a leitura e a compreensão do texto.

3.7.4 Atividades - Etapa 4 – Reescrita

Na segunda reescrita, os textos tiveram suas linhas numeradas e as palavras com a ortografia incorreta foram grifadas.

Comandos da correção textual-interativa que se procedeu nos textos:

- 1 - O primeiro comando solicita que os alunos procurem no dicionário a grafia correta das palavras sublinhadas no texto;
- 2 – Depois, indicando a linha em que ocorre o desvio, os comentários solicitam que os alunos verifiquem onde seria possível colocar uma vírgula ou ponto, que outra palavra poderia usar para não repetir aquela; que elemento coesivo poderia ser colocado para interligar os parágrafos, sempre de acordo com o que cada texto apresenta, tendo como critério a situação de interlocução.

Circulação do gênero

Depois da reescrita, os alunos digitaram seus textos para a publicação no blog da escola, o qual foi criado nas aulas de informática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO PROJETO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentamos reflexões sobre a implementação do projeto didático, etapa de nossa pesquisa que nos possibilitou agenciar, para o contexto da sala de aula, os conhecimentos que apreendemos durante o período de aulas do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, assim como com as leituras do referencial que serve de sustentação para nossa metodologia de trabalho com a produção textual, haja vista que nos propomos a realizar uma pesquisa-ação, uma proposta de estudo que busca aliar o conhecimento teórico com a prática em sala de aula.

Com esse intuito, inicialmente, discorreremos sobre o percurso metodológico de cada um dos encontros (um total de trinta horas-aula) realizados com os alunos. Em seguida, passamos a analisar os efeitos ocorridos nos aspectos discursivos, textuais e linguísticos de cinco textos produzidos pelos alunos durante o projeto, a partir da aplicação da correção textual-iterativa, e a posterior reescrita, a fim de responder à pergunta que orienta esse estudo: quais os efeitos da correção textual-iterativa nos aspectos discursivos, textuais e linguísticos em textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO.

Dia 18/06/2019 - 4 horas-aula

Iniciamos a aplicação do Projeto Didático explicando sobre o objetivo de nosso trabalho com a produção textual do gênero “diário de leitura” e quais seriam os passos que realizaríamos durante as trinta aulas destinadas à aplicação desse projeto. Referente a isso, os 24 alunos que estavam presentes nesse dia já haviam obtido autorização dos pais para participarem.

Em seguida, organizamos a sala em círculo e realizamos um debate para o reconhecimento do gênero “diário de leitura”. Para isso, expomos sobre o contexto

de produção do gênero diário, os objetivos da escrita diarista, sua função social e a quem se destina. Também levantamos questionamentos para saber quem já havia escrito ou possuía um diário. Dentre eles, quatro alunos relataram que já tiveram diários e que costumavam escrever nele sobre o que acontecia no seu dia-a-dia, porém, de forma esporádica.

Destacamos semelhanças e diferenças entre diário e blog, sendo este um meio digital utilizado, recentemente, para relatar sobre as mais diversas coisas que as pessoas vivenciam (viagens, leituras, experiências, trabalho, estudo). Os alunos participaram ativamente durante todo esse momento de interação, sendo que a grande maioria relatou que conhecia alguns blogs, principalmente, sobre jogos. Em seguida, apresentamos os diários: “Diário de Anne Frank” (2008), “Diário de um Banana” (2007), “Destrua esse diário” (2013) e “Quarto de despejo diário de uma favelada” (2014), situando cada obra e seus autores ao momento histórico em que foram produzidos e com que objetivo. Exploramos ainda o conteúdo temático e a estrutura composicional de cada um deles.

Essa abordagem se ancora no método sociológico de estudo da linguagem de Bakhtin (2003), o qual explicita que é necessário considerar não apenas a manifestação verbal do sujeito, mas, o contexto extra verbal que influencia esse seu dizer.

Dando sequência, apresentamos o blog “diariodeincentivoaleitura.blogspot.com”, idealizado por Vanessa Pereira, uma bibliotecária que escreve diários de leitura para instigar os leitores, apresentando novidades do mundo literário. Posteriormente, entregamos um desses diários produzidos pela autora do blog sobre o livro “Jurassic Park”, explicando que se trata de um gênero que tem como propósito a escrita sobre as impressões do leitor a respeito dos livros que leu.

Depois da leitura, orientados pelo que propõe Buzzo (2010), encontramos os elementos presentes num diário de leitura, os quais, segundo a autora, são dados e avaliações sobre o livro, resumo da história, comentários, dúvidas, estabelecimento de relações e contribuições que o livro trouxe. Para isso, pintamos com a cor vermelha no texto as informações sobre o livro, dentre elas: nome do autor, editora, número de páginas, resumo do livro e quando foi publicado. Ressaltamos que, ao produzir o diário, essas informações se referem a dados que se obtêm com uma leitura que exige a decodificação dos símbolos linguísticos e o reconhecimento de informações que estão explicitadas no livro lido.

Com a cor amarela, pintamos as impressões que a autora do diário teve sobre o livro, as emoções despertadas, o que mais gostou e ainda as falhas que o livro apresenta, explicando que, para trazer essas informações, o produtor do texto necessita realizar uma leitura em nível de compreensão e interpretação, pois elas não estão na linearidade do texto, mas, em suas entrelinhas, como também extrapolam o texto, tendo em vista que exige do leitor dar sua opinião e estabelecer relações do livro que leu com a vida. Ao elencarmos esses elementos, verificamos a importância desse gênero como forma de expressão da subjetividade.

Dia 19/06 4 horas-aula

Nesse segundo dia, apresentamos aos alunos o blog “ameninaqueindicalivros.com.br”, uma página da internet em que uma menina, todas as quartas-feiras, por meio de vídeos, indica um livro para leitura e ainda faz o empréstimo deles.

Logo após, assistimos ao curta metragem *Alike*, com a sala dividida em dois grupos, sendo que cada um deles deveria escrever sobre um aspecto do vídeo.

- 1º grupo deveria fazer um resumo do vídeo;
- 2º grupo deveria fazer reflexões sobre o vídeo, o que mais chamou a atenção e sensações que teve ao assistir.

Esse vídeo é um curta metragem espanhol, dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, em que, com 8 minutos e de forma gráfica, trata sobre a temática do cotidiano da vida moderna e como a rotina cerceia a criatividade, a imaginação e o afeto. Ele retrata a rotina de Paste, uma criança alegre e criativa, e seu pai, Copi, que tenta ensinar ao filho as obrigações do dia a dia, porém de forma mecânica, padronizada, não permitindo que esse exerça sua habilidade criativa. Isso faz com que o menino, com o passar do tempo, perca a alegria e disposição que tinha. A intenção, por parte dos criadores, é chamar a atenção para o sistema de ensino e a educação que limita a criatividade das crianças.

Depois de assistirmos ao vídeo, passamos à produção dos textos, a qual foi proposta em grupo. Essa metodologia de trabalho gerou algumas discussões, desentendimentos e reclamações, por isso, foi necessária nossa intervenção para mediar os conflitos gerados, a fim de que os grupos conseguissem, em consenso, produzir o texto.

O grupo responsável por escrever sobre as reflexões que o vídeo provocava encontrou mais dificuldade para produzir o texto. Escreveram sobre os sentimentos de alegria e tristeza que os personagens demonstravam nas cenas, porém, não conseguiam descrever os sentimentos, as sensações e a avaliação que eles tinham do vídeo. Essa dificuldade está relacionada ao fato de que, em grande parte, as atividades de leitura, especialmente as do livro didático, se centram na decodificação com o reconhecimento de ideias explícitas. Desse modo, não atingem os níveis de leitura, de compreensão e de interpretação que possibilitam ao aluno encontrar informações implícitas e ainda ir além do texto e relacioná-lo com a vida. Segundo Menegassi (2010), para o leitor atingir esse nível de responsividade, conforme o proposto por Bakhtin, ele precisa atingir esses níveis de leitura.

Diante de tal realidade, foram necessárias intervenções orais, utilizando uma linguagem acessível à faixa etária, como por exemplo: o que sentiram ao ver o vídeo? O que mais chamou a atenção? O que aprenderam? Que avaliação fazem das atitudes dos personagens em relação à história? A fim de que os alunos percebessem as reflexões e os sentimentos despertados neles.

Dia 25/06/2019- 2 horas-aula.

Retomamos os textos produzidos em grupo e, no coletivo, produzimos um texto só, contendo o resumo do vídeo e as impressões, sentimentos e reflexões que ele provocou.

Apresentamos mais dois diários de leitura sobre os livros “Diário de Anne Frank” e “A pequena sereia”, que estão publicados no blog “diariodeincentivoaleitura.blogspot.com”. Estudamos sua estrutura composicional e estilo do gênero. Observamos a linguagem informal utilizada que busca se aproximar do leitor. Os alunos destacaram, nesse momento, que parecia que o autor do diário estava conversando pessoalmente com eles, estava próximo. Destacamos também os pronomes pessoais, os modalizadores e a coesão referencial e sequencial.

Informamos aos alunos que, na aula seguinte, faríamos a produção do diário de leitura e, por isso, eles deveriam escolher um dos livros que já haviam feito a leitura previamente na biblioteca, selecionados para esse fim, e levarem para casa para realizar as duas primeiras etapas da produção. Essas etapas, segundo

Machado (2006), se iniciam antes mesmo da leitura, com observações sobre o livro de forma geral, como também com anotações durante a leitura, as quais servem para subsidiar a produção do gênero que será realizada depois da leitura. Nesse sentido, demos as seguintes instruções:

Antes da leitura do livro:

- Observar o título, a capa, o nome do autor e ilustrador, fazendo previsões sobre a temática do livro, e verificar se, depois de lido, elas se confirmam.

Enquanto realizavam a leitura deveriam fazer anotações:

- Anote suas dúvidas, as dificuldades de compreensão de alguns trechos; sua opinião sobre ele, as ideias mais importantes. Observe que informações o livro traz e que você não conhecia.

Essas etapas deveriam ser realizadas como tarefa de casa e as anotações, bem como os livros lidos, deveriam ser trazidas na próxima aula, quando, a partir delas, iriam produzir seu diário de leitura.

Todas as atividades realizadas até aqui referem-se à primeira etapa da produção textual, de acordo com a concepção de escrita como trabalho de Fiad e Mayrink-Sabison (1991), a saber, o planejamento, que são as atividades prévias que visam instrumentalizar o aluno para a produção. Dessa etapa também faz parte a elaboração, pelo professor, de um comando de produção que orientará a escrita.

Para a produção dessa consigna, nos orientamos ao proposto por Geraldi (1997), que elenca os elementos essenciais para a produção de texto com o objetivo da interação:

- Ter o que dizer – diário de leitura do livro que leu no projeto de leitura da escola;
- Uma razão para dizer; - incentivar a leitura do livro;
- Para quem dizer – publicar no blog de incentivo à leitura;
- Um interlocutor – os leitores do blog.

De acordo com o autor, estabelecer essas condições equivale a devolver a palavra ao aluno, possibilitando-lhe constituir-se em um locutor efetivo, capaz de interagir com um interlocutor real, em uma situação de interação verdadeira e, com isso, tenha, de fato, razões para dizer e para quem dizer.

Ao propormos encaminhamentos da produção textual que contemplem elementos como o gênero, os interlocutores e a finalidade, compreendemos que o aluno, enquanto autor, estará inserido numa situação de interlocução e, com isso, compreenderá a escrita como forma de interação. Desse modo, em consonância

com as ideias bakhtinianas, a consigna de produção precisa ter clareza quanto aos seus propósitos discursivos.

Com base nesses pressupostos, elaboramos a seguinte consigna para a produção textual.

Quadro 1 - Comanda de produção

“Escreva um texto do gênero “diário de leitura” sobre o livro que escolheu na biblioteca para publicar no blog da turma e, com isso, incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dia 26/06/2009 - 3 horas-aula- Primeira produção.

Estavam presentes nesse dia vinte e quatro alunos. Iniciamos verificando se todos tinham feito a leitura do livro escolhido e se haviam realizado as observações e anotações antes e durante a leitura. Apenas um aluno não tinha conseguido terminar a leitura em casa. Esse foi orientado a concluir antes da escrita do texto, ou produzir o diário a respeito do que já havia lido. Seis alunos tinham feito algumas anotações, sendo que um deles já havia produzido um texto resumindo a história. Os demais afirmaram que leram os livros, observaram tudo aquilo que tínhamos sugerido, porém, não fizeram as anotações. Todos foram orientados a produzirem um novo texto, utilizando-se das anotações que realizaram.

Em seguida, explicamos mais uma vez sobre o objetivo da produção de texto e apresentamos a consigna de produção. Uma vez apresentada, passamos a palavra ao aluno para que ele tenha o que dizer e para quem dizer no texto que irá produzir, o que configura a segunda etapa da produção textual: a escrita.

Também, esclarecemos as dúvidas que os alunos apresentaram nesse momento: “quem vai poder ver o blog?”; “vamos colocar a foto da capa do livro junto com o texto?”; “qual o nome do nosso blog?” Decidimos, em conjunto, que

colocaríamos a foto da capa do livro junto com o texto. Com relação ao nome do blog, ficou definido que eles trariam sugestões na próxima aula e faríamos uma votação para a escolha. Explicamos que nosso blog será publicado na internet e, por isso, estará disponível a qualquer pessoa que tenha o endereço para acessá-lo.

Ao iniciarem a produção do texto, surgiram vários questionamentos sobre a necessidade da data, de que forma ela deveria ser escrita, como também foi necessário auxiliar os alunos para que encontrassem os dados sobre o livro, nome da editora, ilustrador, data da publicação e autores: “meu livro tem o nome de dois autores, qual eu coloco?” Como alguns eram versões, traziam também o nome do autor original da obra e, por isso, gerou dúvidas. Nossa mediação foi necessária em vários momentos da escrita, porém, essa se realizou sem maiores problemas, uma vez que todos conseguiram produzir seus textos.

A seguir, apresentamos um exemplo dessa produção realizada, o qual é um dos cinco textos, que foram escolhidos por nós, por meio de um sorteio, para que possamos proceder a uma análise a fim de responder ao objetivo desta pesquisa, que se propõe a verificar os efeitos da correção textual-interativa nos aspectos discursivos, linguísticos e textuais das produções. Usamos o número cardinal 1 para se referir a ele com um nome fictício.

Quadro 2– Texto 1 - Maria – Produção inicial

folha 1/1

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 26/06/19

2

3 Olá amigos! hoje eu vou falar sobre

4 o livro O fantástico mundo de feiurinha

5

6 Ele fala que um autor de contos de

7 fada que ajudou as princesas de conto

8 de fada a procura uma princesa, mas

9 para achar a primeira e procura a esta

10 sua filha, então ninguém sabia, então

11 uma mulher lê contou, e então eles

12 a acharam.

13 Quando li o livro fiquei curiosa

14 e depois fiquei feliz fiquei curiosa

15 porque eu queria saber como

16 terminava a história e fiquei feliz

17 porque eles encontraram a princesa

18

19

20

Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois da escrita, passamos para a terceira etapa da produção textual na perspectiva da concepção de escrita como trabalho: a revisão, aqui entendida, conforme o proposto por Ruiz (2010), como o momento em que o professor realiza a leitura do texto e, aplicando alguma técnica de correção, realiza intervenções para orientar a reescrita do texto. No bojo desse entendimento, Fiad (2006) considera que “a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos,

ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (FIAD, 2006, p. 37). Com base nesse excerto, concordamos com a autora, pois acreditamos que a revisão só é possível por meio da mediação didática do professor.

Desse modo, procedemos a essa revisão ancorada na correção, denominada por Ruiz (2010) como textual-interativa. Segundo a pesquisadora, esses bilhetes, ao estabelecerem um diálogo entre professor e aluno, requerem uma réplica do sujeito-autor, por isso mesmo, verifica-se que o aluno mostra sua responsividade no momento da reescrita, tendo em vista que esses bilhetes possuem um aspecto dialógico e interacional bem mais amplo.

Nesse diálogo, ao nos colocarmos na condição de professor-leitor, visamos alocar o aluno na posição de sujeito autor, ou seja, permitir que ele se reconheça como tal. Essa etapa será realizada em dois momentos. Na primeira intervenção de revisão, nossa mediação tem como objetivo dialogar com o aluno, por meio de questionamentos que visam adequar o texto à temática, contexto de produção e ao gênero produzido.

De posse da segunda versão dos textos, realizamos uma análise para elencar os desvios mais comuns, linguísticos e textuais, que os textos apresentam e, com isso, elaboramos exercícios de análise linguística de acordo com a realidade linguística da turma. Na segunda intervenção de revisão, nossos questionamentos se concentraram nos elementos textuais e linguísticos.

As perguntas da primeira revisão que propusemos buscam instigar o aluno a acrescentar informações ao texto, e foram personalizadas de acordo com as necessidades e demandas específicas de cada aluno. Essa primeira revisão do texto realizamos no dia 27/06/2019 em dois momentos: no período da manhã e noite, perfazendo um total de 282 minutos, o equivalente a 4 horas e 42 minutos dedicados à leitura dos textos e escrita dos bilhetes. O tempo utilizado para cada texto variou bastante, conforme apresentamos no quadro abaixo, que se utiliza de nomes fictícios para os alunos. Porém, foram gastos, em média, doze minutos para cada um.

Quadro 3- Tempo utilizado para realizar a primeira intervenção nos textos

Aluno	Horário	Tempo
João	7:47 às 8:14	27 minutos
Amanda	8:15 às 8:30	15 minutos

Bianca	8:36 às 8:49	13 minutos
Laura	18:47 às 19:07	20 minutos
Lucas	19:08 às 19:28	20 minutos
Maria	19:29 às 19:41	12 minutos
Mateus	19:42 às 19:56	14 minutos
Beatriz	19:58 às 20:13	15 minutos
Larissa	20:14 às 20:21	7 minutos
Isabela	20:23 às 20:38	15 minutos
Miguel	20:47 às 20:58	11 minutos
Gabriel	14: 51 às 14:59	8 minutos
Lara	15:01 às 15:09	8 minutos
Luana	15:10 às 15:19	9 minutos
Rafael	15:20 às 15:28	8 minutos
Bruna	19:18 às 19:26	8 minutos
Pedro	22:23 às 22:31	8 minutos
Gustavo	22:32 às 22:43	11 minutos
Isadora	22:46 às 22:53	7 minutos
Vitória	22: 54 às 23:03	9 minutos
Davi	23:04 às 23:09	5 minutos
Aline	23:09 às 23:19	10 minutos
Samuel	23:20 às 23:31	11 minutos
Gabriela	23:32 às 23:43	11 minutos
Total		282 minutos = 4 horas e 42 minutos
Tempo médio por texto	282/24	11,75 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nosso objetivo, ao cronometrar o tempo para a realização da leitura dos textos e escrita dos bilhetes, é verificar a viabilidade da proposta que defendemos, diante das atuais condições em que se encontra o trabalho docente.

Verificamos que o tempo demandado para proceder à leitura e aplicar a técnica da correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), que consiste em dialogar com o aluno em forma de bilhetes para que, por meio desses questionamentos eles procedam a mudanças no conteúdo global do seu texto, com vistas à interação visada, foi de 4:42 minutos para um total de 24 produções. Essa quantidade de horas corresponde ao tempo total semanal que o professor tem destinado à hora-atividade que, atualmente, é de 33% da carga horária semanal. Desse modo, para uma carga horária semanal de 20 horas/aula, 15 horas/aula - em média 12 horas e 30 minutos - são em sala de aula e 5 horas/aula - em média 4 horas e 17 minutos - para a hora-atividade. Esse tempo é destinado a realizar o planejamento das aulas, correções de atividades, atendimento a pais, enfim, todo o

trabalho burocrático que dá suporte ao professor para o desenvolvimento de suas aulas em sala.

Sabemos ainda que as turmas, no geral, possuem bem mais do que vinte e quatro alunos, como essa em que atuamos nesse ano letivo. Portanto, essa forma de intervenção, nas condições atuais de trabalho do professor, sobretudo da rede pública de Educação Básica, torna-se impossibilitada de ser feita com certa regularidade. Contudo, não é uma proposta inviável, embora exija tempo e energia do professor, para além de sua jornada semanal de trabalho. Destinar a hora-atividade para esse fim é a única via ao professor que deseja fazer um importante diagnóstico sobre a escrita de seus alunos que, inclusive, servirá de base para orientar seu plano de trabalho, que deve ser alinhado às necessidades linguísticas de seus alunos.

Esse levantamento é o ponto de partida para o trabalho com a análise linguística, na perspectiva proposta por Geraldi (1997, 2006), de que a escolha dos conteúdos seja feita de acordo com os objetivos do texto, em ligação com seu sentido. Assim, essas atividades, partindo do texto escrito do aluno, podem promover uma reflexão com a língua em seu contexto de uso, ou seja, é preciso que os conteúdos de ordem estrutural, estilística, sintática, morfológica e fonológica, inicialmente sejam visualizados e analisados em suas ocorrências, as chamadas atividades epilinguísticas, para só depois avançarmos para a sistematização metalinguística, a fim de categorizá-los.

Ademais, esses dados revelados a partir da cronometragem do tempo utilizado na revisão servem de argumento para defendermos o aumento na carga horária destinada às atividades extraclasse do professor, pois muito se discute atualmente sobre a retirada ou diminuição desse tempo que foi conseguido com muita luta da classe. Por conseguinte, o tempo escasso destinado para esse fim é um dos fatores que têm feito com que muitas propostas, que são essenciais para um ensino de boa qualidade, deixem de ser realizadas devido à falta de condições de trabalho favoráveis.

Apresentamos, a seguir, a intervenção realizada no texto de Maria, um dos cinco escolhidos para a análise.

Quadro 4- Texto 1- Maria - Primeira intervenção

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 6 – quem é esse autor de contos de fadas? Como é seu nome? Onde vive? Onde se passa a história do livro?

Linha 7 – que princesas eram essas?

Linha 8 – por que eles estavam procurando essa princesa?

Linha 9 – por que era preciso saber a história dela? Que história era?

Linha 11 – quem era essa mulher que contou a história? Que história ela contou?

Linha 12 – onde encontraram a princesa? Quem era ela? O que aconteceu depois que encontraram a princesa?

Linha 16 como foi o final da história? O que aconteceu aos personagens?

Que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro? O que mais chamou sua atenção? Você indicaria esse livro para alguém?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para a primeira reescrita, intencionamos uma revisão no aspecto global dos textos. Nossa intervenção teve como objetivo suscitar provocações para que os alunos promovessem adequações para um melhor atendimento à temática e ao gênero proposto.

Nesse sentido, nos orientamos ao proposto por Costal Val (1994), com as seguintes observações: o texto está claro para o leitor pretendido? As ideias estão organizadas de modo que o leitor perceba a relação entre elas? O texto está completo? O que está faltando?

Compreendemos, conforme nos esclarece a autora, que um texto adequado deve expressar as intenções e os objetivos do produtor, de modo a fazer sentido para o determinado leitor. Para isso, é preciso ter clareza quanto aos objetivos que se quer alcançar, quer seja: avisar, pedir, fazer rir, reclamar, convencer, informar etc.; quem é o destinatário e ainda o que é preciso dizer para que a recepção seja satisfatória, tendo em vista os objetivos pretendidos.

Com esse intuito, nosso diálogo com o aluno/autor foi direcionado para que o texto cumprisse sua função comunicativa. Desse modo, levamos em conta, ao realizar a revisão, os elementos presentes num diário de leitura on-line, um blog.

O blog é uma página da internet na qual o emissor (a pessoa que escreve) registra suas ideias ou fatos ligados à vida pessoal ou expõe algum trabalho realizado sobre os mais variados assuntos. É uma grande possibilidade para as pessoas se expressarem e, também, interagirem, pois normalmente há espaço para comentários dos seus leitores.

Dessa forma, embora o diário de leituras seja um texto de cunho subjetivo ou íntimo, ao pensarmos nessa adequação ao gênero, que propusemos aos alunos produzirem, consideramos também que esse seria compartilhado e direcionado a um público bem variado, haja vista que estaria à disposição na internet (rede mundial de computadores), a qual se tornou acessível a grande parte da população.

Para propor as intervenções, tomamos como referência o exposto por Buzzo (2010) sobre as categorias de análise para identificar o gênero “diário de leitura” que são: as avaliações, resumos, comentários, dúvidas, estabelecimento de relações e contribuições (BUZZO, 2010, p. 97-100).

As avaliações se referem aos julgamentos pessoais que o diarista faz sobre o texto lido, as quais podem ou não ser explícitas. O resumo é um processo de redução do texto lido, feito de forma parcial, global e ainda apenas com a apresentação geral do tema. Comentários são posicionamentos dos diaristas, que surgem da reflexão. As dúvidas podem ser em relação à leitura ou a própria produção do diário. As relações são as que se estabelecem com o que lê, e ainda as contribuições para a vida do diarista que a leitura do texto traz.

Temos clareza que os alunos do 5º ano ainda não foram estimulados a praticar esse nível de leitura, que exige uma reflexão sobre seu próprio processo de leitura, sobre o que é lido, e ainda estabelecer um diálogo imaginário com o autor do texto. Por isso, foi comum, embora a comanda de produção solicitasse que esses aspectos fossem observados, as produções, no geral, apresentarem apenas um resumo do livro.

Desse modo, na condição de coautores, agimos como tal, propondo indagações, a fim de que o texto do aluno trouxesse elementos que demonstrassem a sua percepção sobre o livro e o tipo de contribuição que o texto lhe trouxe, nos utilizando de uma linguagem acessível à faixa etária.

Procuramos questionar, também, sobre algumas informações incompletas ou inexistentes no texto, que o deixaram com pouca informatividade e, conseqüentemente, pouco atrativo ao leitor. Para proceder a essa avaliação

sabemos que, conforme aponta Ruiz (2010), na condição de leitor, ativamos no momento da leitura, da recepção do texto, um conjunto de elementos para avaliá-lo de acordo com a situação interativa, assim como a organização do material linguístico, a variedade linguística e ainda a quantidade de informação veiculada no texto. É no momento da interação que vamos construir o sentido do texto. Para explicar esse compartilhamento dos interlocutores na construção do sentido, recorreremos à teoria de dialogismo de Bakhtin (2003), na qual o autor explicita que, o que atribui um sentido totalizante ao texto é o acabamento que lhe é atribuído pelo outro.

Nesse sentido, é possível compreender como estranhamento o momento da recepção, a ocorrência de algum fato que não permite ao leitor satisfazer sua expectativa em relação a sua compreensão do enunciado como um todo. Isso demonstra o papel ativo do leitor na construção do sentido do texto.

Segundo Ruiz (2010), no caso específico do contexto da sala de aula, o professor se depara com escritas em que esse estranhamento se deve, principalmente, pelas lacunas deixadas pelo aluno-produtor, em fase de apropriação da língua escrita. Portanto, o estranhamento típico da correção feita pelo professor refere-se, em especial, à incompletude dos enunciados produzidos pelos alunos.

Ademais, alguns questionamentos que realizamos se centraram em resolver infrações, nas quais as ideias não apresentavam uma relação coerente, uma vez que as ocorrências de um texto não podem se contradizer, tampouco contradizer ao mundo a que se refere Costa Val (1994). A coerência é fundamental na construção do sentido, e é também construída na interação, pelo interlocutor, que é influenciado por vários fatores como, por exemplo, o seu conhecimento de mundo.

28/06/2019 - 2 horas/aula - Atividades de análise linguística

A leitura e correção dos textos nos oportunizaram diagnosticar a que elementos mais perceptíveis, do plano textual e linguístico, deveríamos centrar a atenção do aluno, para que, por meio da reflexão sobre eles, utilizássemos esse momento para desenvolver as capacidades discursivas exigidas na interação visada. Conforme orienta Geraldi (2006), não tem como tentar resolvê-los todos de uma vez. Diante disso, elencamos alguns conteúdos que seriam abordados nessas aulas.

Iniciamos com uma instrumentalização sobre o uso do dicionário, o qual é extremamente importante para corrigir as inadequações de vocabulário, eliminar as repetições e verificar a ortografia das palavras. Para isso, foi necessário auxiliar os alunos a manuseá-los, explicar o que é um verbete de dicionário e todas as informações que ele traz.

02/07/2019 -2 horas/aula. - Atividades de Análise Linguística

Outro elemento observado como deficitário foi a repetição de palavras e expressões - a coesão referencial, uso de pronomes (ele, isso, aquilo), bem como a não utilização de recursos que indicam a coesão entre as partes do texto - coesão sequencial - advérbios, conjunções e expressões.

Vejamos um exemplo observado nesse fragmento de um dos textos produzidos:

Figura 9 - Fragmento de texto produzido por aluno

13 E eles conseguem entrar na castela,
 14 e Robin Hood vai lá, ajudar a sua
 15 amigos, e eles comemorão na floresta
 16 de Sherwood, então Robin foi
 17 andar a cavalo quando viu uma
 18 fogueira apagada, então ele escorregou
 19 no cipó e viu uma árvore esquisita
 20 e foi para a cima, e Robin Hood ficou
 21 conhecida como arqueiro verde, e se tornou
 22 o príncipe.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Da maneira como o autor tenta recontar a história que leu, os fatos não estão bem ordenados (o que aconteceu primeiro, o que veio depois). Falta complementação de informações e não há em encadeamento desses fatos, para que este faça sentido a um interlocutor que está longe, situado em outro contexto.

Podemos perceber que, além de não informar efetivamente seu leitor, ocorrem rupturas, como se nota nessas construções realizadas dentro do mesmo parágrafo: “e eles comemorão na floresta de Sherwood”, “então Robin foi andar a cavalo quando ele viu uma fogueira apagada” “então ele escorregou no cipó e viu

uma árvore esquisita”, ou seja, uma escrita sem continuidade que a faça ser percebida como um todo e não apenas a junção de frases soltas. A progressão do texto também é prejudicada, pois embora ele apresente eventos novos, as repetições, como vemos com o conectivo “então”, assim como a falta de outros recursos, faz com que fique circular, repetindo pequenos fatos ocorridos, sem uma articulação entre esses eventos e dificultando o entendimento de sua ligação com o desenrolar da narrativa.

Desse modo, com o objetivo de focarmos nesses elementos da textualidade que são observados para que um texto tenha coerência, elaboramos atividades demonstrando nos textos produzidos por eles, bem como nos utilizados para reconhecimento do gênero, as ocorrências de coesão referencial e sequencial, elementos que promovem a unidade temática e a progressão textual. Para isso, trouxemos fragmentos dos textos produzidos, em que corrigimos as demais inadequações e deixamos apenas os desvios relacionados a esses elementos da textualidade.

Por conseguinte, nos orientamos ao exposto por Costa Val (1994), segundo a qual, a coesão refere-se à materialização linguística da coerência, que é responsável pelo sentido do texto que, por sua vez, é expresso no plano linguístico por meio de mecanismos gramaticais como, por exemplo, pronomes, artigos, conjunções, os quais são responsáveis por garantir que o texto não seja apenas um amontoado de frases tendo, portanto, coerência.

Outro elemento que julgamos se entrelaçar na construção da coerência e coesão do texto é uma pontuação adequada, haja vista que essa também pode influenciar na coerência do texto, no seu sentido. Dessa forma, também elaboramos atividades para demonstrar ao aluno em seus textos, bem como nos textos utilizados para reconhecimento do gênero, a função desses sinais gráficos e como eles podem garantir ou não que nosso texto seja recebido pelo leitor com o sentido que pretendemos que tenha.

As atividades aplicadas neste momento estão na seção de metodologia dessa pesquisa.

Dia 03/07/2019 - 4 horas/aula - Primeira reescrita do texto

Os textos foram reescritos seis dias depois da primeira produção, no intuito de permitir um distanciamento maior do aluno e tempo para sedimentação do que foi produzido. Em nossa pesquisa estamos concebendo o termo reescrita conforme a posição adotada por Fiad (2006): “trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2006, p.2).

Estavam presentes nesse dia 23 alunos. Iniciamos explicando que eles iriam receber o texto que haviam produzido no dia 26 e uma folha separada contendo os questionamentos de sugestões que os orientavam para as alterações que deveriam proceder, as quais estavam elencadas com o número da linha do texto onde se encontrava. Esse recurso de numerar as linhas na folha da produção foi um método que encontramos para facilitar tanto a escrita do bilhete como a visualização do aluno de onde se encontrava o desvio.

Nesse momento surgiram vários questionamentos: “tenho que fazer outro texto?” “Você leu os nossos livros?” Por isso foi necessário explicar que não iriam produzir um novo texto e sim reescrever o mesmo fazendo apenas as alterações sugeridas ou outras que eles julgassem necessárias, a fim de aprimorar a sua escrita. Explicamos também que os livros não foram lidos por nós, embora alguns já fossem conhecidos por leituras feitas anteriormente. Ressaltamos que não fizemos a leitura nesse momento, pois ao lermos os textos que eles produziram, procuramos nos colocar na posição de interlocutores desses textos, a saber, os leitores do blog, que poderão ou não conhecer o livro sobre o qual eles produziram o diário.

O desconhecimento sobre alguns livros propiciou que nossa análise fosse guiada pelo texto produzido pelo aluno, nos colocando na condição do interlocutor, a quem o texto se destina e, assim, agir em coautoria na produção, para que a interação proposta para esse momento fosse efetivada. O fato de conhecermos o livro também não foi um empecilho, ao contrário, se mostrou útil para a revisão, uma vez que permitiu perceber as lacunas ou incoerências em relação ao livro e que foram deixadas no texto.

As dúvidas se seguiram, sendo necessário dar exemplos de como proceder às alterações e explicar, inclusive, que, embora os questionamentos fossem feitos

em forma de perguntas, essas não deveriam ser respondidas no texto, e sim serviam para que o aluno, ao ser inquirido, pudesse ajustar sua produção, de modo a acrescentar ou alterar alguma informação naquela linha sugerida. Ressaltamos também que a escolha dessa metodologia se deu com o objetivo de dialogar, sugerir e não impor ações que eles deveriam seguir.

Explicamos ainda, a partir das dúvidas, que nessa primeira versão não nos concentramos em apontar desvios de ortografia e concordância, mas, que eles poderiam, ao ler novamente o texto e detectar esses desvios, promover as alterações que julgassem importantes. Indagaram também se era necessário fazer todas as alterações que foram sugeridas e foram orientados a procedê-las, tendo em vista que essas foram solicitadas para que o texto ficasse mais compreensível.

Outra dúvida levantada foi sobre alguns comentários sugeridos de que não tinham o número da linha do texto em que deveria ser feita a alteração. Esclarecemos que esses se tratavam de dados que não estavam contemplados nos textos e, desse modo, deveriam ser acrescentados ao final.

Ao iniciarem as reescritas, surgiram muitas outras dúvidas. Algumas questões necessitaram de várias explicações, pois os alunos não entendiam algumas perguntas, outras eles não sabiam as respostas e tiveram que recorrer ao livro refazendo a leitura, outras ainda não foram possíveis de serem respondidas porque o livro não trazia essa informação.

A grande maioria dos alunos apresentou dificuldade de compreensão dos comandos. Nesse sentido, nossa mediação nesse momento foi extremamente importante, haja vista que, sem ela, os resultados não seriam os mesmos. Ficou evidente a falta de familiaridade com a prática da reescrita e, principalmente, com essa metodologia de revisão, em forma de bilhetes, que busca dialogar com eles. Diante disso, é possível afirmar que as reescritas precisam ser realizadas em sala de aula e que a intervenção oral do professor não pode ser suprida pelos bilhetes, pois a partir desses, surgem muitos outros questionamentos, que só podem ser elucidados no momento da interação face a face.

Outra comprovação que obtivemos, pela quantidade de dúvidas e solicitações que os alunos fizeram nesse momento, é que o interesse, diante de uma prática diferente e instigadora, foi muito grande. Todos, sem exceção, dispuseram-se a ler seus textos e os questionamentos propostos e buscaram encontrar no livro lido subsídios para atender ao apelo da revisão. O interesse no aprimoramento do texto

foi obtido, também, devido ao fato de a proposta de produção textual prever a circulação do texto em um ambiente ao qual muitas pessoas teriam acesso e não apenas o professor. Uma interação real para um interlocutor real fez toda a diferença na disposição do aluno em escrever.

Apenas um aluno não conseguiu compreender a proposta e, por isso, não reescreveu seu texto. Copiou somente as linhas que foram indicadas alterações e as demais não copiou, por isso, assim que detectamos o ocorrido, procuramos instrumentalizá-lo melhor e, com isso, ele conseguiu refazer a atividade.

Depois da reescrita tiramos foto da capa dos livros para inserir junto ao texto que estão produzindo. Fizemos a escolha do nome do blog. As sugestões apresentadas pelos alunos foram: multiplicadores da leitura; mergulhando na leitura; leitores do Romilda; Caçadores de leitura; clube de leitores do Romilda e, por decisão da maioria, ficou definido o nome “multiplicadores da leitura”.

Apresentamos abaixo o texto 1 (Maria) depois de sua primeira reescrita:

Quadro 5 – Texto 1 (Maria) - Primeira reescrita

1 08/07/2019
 2
 3 Olá amigos! Hoje vou falar sobre
 4 um livro O Contante Mundo de
 5 Zuzu
 6
 7 O livro conta que um autor de
 8 contos de fadas que mudou todos os
 9 processos de contos de fada a procura
 10 a procura que faltava a Zuzu
 11 eles ~~perceberam~~ achava; porque nem
 12 ela os processos não tem um final
 13 feliz, mas para saber onde Zuzu
 14 estava eles tinham que saber a
 15 história dela, porém a memória dela
 16 sabia a história de Zuzu. Então
 17 nem a impregada dizende
 18 - Eu posso ajudar.
 19 E começou a contar e eles começaram
 20 a lembrar e ela voltou, o problema
 21 era que ela estava esquecida.
 22 Confesso que fiquei um pouco triste
 23 porque ela estava esquecida, mas depois
 24 fiquei feliz porque lembraram dela.
 25
 26 Meu nome é
 27 eu tenho 10 anos e gosto de
 28 ler, recomendo o livro Pequeno Princi-
 29 pe e Emilia no País da Gramática, mas
 30 gosto mais eu gosto de aventuras
 31
 32
 33
 34

Fonte: acervo da pesquisadora

Trazemos o texto, nesse momento, para exemplificar o ocorrido nessa aula. No entanto, na próxima seção ele e outros serão retomados a fim de analisarmos quais as operações linguísticas e por meio de que ações o aluno procedeu às mudanças em seu texto.

De posse desta segunda versão, realizamos a segunda revisão nos textos, a qual foi realizada, por nós, nos dias 08 e 09/07/2019, no período da tarde e noite,

correspondendo a um total de 408 minutos = 6 horas e 48 minutos, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 6 - Tempo utilizado para realizar a segunda intervenção

Aluno	Horário	Tempo
João	15:37 às 16:01	24 minutos
Amanda	16:02 às 16:43	41 minutos
Bianca	18:28 às 18:48	20 minutos
Laura	18:49 às 19:05	16 minutos
Lucas	19:06 às 19:27	21 minutos
Maria	19:28 às 19:48	20 minutos
Mateus	19:51 às 20:02	11 minutos
Beatriz	20:06 às 20:20	14 minutos
Larissa	09:26 às 09:41	15 minutos
Isabela	09:42 às 09:58	16 minutos
Miguel	10:00 às 10:15	15 minutos
Gabriel	10:50 às 11:05	15 minutos
Lara	11:07 às 11:18	11 minutos
Luana	16:07 às 16:20	13 minutos
Rafael	16: 22 às 16:33	11 minutos
Bruna	15:59 às 16:15	16 minutos
Pedro	16:16 às 16:45	29 minutos
Gustavo	18:40 às 19:00	20 minutos
Isadora	21:20 às 21:33	13 minutos
Vitória	21:33 às 21:45	12 minutos
Davi	21:46 às 22:10	24 minutos
Aline	22:11 às 22:27	16 minutos
Samuel	22:28 às 22:43	15 minutos
Total		408 minutos – 6 horas e 48 minutos
Tempo médio por texto	408/24	17 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para essa segunda revisão, o tempo utilizado foi maior em relação à primeira, em duas horas, totalizando uma média de 17 minutos por texto, cerca de cinco minutos a mais (por texto), se comparado aos resultados de tempo de análise utilizados na primeira intervenção, que foi de aproximadamente 12 minutos. Isso se deve ao fato de que vários elementos foram levados em conta para realizá-la, pois embora nos propusemos a olhar para a coesão referencial e sequencial, em muitos casos houve um imbricamento de conteúdos que não podiam ser desarticulados na construção das frases e mesmo para o texto como um todo. Desse modo, sem perder de vista o objetivo da interação, nossos questionamentos se dirigiram para as

inadequações de concordância, falta de coerência ou falta de informações que ainda prejudicava a construção do sentido do texto e, conseqüentemente, a eficácia na interlocução.

Cumpramos ressaltar ainda que, sobre a ortografia das palavras, julgamos conveniente indicar no texto as palavras que estavam em desacordo com as normas ortográficas da língua portuguesa, além do comando que solicitava aos alunos que utilizassem o dicionário para encontrar a grafia correta, caso fosse necessário. A utilização desse recurso se justifica devido à circulação que se fará do texto num blog.

Vejamos um exemplo de intervenção:

Quadro 7- Texto 1 (Maria) - segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Linha 7 e 8 – Observei que o uso do pronome “que” ficou confuso na frase.

Linha 10 – Que tal colocar um ponto ao final na frase para dar uma pausa maior?

Linha 12 – Observe a concordância: “teria” ou “teriam”?

Linha 16 – A palavra “história” ficou repetida, veja se é possível retirá-la ou substituí-la.

Linha 19 – O que a empregada começou a contar?

Linha 21 – Quem estava esquecida?

Linha 25 – Que tal contar aos leitores do blog sobre o que você aprendeu lendo essa história e a quem você indicaria a leitura desse livro?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dia 04/07/2019 - 2 horas/aula - Atividades de análise linguística

Foram realizadas reescritas coletivas de pequenos trechos dos textos produzidos por eles, os quais foram selecionados por apresentarem as inadequações que percebemos como as mais recorrentes nas produções em geral.

Com o objetivo de darmos ênfase nas repetições, corrigimos os outros erros, deixando apenas aqueles sobre os quais vamos refletir nessa reescrita, procurando manter a autoria do aluno, conforme o exemplo abaixo:

Quadro 8- Atividade de reescrita coletiva

1- Observe que, nos trechos abaixo, algumas palavras foram repetidas por diversas vezes. Vamos tentar eliminar essas repetições, reescrevendo estes trechos? Um dia teve um baile e tinha ovos nevados, mas a rainha, o rei e a princesa, já estavam obesos! Mas não resistiram, encheram a barriga e do nada Poou! Os três explodiram.

E eles chegaram na floresta de Sherwood e Robin Hood vai andar com seu cavalo e quando ele estava andando a cavalo ele viu uma fogueira apagada e viu um cipó e então ele se escorrega no cipó, e cai em cima de seu cavalo e vai para o castelo e Robin Hood fica mais conhecido como gavião verde e se casa com a princesa

Ela estava sempre soltando pum então ela sempre pulava na água para não fazer barulho então um dia a Úrsula foi atacar ela mas não conseguiu porque estava fedendo então a Ariel fugiu e nunca mais soltou pum. _____

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa atividade foi bastante produtiva, tendo em vista que a turma participou ativamente das reescritas, os alunos realizaram a contagem de quantas vezes um termo aparecia repetido e, com isso, perceberam como essas repetições prejudicavam a progressão do texto e dificultava o entendimento.

Dia 05/07/2019 – 2 horas-aula - Análise linguística.

As atividades propostas para esse momento estão elencadas no projeto didático que se encontra na seção de metodologia dessa pesquisa e foram desenvolvidas no intuito de levar os alunos a perceberem que a pontuação é um dos elementos que contribui para a coesão das ideias e, ainda, propor uma reflexão sobre o seu uso adequado como forma de garantir a intencionalidade do autor e como ele orienta o leitor.

Dia 08/07/2019 - 3 horas-aula - Segunda reescrita

Na segunda reescrita, as dúvidas dos alunos diminuiram consideravelmente. O silêncio e a concentração deles durante o desenvolvimento da reescrita nos causou surpresa. Notamos, com isso, que já estavam familiarizados com a metodologia utilizada.

Nossa mediação, no entanto, mais uma vez se mostrou indispensável para o desenvolvimento da atividade, ajudando a identificar os desvios que, mesmo com as indicações, não eram percebidos, como também auxiliando a interpretar os comandos, dando exemplos de reformulações possíveis e tirando algumas dúvidas, como por exemplo: “Você pediu para não repetir a palavra “segunda-feira”, eu coloquei ‘nesse dia’ fica bom?” “Como eu faço para não escrever a palavra ‘árvore’ de novo?” “Que palavra eu uso para substituir o ‘então’?” “O que eu posso usar no lugar de ‘ela’?” “Eu não coloquei porque enviaram ela pro Egito. Posso adicionar?” Essas interações ratificam a dialogia de Bakhtin (2003), presente nesse tipo de intervenção, ou seja, um diálogo produtivo entre aluno e professor, enquanto sujeitos que tomam o trabalho com o texto por objeto de discurso (RUIZ, 2010).

Esse intercâmbio realizado durante a reescrita demonstra a responsividade do aluno diante do texto que fizemos para falar do seu. Há um evidente dialogismo do texto corretivo com o texto do aluno e sua reescrita refletirá esse diálogo. Desse modo concluímos, conforme afirma Ruiz (2010), que essa forma de intervenção faz com que o aluno participe de fato, tendo voz na reescrita ao dialogar com esses textos.

Vejamos o texto 1 (Maria) depois de sua segunda reescrita:

Quadro 9 - Texto 1 (Maria) - Segunda reescrita

1 09/07/19
 2
 3 Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre
 4 o livro O Fantástico Mundo de Sei-
 5 umbra
 6
 7 O livro conta sobre um autor de conto
 8 de fadas que ajudou todos os príncipes
 9 de conto de fada a procurar a
 10 princesa que faltava a Seimfumba.
 11 Eles precisaram achá-la, porque nem
 12 ela os príncipes não tinham um final fe-
 13 liz, mas para saber onde Seimfumba
 14 estava eles tinham que saber a his-
 15 tória dela, porém nenhuma delas sabia.
 16 Então nem a empregada dizendo
 17 - Eu posso ajudar
 18 e começou a contar a história de
 19 Seimfumba e eles foram lembrando dela
 20 de repente ela voltou, o problema era
 21 que a Seimfumba estava esquecida.
 22 Confesso que fiquei um pouco
 23 triste, porque ela estava esquecida,
 24 mas depois fiquei feliz porque lembraram
 25 dela. Eu acho esse livro incrível, ele
 26 muito interessante porque fala sobre o esquecimento.
 27 Meu nome é
 28 eu tenho 10 anos e gosto de
 29 de ler, recomendo para quem gosta de
 30 ler o livro Pequeno Príncipe e o livro
 31 Emilia no país da Gramática e nos
 32 sagos gosto de assistir TVE
 33
 34

Fonte: Acervo da pesquisadora

Dia 09/07/2019 2 horas/aula - Digitar os textos no blog

Com o objetivo de viabilizarmos a circulação do texto no blog que criamos para a turma, os alunos foram levados ao laboratório de informática para digitarem

seus textos no Word e, posteriormente, publicá-los na página. Consideramos que essa metodologia foi mais uma forma de correção, em especial, na ortografia e concordância, tendo em vista que esse programa possui um corretor ortográfico que sinaliza palavras escritas de forma incorreta. A grande maioria já conhecia esse recurso. Para aqueles que não conheciam, explicamos que, ao clicarem com o mouse na palavra sublinhada, apareceria a forma correta que essa deveria ser escrita. Assim, precisavam apenas clicando na palavra a mudança ocorreria no seu texto.

Rojo (2012) aponta como uma necessidade atual a escola incluir em seus currículos os novos letramentos, que emergem, em grande parte, do uso das tecnologias da informação e comunicação, as chamadas TIC, a fim de que os alunos saibam também expressarem-se por meio delas. Para isso, é necessário utilizar novas ferramentas, além daquelas manuais e impressas (lápiz, caneta, giz, lousa, papel), como por exemplo, computadores, recursos de áudio e vídeo e incorporar novas práticas.

Nessa visão, julgamos que esse recurso se mostrou uma ferramenta muito útil para a revisão de textos, pois alguns desvios de ortografia e concordância que permaneceram mesmo depois das duas reescritas, foram resolvidos dessa maneira. Assim, embora essas correções sejam voltadas mais aos aspectos linguísticos, o uso da tecnologia pode ser uma alternativa bastante válida para a produção textual e a reescrita.

Quadro 10 - Texto 1 – Maria - Publicado no blog



09/07/2019

Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre o livro O Fantástico Mundo de Feiurinha.

O livro conta sobre um autor de conto de fadas que ajudou todas as princesas de conto de fada a procurar a princesa que faltava a Feiurinha.

Eles precisavam achá-la, porque sem ela as princesas não teriam um final feliz, mas para saber onde Feiurinha estava eles tinham que saber a história dela, porém nenhuma delas sabia.

Então vem a empregada dizendo.

- Eu posso ajudar.

E começou a contar a história de Feiurinha e eles foram lembrando dela de repente ela voltou, o problema era que a Feiurinha estava esquecida.

Confesso que fiquei um pouco triste, porque ela estava esquecida, mas depois fiquei feliz porque lembraram dela. Eu adorei esse livro indico ele é muito interessante porque ele fala sobre o esquecimento.

Meu nome é Maria eu tenho 10 anos e gosto de ler, recomendo para quem gosta de ler o livro Pequeno Príncipe e o livro Emília no país da Gramática e nas horas vagas gosto de assistir TV.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Os 24 textos produzidos passaram pelas revisões e reescritas e foram publicados no blog da turma que se encontra no seguinte endereço eletrônico: fernandasacomori.wixsite.com/diariodeleituras. Apresentamos no quadro abaixo o layout da página inicial do blog e alguns posts com os textos dos alunos.

Figura 10 – Página inicial do blog



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Figura 11- Posts do blog



Fonte: criado pela pesquisadora

Figura 12- Posts do blog



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como corpus de análise para essa pesquisa, elegemos, de forma aleatória, cinco textos a fim de que pudéssemos analisar as intervenções propostas e os aspectos discursivos, textuais e linguísticos que sofreram alterações nas versões reescritas pelos alunos, a partir dos questionamentos levantados no momento da revisão. São esses que trazemos na próxima subseção.

4.2 ANÁLISES DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO PROJETO DIDÁTICO

Delineamos para essa pesquisa, como *corpus* a ser analisado, as produções textuais, do gênero “diário de leitura”, de cinco alunos da turma do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública na cidade de Cascavel. Isso se deu a partir de uma comparação entre as textualizações da produção inicial, primeira e segunda reescritas, de modo que pudemos identificar que influência, nos aspectos discursivos, textuais e linguísticos, essa forma de revisão - textual-interativa-, a qual estamos procurando defender, conforme comprova Ruiz (2010), presta-se a uma focalização mais adequada de problemas tipicamente globais, da macroestrutura textual, proporcionou a esses textos.

Para realizar a intervenção, nos orientamos de acordo com o que propõe Ruiz (2010), ou seja, a atividade que denominamos correção textual - etapa da revisão - precisa ser uma prática de leitura do professor na busca pelo sentido do texto, em que, diante de algum estranhamento (positivo ou negativo), ele se manifeste por escrito na qualidade de um leitor mais experiente.

Quando essa intervenção do professor ocorre e o aluno se propõe a reescrever seu texto, individualmente, atendendo às orientações do professor, pode fazê-lo de várias formas. Segundo Menegassi (1998) utilizam as seguintes operações linguístico-discursivas: adição ou acréscimo de frases e palavras; supressão de termos ou frases; substituição de um segmento; deslocamento de termos, frases, palavras etc. Com base nessa classificação, segundo o autor, o aluno pode realizar as seguintes ações: atender às orientações e realizar as alterações sugeridas, atender parcialmente e fazer algumas reformulações, atender à revisão e complementar com reformulações além daquela que lhe foi apresentada; apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor; optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular por não compreender a sugestão do revisor.

Para verificarmos quais foram as ações que nossos alunos desenvolveram nas reescritas, analisamos quantas foram e, ainda, se o aluno as realizou de forma integral, parcial, não atendeu à solicitação ou se fez outras reformulações além do sugerido. De posse desses dados procuramos visualizar os aspectos discursivos, textuais e linguísticos que foram alterados e se essas promoveram ou não um texto mais adequado à situação interlocutiva. Para isso, vamos comparar a versão inicial do texto e sua primeira reescrita, sobre a qual incidiram provocações para aumentar seu conteúdo informacional e, depois, a segunda versão com a terceira, na qual foram realizadas intervenções voltadas à coesão textual e à ortografia.

Iniciamos com o texto 1 (Maria), o qual foi transcrito, conforme se observa abaixo em sua primeira versão, bilhete textual-interativo e segunda versão:

Quadro 11 - Texto 1 - Maria - Produção inicial

fada, conto

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 26/06/19

2

3 Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre

4 o livro O fantástico mundo de feiurinha

5

6 Ele fala que um autor de contos de

7 fada que ajudou as princesas de conto

8 de fada a procurar uma princesa, mas

9 para achar a princesa é preciso a estória

10 dela, então ninguém sabia, então

11 uma mulher lê contos, e então eles

12 a acharam.

13 Quando li o livro fiquei curiosa

14 e depois fiquei feliz porque eu queria

15 saber como terminava a história e

16 fiquei feliz porque eles encontraram a

17 princesa.

18

19

20

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 1 (Maria) - produção inicial:

"26/06/2019.

Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre o livro O fantástico mundo de feiurinha.

Ele fala que um autor de contos de fada que ajudou as princesas de conto de fada a procurar uma princesa, mas para achar a princesa é preciso a estória dela, então ninguém sabia, então uma mulher lê contos, e então eles a acharam.

Quando li o livro fiquei curiosa porque eu queria saber como terminava a história e fiquei feliz porque eles encontraram a princesa.

Maria"

Texto 1 (Maria) - Bilhete textual-interativo - primeira revisão:

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 6 – quem é esse autor de contos de fadas? Como é seu nome? Onde vive? Onde se passa a história do livro?

Linha 7 – que princesas eram essas?

Linha 8 – por que eles estavam procurando essa princesa?

Linha 9 – por que era preciso saber a história dela? Que história era?

Linha 11 – quem era essa mulher que contou a história? Que história ela contou?

Linha 12 – onde encontraram a princesa? Quem era ela? O que aconteceu depois que encontraram a princesa?

Linha 16 - como foi o final da história? O que aconteceu aos personagens?

Que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro? O que mais chamou sua atenção? Você indicaria esse livro para alguém?

Quadro 12 - Texto 1 – Maria - Primeira reescrita

1 08/07/2019

2

3 Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre

4 o livro O Fantástico Mundo de

5 Feiurinha

6

7 O livro conta que um autor de

8 conto de fadas que ajudou todas as

9 princesas de conto de fada a procurar

10 a princesa que faltava a Feiurinha,

11 eles precisavam achá-la, porque sem

12 ela as princesas não teriam um final

13 feliz, mas para saber onde Feiurinha

14 estava eles tinham que saber a

15 história dela, porém ninguém

16 sabia a história de Feiurinha. Então

17 nem a impregada dizendo:

18 — Eu posso ajudar.

19 E começou a contar e eles começaram

20 a lembrar e ela voltou, o problema

21 era que ela estava esquecida.

22 Confesso que fiquei um pouco triste

23 porque ela estava esquecida, mas depois

24 fiquei feliz porque lembraram dela.

25

26 Meu nome é

27 eu tenho 10 anos e gosto de

28 ler, recomendo o livro Pequeno Princi-

29 pe e Emilia no País da Gramática, mas

30 gosto mais de contar as

31

32

33

34

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 1 (Maria) primeira reescrita:

“08/07/2019.

Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre o livro O Fantástico Mundo de Feiurinha.

O livro conta que um autor de conto de fadas que ajudou todas as princesas de conto de fada a procurar a princesa que falta a Feiurinha, eles precisavam achá-la, porque sem ela as princesas não teriam um final feliz, mas para saber onde

Feiurinha esatava eles tinham que saber a história dela, porém nenhuma delas sabia a historia de Feiurinha. Então vem a impregada dizendo.

- Eu posso ajudar.

E começou a contar e eles começaram a lembrar e ela voltou, o problema era que ela estava esquecida.

Confeso que fiquei um pouco triste, porque ela estava esquecida, mas depois fiquei feliz porque lembraram dela.

Meu nome é Maria eu tenho 10 anos e gosto de ler, recomendo o livro Pequeno Príncipe e Emília no País da Gramática, nas horas vagas gosto de assistir tv.”

Verificamos que a produção inicial desse aluno tinha 17 linhas e, depois da primeira reescrita, passou a ter 30 linhas. Visualmente, já é possível verificar que houve alterações e que essas resultaram em acréscimo de informações. Passamos a analisar as questões levantadas e de que forma foram realizadas cada uma das alterações sugeridas.

Linha 6 - Quem é esse autor de contos de fadas? Como é seu nome? Onde vive? Onde se passa a história do livro?

Linha 7 e 8 – que princesas eram essas? por que eles estavam procurando essa princesa?

Os primeiros questionamentos pediam para o aluno, na linha 6, situar melhor os personagens do livro, que tinham sido apresentados de forma vaga, como também sobre a história que está sendo narrada. As perguntas orientam a completar informações inexistentes e explicá-las para que o texto possa ficar mais coerente. Observando os fragmentos da versão inicial e segunda versão, constatamos que a aluna não atende a nenhum dos quatro primeiros questionamentos feitos. Há apenas a troca do pronome “ele” pelo seu referente “o livro”, o qual extrapolou ao sugerido. Desse modo, concluímos que ela fez a opção por não atender às sugestões de revisão e, por isso, nesse caso, não acrescentou nenhuma informação.

Com relação aos questionamentos da linha 7 e 8, a aluna responde aos dois, acrescentando a informação de que as princesas eram “todas as princesas dos contos de fadas” e a que estava sendo procurada era “a Feiurinha”. Nesse caso, a aluna atendeu à solicitação e fez o acréscimo de informações.

Linha 9 – por que era preciso saber a história dela? Que história era?

No excerto, há o acréscimo de uma informação sobre porque era preciso saber a história dela, “para que as princesas tivessem um final feliz” que torna o texto mais compreensível ao leitor. No entanto, no outro questionamento sobre que história era não houve a complementação. Desse modo, verifica-se que a aluna atendeu parcialmente ao sugerido.

Linha 11 e 12 – quem era essa mulher que contou a história? Que história ela contou? onde encontraram a princesa? Quem era ela? O que aconteceu depois que encontraram a princesa?

Nesse fragmento, é possível perceber que apenas a informação sobre quem era a mulher que contou a história foi revisada. Porém, é realizada uma operação inserindo a fala de um personagem do livro, no discurso direto, que agrega veracidade ao texto. Desse modo, atendeu parcialmente à revisão e complementou com reformulações além daquela que lhe foi apresentada.

Linha 16 - como foi o final da história? O que aconteceu aos personagens?

Nesse trecho, a aluna realiza apenas uma das reformulações sugeridas sobre o final da história. Dessa forma, atendeu parcialmente ao que foi sugerido.

Propusemos ainda que, ao final do texto, a aluna acrescentasse informações referentes à adequação ao gênero “diário de leitura” e que não estavam contemplados. Vejamos:

Que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro? O que mais chamou sua atenção? Você indicaria esse livro para alguém?

As informações que foram acrescentadas, embora não respondam de forma satisfatória ao que foi suscitado, acrescentam elementos ao texto que buscam dialogar com o leitor do blog, trazendo informações sobre a escritora do diário e ainda a indicação de outros livros que ela gosta. Nesse sentido, verifica-se que a aluna apresentou reformulações que extrapolam as sugestões do revisor.

A partir da análise desses fragmentos, é possível constatar que foram realizados 18 questionamentos para serem analisados pelo aluno. Desses, foram atendidos 5, por substituição e acréscimos, também foram realizadas 3 alterações que extrapolaram ao sugerido. As ações realizadas pelo aluno, como resposta aos questionamentos levantados, foram de não atender a algumas revisões. Por outro

lado, atender a outros e acrescentar as informações solicitadas. Em outros ainda, verificamos que houve acréscimos parciais e ainda reformulações que extrapolaram ao sugerido. Essas ações resultaram na operação linguística de adição ou acréscimo de frases e palavras, como também a de substituição de um segmento, conforme verificamos nesse excerto:

Versão 1

“Quando li o livro fiquei curiosa e depois fiquei feliz fiquei curiosa porque eu queria saber como terminava a história e fiquei feliz porque eles encontraram a princesa.”

Versão 2:

“Confeso que fiquei um pouco triste porque ela estava esquecida, mas depois fiquei feliz porque lembraram dela.”

Nesse caso, as mudanças retiraram as repetições que prejudicavam a progressão do texto. O uso da conjunção adversativa “mas” favoreceu a ligação entre as orações e a reformulação que procedeu, embora não tenha sido provocada para isso, corrigiu uma incoerência que havia. A afirmação de que, quando leu o livro, ficou curiosa para saber como terminava a história significa que não tinha feito a leitura do livro todo.

Outro dado que emerge da observação desse fragmento é o uso da palavra “confesso” no início do parágrafo. Ao utilizar esse vocábulo, a autora buscou uma aproximação com o interlocutor do texto, utilizando-se de uma expressão típica de quem está numa interação face a face. Desse modo, constituiu-se como sujeito de seu dizer, alguém que tem o que dizer para alguém, ou seja, está numa interação. Com o uso desse léxico, que tem como significado “reconhecer-se como autor ou participante na feitura de algo”, constatamos o exposto por Geraldí (1997) de que é a presença de um interlocutor real que permite ao aluno-autor ter o que dizer e constituir-se como tal. Assim apreendemos que a aluna centrou esforços, no momento da reescrita, para dizer mais ou de outra maneira, acrescentando informações ao texto para deixá-lo mais claro e adequado à leitura do receptor, buscando dialogar com ele.

Ademais, o uso desse recurso demonstra que a orientação para a produção do texto, ou seja, a intenção do autor, é a de convencer o leitor a ler o livro indicado por ele. Isso indica que houve uma intencionalidade, ou seja, o aluno está ciente da

presença desse interlocutor e do propósito comunicativo que vai realizar com sua escrita.

Além da intencionalidade, outro fator da textualidade que se refere ao discurso, de acordo com o contexto de produção e com o evento sociocomunicativo, é a situacionalidade. Ao utilizar a data, o vocativo “olá amigos”, assinar o diário se identificando, está adequando seu texto de acordo com as especificidades do gênero “diário de leitura”, assim como escrever um resumo coerente, sintetizando a história e ainda apresentar suas percepções sobre o livro.

Todas as alterações realizadas nessa reescrita foram inseridas de forma adequada, ajustando-se ao conteúdo do texto, de modo que o texto ficou mais claro e discursivamente mais coerente ao interlocutor. Essa ação demonstra um outro processo envolvido na reescritura do texto: a compreensão que faz parte da função cognitiva da leitura, posição que o autor passa a assumir no momento em que analisa sua própria linguagem. Para Gehrke (citado por Menegolo e Menegolo, 2005, p. 78) “ocorre constantemente na reescritura a troca de papéis de leitor e de escritor: nesse processo interativo, as estratégias do leitor para abordar o texto estão inter-relacionadas com as habilidades do escritor de ajustar a sua expressão às avaliações do seu outro-leitor.” Há, portanto, na reconstrução do seu texto, a sua própria reconstrução, ou seja, a constituição de um novo sujeito e, assim, nessa nova posição, ele passa a perceber a necessidade de se fazer entender, ou nas palavras de Menegolo e Menegolo (2005), dar sentido aos seus dizeres, a fim de que seja compreendido pelos outros sujeitos que terão contato com seu texto.

Ainda nessa ótica, ao aceitar nossa sugestão de deixar o texto com um grau maior de informatividade, a aluna procede uma reformulação com alterações específicas de adição, supressão, substituição ou deslocamento. Porém, ao realizá-las, ela faz uma retomada global de todo o texto. Isso se evidencia em procedimentos de substituição de termos, em que se observa uma mudança no sentido do texto a ser percebido pelo leitor, como vemos na troca da expressão “então”, que pressupõe continuidade, pela palavra “porém”, conjunção adversativa; “ninguém”, que traz uma generalização, por “nenhuma delas”, agora referindo-se às princesas; e ainda “acharam” por “ela voltou”. Assim, percebemos uma revisão do material conceitual e linguístico que se refere à coesão e coerência textual, fator da textualidade responsável pelo sentido do texto.

Outra constatação que se revela é a de que, ao procurar explicar os fatos de forma cronológica, tal como ocorre no livro e com uma suficiência de dados que permite a compreensão do leitor de acordo com o sentido pretendido por ele, não deixando margem para interpretações ambíguas, o texto consegue despertar o interesse do leitor, pois desse modo, é capaz de efetivamente informar seu interlocutor.

Com referência aos outros princípios da textualidade responsáveis pela coerência textual, propostos por Costa Val (1994), a saber, continuidade, progressão, não contradição e articulação, constatamos que, com a reescrita, as informações apresentadas no texto progridem, ou seja, o aluno vai apresentando eventos novos, não repete a mesma coisa, como por exemplo, a palavra “então” que na primeira versão num mesmo parágrafo foi utilizada três vezes e na segunda versão foi substituída por outros conectivos. Não ocorrem contradições, tem continuidade, pois permanece no mesmo tema do início ao fim do texto e a articulação entre os fatos apresentados se encadeiam. Há o uso de vários conectivos para ligar as orações e parágrafos, sendo eles “porque”, “mas”, “porém”, “então”, que faz com que não ocorra rupturas e o texto não fique truncado.

Diante de todos esses elementos que sofreram alterações, podemos afirmar que a intervenção realizada no texto, por meio da correção textual-interativa, surtiu efeito nos aspectos discursivos e textuais da produção, fazendo com que o aluno, ao reescrever seu texto, conseguisse atender ao propósito comunicativo que se propôs a realizar, escrevendo um diário de leitura sobre um livro lido e publicar num blog.

Passamos agora a comparar a segunda e terceira versão do texto para avaliarmos também os aspectos linguísticos que sofreram alterações.

Quadro 13 - Texto 1 - Maria – Primeira reescrita

1 08/07/2019
 2
 3 Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre
 4 o livro O Fantástico Mundo de
 5 Feiurinha
 6
 7 O livro conta que um autor de
 8 contos de fadas que ajudou todas as
 9 princesas de conto de fada a procurar
 10 a princesa que faltava a Feiurinha,
 11 eles precisavam achá-la, porque sem
 12 ela as princesas não teriam um final
 13 feliz, mas para saber onde Feiurinha
 14 estava eles tinham que saber a
 15 história dela, porém esqueciam dela
 16 sabia a história de Feiurinha. Então
 17 nem a impregada ajudando
 18 — Eu posso ajudar.
 19 E começou a contar e eles começaram
 20 a lembrar e ela voltou, o problema
 21 era que ela estava esquecida.
 22 Confesso que fiquei um pouco triste
 23 porque ela estava esquecida, mas depois
 24 fiquei feliz porque lembraram dela.
 25
 26 Meu nome é
 27 eu tenho 10 anos e gosto de
 28 ler, recomendo o livro Pequeno Princi-
 29 pe e Emilia no País da Gramática, mas
 30 gosto mais de contar
 31
 32
 33
 34

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 1 – primeira reescrita

“08/07/2019.

Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre o livro O Fantástico Mundo de Feiurinha.

O livro conta que um autor de conto de fadas que ajudou todas as princesas de conto de fada a procurar a princesa que falta a Feiurinha, eles precisavam achá-la, porque sem ela as princesas não teriam um final feliz, mas para saber onde

Feiurinha esatava eles tinham que saber a história dela, porém nenhuma delas sabia a historia de Feiurinha. Então vem a impregada dizendo.

- Eu posso ajudar.

E começou a contar e eles começaram a lembrar e ela voltou, o problema era que ela estava esquecida.

Confeso que fiquei um pouco triste, porque ela estava esquecida, mas depois fiquei feliz porque lembraram dela.

Meu nome é Maria eu tenho 10 anos e gosto de ler, recomendo o livro Pequeno Príncipe e Emília no País da Gramática, nas horas vagas gosto de assistir tv.”

Texto 1 (Maria) - Segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Linha 7 e 8 – observei que o uso do pronome “que” ficou confuso na frase.

Linha 10 – que tal colocar um ponto ao final na frase para dar uma pausa maior?

Linha 12 – observe a concordância: “teria” ou “teriam”?

Linha 16 – a palavra “história” ficou repetida, veja se é possível retirá-la ou substituí-la.

Linha 19 – o que a empregada começou a contar?

Linha 21 – quem estava esquecida?

Linha 25 – que tal contar aos leitores do blog sobre o que você aprendeu lendo essa história e a quem você indicaria a leitura desse livro?

Quadro 14 - Texto 1 - Maria – Segunda reescrita

1 09/07/19
 2
 3 Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre
 4 o livro O Fantástico Mundo de Feiurinha
 5
 6
 7 O livro conta sobre um autor de conto
 8 de fadas que ajudou todas as princesas
 9 de conto de fada a procurar a
 10 princesa que faltava a Feiurinha.
 11 Eles precisavam achá-la, porque sem
 12 ela as princesas não tinham um final fe-
 13 liz, mas para saber onde Feiurinha
 14 estava eles tinham que saber a his-
 15 tória dela, porém nenhuma delas sabia.
 16 Então vem a empregada dizendo
 17 - Eu posso ajudar
 18 e começou a contar a história de
 19 Feiurinha e eles foram lembrando dela
 20 devagarinho, ela contou o problema era
 21 que a Feiurinha estava esquecida.
 22 Confessou que ficou um peu-
 23 co triste, porque ela estava esquecida
 24, mas depois ficou feliz porque lembraram
 25 dela. Eu achei esse livro lindinho ele
 26 muito interessante porque fala sobre o esquecimento
 27 Meu nome é
 28 eu tenho 10 anos e gosto de ler,
 29 de ler, recomendo para quem gosta de
 30 ler o livro Pequeno Príncipe e o livro
 31 Emília no país da Gramática e nos
 32 jogos gosto de assistir Jô
 33
 34

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 1 (Maria) - Segunda reescrita

“09/07/2019

Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre o livro O Fantástico Mundo de Feiurinha.

O livro conta sobre um autor de conto de fadas que ajudou todas as princesas de conto de fada a procurar a princesa que faltava a Feiurinha.

Eles precisavam achá-la, porque sem ela as princesas não teriam um final feliz, mas para saber onde Feiurinha estava eles tinham que saber a história dela, porém nenhuma delas sabia.

Então vem a empregada dizendo.

- Eu posso ajudar.

E começou a contar a história de Feiurinha e eles foram lembrando dela de repente ela voltou, o problema era que a Feiurinha estava esquecida.

Confesso que fiquei um pouco triste, porque ela estava esquecida, mas depois fiquei feliz porque lembraram dela. Eu adorei esse livro indico ele é muito interessante porque ele fala sobre o esquecimento.

Meu nome é Maria eu tenho 10 anos e gosto de ler, recomendo para quem gosta de ler o livro Pequeno Príncipe e o livro Emília no país da Gramática e nas horas vagas gosto de assistir Tv.”

Referente ao número de linhas, essa terceira versão ficou com 32, sendo que a anterior estava com 30. Em relação à ortografia, foram assinaladas quatro palavras que estavam com sua escrita incorreta “esatava”, “confeso” “impregada” e “probema” e todas elas foram corrigidas. No entanto, ocorreram outros desvios ortográficos: “derrepente”, “voutou”, “interesante” “Feiufinha”, os quais evidenciam o processo de letramento de escritores iniciantes que estão ainda na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Foram feitos sete questionamentos e todos foram atendidos. Vejamos cada um deles:

Linha 7 e 8 – Observei que o uso do pronome “que” ficou confuso na frase.

Nesse caso a aluna substituiu o primeiro pronome “que” pela palavra “sobre”, atendendo ao sugerido.

Linha 10 – Que tal colocar um ponto ao final na frase para dar uma pausa maior?

Na terceira versão, a aluna colocou um ponto no lugar da vírgula e iniciou um novo parágrafo.

Linha 12 – Observe a concordância: “teria” ou “teriam”?

Atendeu ao sugerido fazendo a concordância de número adequadamente.

Linha 16 – A palavra “história” ficou repetida. Veja se é possível retirá-la ou substituí-la.

Nessa reformulação, a aluna optou por retirar o segmento “a história de Feiurinha” que estava se repetindo, atendendo ao sugerido.

Linha 19 – O que a empregada começou a contar?

Nessa reformulação, verifica-se o acréscimo da informação sugerida de que a história que começou a contar foi “de Feiurinha”. Com isso, eliminou-se a possibilidade de uma ambiguidade na interpretação da frase.

Linha 21 – Quem estava esquecida?

Mais uma vez verifica-se o acréscimo de uma informação que não estava deixando claro a quem o pronome “ela” estava se referindo.

Realizamos, também, alguns questionamentos com informações para a adequação ao gênero em estudo que ainda não estavam contempladas

Linha 25 – Que tal contar aos leitores do blog sobre o que você aprendeu lendo essa história e a quem você indicaria a leitura desse livro?

Nessa terceira versão, a aluna acrescentou a informação sobre sua avaliação a respeito do livro e a quem indicaria.

Em todos esses fragmentos foi possível verificar que as alterações sugeridas foram realizadas, tendo em vista que, embora de forma dialógica, ou seja, por meio de questionamentos, as questões trataram de problemas mais pontuais, de microestrutura, ligadas ao nível do sistema linguístico. Segundo Ruiz (2010), há duas categorias de bilhetes textuais-interativos: os que se remetem a problemas superficiais e os que se remetem a problemas profundos do texto.

Embora nessa segunda intervenção não nos limitamos aos aspectos tipicamente formais dos textos, que estão na superfície textual, esses aspectos foram tematizados nesse momento e pudemos perceber maior facilidade do aluno em atender ao sugerido. Segundo a pesquisa realizada por Ruiz (2010), que analisou os tipos mais comuns de correções realizadas pelos professores, essas têm se centrado justamente nesses aspectos. Diante dessa constatação e dos dados que levantamos, podemos inferir que os alunos já estejam habituados a esse tipo de correção, por isso, tiveram mais facilidade para realizar a adequação.

Ainda de acordo com a autora, essas correções, que se referem à microestrutura textual, se fecham em significações mais consolidadas e mais ou menos fixas, nas quais o papel do aluno é minimizado. Ao contrário daquelas referente à macroestrutura do texto, que possuem uma significação mais aberta e, por isso, demandam uma participação maior do aluno. Nesse caso, evidentemente, são mais difíceis de serem compreendidas por ele, no entanto, são correções desse

tipo que produzem uma reescrita de maior qualidade, pois são esses problemas que não estão na superficialidade que possuem maior relevância na construção de um texto adequado à interlocução. Desse modo, são mais produtivas no desenvolvimento da competência discursiva.

Passamos agora a analisar o texto 2, do aluno João.

Quadro 15 - Texto 2 – João – Produção inicial

1 26 de junho 2019
 2 Oi pessoal, hoje eu vou falar sobre o livro Lolo Barnabé.
 3 Editora Moderna, Altora Eva furnari.
 4 Este livro é muito legal ele fala de Lolo Barnabé
 5 ele é muito inteligente ele do tempo das cavernas
 6 e uma transformação de vida, ele se caza com a Brisa
 7 e eles tem um filho chamado finfo e eles
 8 criaram a casa as roupas os móveis da casa
 9 um depósito camas mesas objetos de higiene tipo
 10 escova-de-dente e muito mais, o telefone e as
 11 eletrodomésticos e muito mais, quando eles
 12 criaram a TV da turma! eles receberam um dardo TV
 13 e eles receberam mais e não normal assim
 14 eles criaram ele faziam a agricultura e faziam
 15 as ferramentas. Tchau gente em interação com a quem lê isto
 16 (Assinatura)
 17 Caracul: PR: (Assinatura)
 18
 19
 20

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 2 (João) - Produção inicial

“26 de junho 2019

Oi pessoal, hoje eu vou falar sobre o livro Lolo Barnabé. Editora Moderna, Altora Eva furnari.

Este livro é muito legal ele fala de, Lolo Barnabé ele é muito inteligente ele do tempo das cavernas e uma transformação de vida, ele se caza com a Brisa e eles tem um filho chamado finfo e eles criaram a casa as roupas os móveis da casa um depósito camas mesas objetos de higiene tipo escova-de-dente e muito mais, o

telefone e os eletrodomésticos e muito mais, quando eles criaram a TV deu ruim! Eles viciaram em assistir TV e eles resoueram viver a vida normal como eles viviam ele faziam a fogueira e ficavam la fora anoite. TCHAU GENTE eu indicaria para auguem este livro.

Altor(2): João.
Cascavel PR.”

Texto 2 (João) - Primeira intervenção

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 4 - que tal explicar melhor quem é Lolo Barnabé? Em que lugar se passa a história?

Linha 5 - a história se passa no tempo das cavernas? Poderia explicar melhor como era esse tempo?

Linha 6 - que transformação é essa que ele sofre? O que acontece a ele? Quem é a Brisa e como ele a conhece?

Linha 8 - como eles fizeram para criar a casa e os móveis? Como era a casa e os móveis? De onde tiraram os materiais para produzirem esses objetos?

Linha 12 - o que aconteceu a eles quando ficaram viciados em assistir televisão?

Linha 13 - por que resolveram viver a vida normal?

Linha 15 - por que eles faziam a fogueira e ficavam fora à noite?

Linha 15 - para quem você indicaria esse livro?

O que acontece com a família de Lolo se parece com alguma situação da vida real?

O que você aprendeu com a leitura do livro?

Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você?

O que mais chamou sua atenção?

Quadro 16 - Texto 2 - João - Segunda versão

1 03/07/19
 2
 3 Oi pessoal, hoje vou falar sobre o livro Lolo Barnabé.
 4 Editora Moderna, Editora Eva Furnari.
 5 Este livro é muito legal, o livro fala de Lolo Barnabé
 6 ele e do tempo das cavernas ele era muito inteligente e ele casou
 7 com Brisa e eles tiveram um filho o Finfo ele também era bem legal
 8 e um pouco legal eles casavam faziam a fogueira e comiam
 9 e durmiam quase todos os dias foi uma transformação de vida,
 10 porque eles construíram muita coisa geladeira a casa
 11 e eles tinham quase todos os materiais e de
 12 coisas que ele achava em diferentes lugares e
 13 e com o uso de fogo de madeira, e a madeira
 14 porque eles tinham a madeira e fizeram fogo
 15 que ficou dentro e eles fizeram muita coisa
 16 por isso que é um dos livros que eu recomendo
 17 e eu já vi o livro e eles apareceram na TV eles fizeram
 18 de programas em família e eles apareceram sempre
 19 e eles se tornaram muito conhecidos
 20 porque eles tinham a madeira e fizeram fogo
 21 que ficou dentro e eles fizeram muita coisa
 22 por isso que é um dos livros que eu recomendo
 23 e eu já vi o livro e eles apareceram na TV eles fizeram
 24 de programas em família e eles apareceram sempre
 25 e eles se tornaram muito conhecidos
 26 porque eles tinham a madeira e fizeram fogo
 27 que ficou dentro e eles fizeram muita coisa
 28 por isso que é um dos livros que eu recomendo

29 Cultor
 30 Este livro é muito legal, o livro fala de Lolo Barnabé
 31 ele e do tempo das cavernas ele era muito inteligente e ele casou
 32 com Brisa e eles tiveram um filho o Finfo ele também era bem legal
 33 e um pouco legal eles casavam faziam a fogueira e comiam
 34 e durmiam quase todos os dias foi uma transformação de vida,
 35 porque eles construíram muita coisa geladeira a casa
 36 e eles tinham quase todos os materiais e de
 37 coisas que ele achava em diferentes lugares e
 38 e com o uso de fogo de madeira, e a madeira
 39 porque eles tinham a madeira e fizeram fogo
 40 que ficou dentro e eles fizeram muita coisa
 41 por isso que é um dos livros que eu recomendo

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 2 (João) – primeira versão

“03/07/2019.

Oi pessoal, hoje vou falar sobre o livro Lolo Barnabé,
 Editora Moderna, Editora Eva Furnari.

Este livro é muito legal, o livro fala de, Lolo Barnabé ele e do tempo das cavernas ele era muito inteligente e ele casou com Brisa era uma menina ela tempo das cavernas e eles tiveram um filho o Finfo ele também era bem legal e um pouco legal eles casavam faziam a fogueira e comiam e durmiam quase todos os dias foi uma transformação de vida, porque eles construíram muita coisa geladeira a casa

deles feita de madeira que Lolo cortava com o machado e dos moveis quase todos de madeira e de ferro que ele achava em alguns lugares e a cama era de pelé de ovelha e a televisão porque eles tinham a oficina e finto teria que ficar sozinho e eles faziam muitas coisas para higiene e um dia eles chegaram e começaram a assistir teve e eles visaram na tv eles pararam de conviver em família. eles perderam tempo e eles se tocaram que aquilo estava fazendo mal pra eles e eles começaram a viver em família, e eles acharam bem melhor e começaram a viver bem de novo.

TCHAU GENTE.

Altor: João

Eu queria que todos lesem porque este livro e muito bom e legal voseis iram gostar.

Ese livro fala tudo a gente perde tempo na frente da tv e perde tempo.

Ese livro e muito legal.”

A produção inicial desse aluno tinha 17 linhas e na segunda ficou com 35, portanto o acréscimo de informações é perceptível. Vamos verificar como se procederam cada uma das reformulações realizadas.

Linha 4 - que tal explicar melhor quem é Lolo Barnabé? Em que lugar se passa a história?

Linha 5 - a história se passa no tempo das cavernas? Poderia explicar melhor como era esse tempo?

Linha 6 - que transformação é essa que ele sofre? O que acontece a ele? Quem é a Brisa, como ele a conhece?

Para esse fragmento, foram realizados sete questionamentos, dos quais três foram respondidos pelo aluno, que acrescentou as informações sobre como era o tempo das cavernas: “o tempo das cavernas era bem legal e um pouco legal eles caçavam faziam a fogueira e comiam e dormiam quase todos os dias”; também sobre qual transformação eles passaram: “porque construíram muitas coisas, geladeira”; e ainda sobre quem era Brisa: “uma menina do tempo das cavernas”. Desse modo, verifica-se que o aluno atendeu parcialmente ao sugerido.

Linha 8 - como eles fizeram para criar a casa e os móveis? Como era a casa e os móveis? De onde tiraram os materiais para produzirem esses objetos?

Nesse excerto, realizamos três questionamentos e todos foram respondidos na segunda versão do texto. Assim verificamos que o aluno atendeu ao sugerido.

Linha 12 - o que aconteceu a eles quando ficaram viciados em assistir televisão?

Linha 13 - por que resolveram viver a vida normal?

As duas provocações realizadas para esse trecho foram inseridas na segunda versão, de modo que o aluno acrescentou informações que foram cruciais para dar sentido ao seu texto. Sendo elas: que quando viciaram em televisão pararam de conviver em família e perderam tempo, e que voltaram a viver normal (em família) porque se tocaram que aquilo estava fazendo mal para eles. Portanto, atendeu totalmente ao sugerido.

Linha 15 - por que eles faziam a fogueira e ficavam fora à noite? Para quem você indicaria esse livro?

Nesse caso, não obtivemos nenhuma resposta aos questionamentos levantados para a linha 15. Com isso, observamos que o aluno optou por não atender às sugestões de revisão, e na segunda versão optou por suprimir essas informações. Consideramos também que a não reformulação poderia ser decorrente da não compreensão do nosso questionamento, embora não tenhamos indagado o aluno a esse respeito. Desenvolvemos outras provocações a fim de adequar o texto de acordo com o gênero em estudo, visando promover o acréscimo de informações que não estavam sendo contempladas. Sendo elas:

O que acontece com a família de Lolo se parece com alguma situação da vida real? O que você aprendeu com a leitura do livro? Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você? O que mais chamou sua atenção?

Em relação aos questionamentos sobre informações que se referem à constituição do gênero e que não estavam sendo contempladas, percebemos que o aluno escreveu, embora de forma bem incipiente, as suas impressões sobre o livro, atendendo a dois dos quatro questionamentos, portanto, parcialmente.

Assim, para esse texto, foram feitos 18 questionamentos. Desses, foram atendidos 10, os quais resultaram em reformulações de acréscimo informacional que visam explicar melhor os fatos que estavam sendo narrados. Não se observaram reformulações que extrapolaram os questionamentos e foram suprimidas duas informações.

Analisando o texto em sua segunda versão, constatamos que, ao inserir dados que complementam informações que estavam incompletas, o aluno o tornou mais explícito, com menos lacunas, e conseguiu organizar melhor a sequência dos

fatos, explicando, por exemplo, que “foi uma transformação de vida, porque eles construíram muitas coisas”. Essa explicação que foi inserida dá um novo sentido ao texto, uma vez que, na versão inicial, essa “transformação” teria sido pelo fato de ter casado com a Brisa, como vemos nesse trecho, “e uma transformação de vida, ele se casa com a Brisa”. Essa reorganização comprova o exposto por Ruiz (2010), ao afirmar que as correções-tema, as quais se centram nos aspectos do texto, nas situações dialógicas, permitem ao aluno refletir sobre os problemas de organização textual global, no seu sentido. Dessa forma, o questionamento que levantamos “que transformação é essa que ele sofre?” propiciou essa reflexão no aluno, ao perceber, agora na condição de autor-leitor, como a colocação do termo não permitia o sentido pretendido por ele e, de acordo com a história lida, essa reorganização possibilitou uma compreensão melhor da narrativa presente no livro. Assim, o texto ficou mais coerente à situação de interlocução.

No entanto, verifica-se ainda a falta de elementos de legibilidade e de reordenação, haja vista que seu texto continuou sem articulação, repetindo o mesmo conectivo para dar prosseguimento, e sua escrita assemelha-se a uma junção de frases soltas, conforme observamos em construções como as do fragmento abaixo:

“Este livro é muito legal, o livro fala de, Lolo Barnabe ele e do tempo das cavernas ele era muito inteligente e ele casou com Brisa era uma menina ela tempo das cavernas e eles tiveram um filho o Finfo ele também era bem legal e um pouco legal eles casavam faziam a fogueira e comiam e durmiam quase todos os dias...”

Verificamos que, nesse caso, o aluno constrói seu texto a partir de frases como: “Este livro é muito legal” “o livro fala de Lolo Barnabé” “ele é do tempo das cavernas” “ele era muito inteligente” “e ele casou com a Brisa” “era uma menina do tempo das cavernas” “e eles tiveram um filho” “o Finfo ele também era bem inteligente”. Nessa forma de escrita, percebe-se a falta de compreensão do aluno em relação ao que é um texto como enunciado, o qual, nessa perspectiva, tem uma intencionalidade. Segundo Bakhtin (2003), “dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, ou seja, quem o produziu teve uma intenção. Essa compreensão ocorre quando o ensino contextualiza o texto na vida, e não apenas o utiliza como pretexto para falar de suas letras e fonemas, pois assim, o texto é apenas forma linguística, um sistema.

Ainda nessa ótica, Geraldi (1997, p. 98, grifos do autor) afirma que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”. Nesse sentido, é preciso compreendê-lo como um todo coeso e coerente e que é por meio dele que nos comunicamos e não usando meramente palavras, frases ou um conjunto delas.

Segundo Ruiz (2010), esse comportamento revela o quanto esse aluno esteve exposto a um tipo de ensino baseado na concepção formalista de linguagem, tendo sido estimulado a produzir orações, sendo comum, portanto, que tenha dificuldade de, nas palavras de Bakhtin, produzir enunciados. Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, é necessário levar para a sala de aula a discussão sobre o texto como a unidade comunicacional da língua, pensando a linguagem com todos os fatores nela envolvidos.

Passamos a analisar a segunda e terceira versão do texto desse aluno.

Quadro 17 - Texto 2 - João - Segunda versão

1 03/07/19

2

3 O pessoal, Lúcia, não fala muito a sério. Beala Frazão.

4 Ed Tora Madem, Citoro F. e Frazão.

5 Este livro é muito legal, a gente fala de Paul

6 Barnalt e o tempo da se... de 1911

7 muito interessante e de coral com Beira no uma coisa

8 de tempo das covens, e eles tinham uma filha

9 a Enfo ele também era bem importante o tempo

10 das covens era bem legal e uma coisa legal

11 eles costumam fazer o fogueiro e comem

12 e dormiam quase todos os dias por uma

13 transformação de vida, porque eles tinham com

14 muito coisa gelada e cada deles tinha de

15 coisas que dele gostavam com o cachorro

16 e os meus quase todos de madeira e de

17 pros que ele achava em outros lugares e

18 o com um de pele de animal e a história

19 porque eles tinham o ofício e ficou tudo

20 que ficou dentro e eles foram muito mais

21 para quem e um de eles chegaram e comeram

22 e o tempo e eles assistiam na TV eles foram

23 de comerem em família eles assistiam tempo

24 e eles se lembram que... aqueles... tempo

25 finais mais pros que e eles comemoram o

26 vive em família, e eles gostam de comer

27 e comemoram a noite tem decoro.

28 THAC GENTE

CamScanner

29 Cultor

30 Sei que a gente todos lerem porque este

31 livro é muito bom e legal assim mesmo

32 gostar

33 Esse livro fala de tudo a gente pode tomar

34 de tudo de TV e pode ler

35 Esse livro é muito legal,

36

Transcrição texto 2 (João) - Segunda versão

“03/07/2019.

Oi pessoal, hoje vou falar sobre o livro Lolo Barnabé,
Editora Moderna, Altor Eva furnari.

Este livro e muito legal, o livro fala de, Lolo Barnabe ele e do tempo das cavernas ele era muito inteligente e ele casol com Brisa era uma menina ela tempo das cavernas e eles tiveram um filho o Finfo ele também era bem legal e um pouco legal eles casavam faziam a fogueira e comiam e durmiam quase todos os dias foi uma transformação de vida, porque eles construíram muita coisa geladeira a casa deles feita de madeira que Lolo cortava com o machado e dos moveis quase todos de madeira e de ferro que ele achava em augums lugares e a cama era de pelé de ovelha e a televisão porque eles tinham a oficina e finfo teria que ficar sosinho e eles fasiam muitas coisas para igiene e um dia eles chegaram e começaram a assistir teve e eles visiam na tv eles pararam de conviver em família. eles perderam tempo e eles se tocaram que aquilo etava fasendo mal pra eles e eles comesaram a viver em família, e eles acharam bem melhor e comesaram a viver bem denovo.

TCHAU GENTE.

Altor: João

Eu queria que todos lesem porque este livro e muito bom e legal voseis iram gostar.

Ese livro fala tudo a gente perde tempo na frente da tv e perde tempo.

Ese livro e muito legal.”

Texto 2 – João - bilhete textual-interativo - segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Linha 6 – repetiu o pronome “ele”. Veja se é possível substituir ou retirar.

Linha 8 – essa frase está confusa e repetiu o conectivo “e”. Veja se, em seu lugar, não é possível colocar um ponto para separar as orações.

Linha 9 – veja onde é possível colocar um ponto.

Linha 10 – você repetiu a palavra “legal”. Que outra palavra poderia utilizar para substituí-la.

Linha 12 – veja onde é possível colocar um ponto e começar um novo parágrafo.

Linha 18 – veja onde é possível colocar um ponto

Linha 19 – eles construíram a televisão para fazer companhia ao Finfo?

Linha 21 – veja onde é possível colocar um ponto e iniciar um novo parágrafo.

Linha 22, 24 e 25 – você repetiu o pronome “eles”. Que tal substituir ou retirar?

Linha 23 – depois de ponto usa-se letra maiúscula.

Linha 27 – você repetiu a palavra “começaram”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 34 – você repetiu a expressão “perde tempo”. Que tal substituir?

Quadro 18 - Texto 2 – João - Terceira versão

1 08/07/2019
 2
 3 O pessoal, hoje vou falar sobre o livro
 4 Lolo Barnabé. Editora Moderna, autora Eva
 5 Furnari, este livro é muito legal, o livro
 6 fala de, Lolo Barnabé ele e do
 7 tempo das cavernas. Lolo era bem inteligente
 8 e ele estava andando purai quando conheceu a
 9 Brisa eles se casaram e até que tiveram
 10 um filho o Finfo todos eram muito
 11 inteligentes, e gostavam muito do tempo.
 12 E gostava muito daquele tempo eles
 13 caçavam faziam o fogo, dormiam
 14 dormiam. Tão é inteligente, que inventaram
 15 a casa, os móveis de madeira e tudo
 16 eles achavam os materiais criaram os móveis
 17 de madeira eles fizeram até uma oficina
 18 para fazer os móveis da casa e inventaram o
 19 telefone.
 20 Viviam felizes até que criaram a televisão...
 21 deu ruim e viciaram em assistir televisão pararam
 22 de conviver em família perderam tempo na
 23 frente da televisão.
 24 Quando perceberam que aquela situação
 25 não pararam de ficar assistindo começaram
 26 a conversar em famílias e gostaram
 27 muito mais conversaram a nível melhor.
 28 Então eu e Lolo Barnabé. Tá bom gente!!

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 2 (João) - Terceira versão

"08/07/2019

Oi pessoal, Hoje vou falar sobre o livro Lolo Barnabé. Editora Moderna, autora Eva Furnari. Este livro é muito legal, o livro fala de, Lolo Barnabé ele e do tempo das cavernas. Lolo era bem inteligente e ele estava andando purai quando conheceu a Brisa eles se casaram e até que tiveram um filho o Finfo todos eram muito inteligentes. e gostavam muito do tempo.

E gostava muito daquele tempo eles caçavam faziam o fogo e comiam dormiam...

Eram tão inteligentes que inventaram a casa e os móveis até a cama tudo eles achavam os materiais criaram os móveis de madeira e eles fizeram até uma oficina para fazer os móveis da casa e inventaram o telefone.

Viviam felizes até que criaram a televisão!... deu ruim e viciaram em assistir televisão pararam de conviver em família perderam tempo na frente da televisão.

Quando perceberam que aquilo estava fazendo mal pararam de ficar assistindo começaram conviver em família e gostaram muito mais comeram a viver melhor.

Este e o livro Lolo Barnabé. Tchau gente !!!

Eu quero que todos lesem e muito legal vocês vam gostar. Este livro fala tudo da vida da gente fica na frente da televisão e de fica horas na frente da televisão.

Autor: João.”

Na segunda versão, o texto estava com 35 linhas e nessa terceira ficou com 33. Com relação à ortografia, foram indicadas 17 palavras que estavam com sua grafia incorreta. Observamos que, das dezessete indicações, nove palavras foram corrigidas, cinco palavras não foram utilizadas na terceira versão do texto e quatro não foram corrigidas. No entanto, o aluno cometeu ainda outros erros na grafia: “fizeram” - troca de s/z; “e” por “é” - acentuação; “puraí” - hipossegmentação; “madera” – monotongação; “conviver” - troca de n por m.

Para analisarmos essas ocorrências, no quadro abaixo sintetizamos os erros apresentados, destacando a natureza desses desvios cometidos, a partir da classificação indicada por Oliveira (1990):

Quadro 19 - Classificação dos desvios ortográficos

Palavra	Classificação do desvio
Altora= autora	Hipercorreção - casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras
casol - casou	Hipercorreção - casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras
imtetgente= inteligente	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
casavam= caçavam	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
transformasão = tranformação	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
augums= alguns	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
sosinho= sozinho	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
casavam= caçavam-	problemas da própria natureza arbitrária da escrita

comesaram= comesaram	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
igiene	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
fasendo = fazendo	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
fasiam = faziam	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
denovo= de novo	casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras
etava= estava	caso acidental
visiaram = viciaram	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
puraí= por aí	casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras
madera= madeira	problemas relacionados à natureza fonético-fonológica
fiseram= fizeram	problemas da própria natureza arbitrária da escrita
conviver= conviver	problemas da própria natureza arbitrária da escrita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observando o quadro acima, podemos perceber que, em sua maioria, os desvios cometidos na ortografia se referem à própria natureza arbitrária da língua, tendo em vista que nosso sistema de escrita, embora seja de base alfabética em que cada unidade sonora representa um sinal gráfico, não há essa transparência, ou seja, nem sempre isso ocorre. As relações entre grafemas e fonemas, na Língua Portuguesa, têm correspondências biunívocas - quando uma letra representa um som; ou arbitrárias - quando uma unidade gráfica pode ser representada por mais de um som, ou vice-versa, o mesmo som é representado por letras diferentes.

Ao analisarmos o quadro, podemos constatar que, em sua maioria, os desvios se encaixam nas relações cruzadas da língua, o que comprova o exposto por Cagliari, ao afirmar que “os problemas de ortografia aparecem somente quando o usuário da escrita fica numa situação de impasse diante de palavras que ele sabe que podem ser escritas com uma letra ou outra”. (Cagliari 1999, p. 72-73). Para esse impasse, o escrevente inicial vai levantando hipóteses que, de forma cumulativa, servirá de referência para que ele construa seu repertório lexical, o qual é adquirido a partir do contato com a língua escrita de forma constante e por um longo período.

Vejam os questionamentos a seguir como foram desenvolvidos, pelo aluno, os outros questionamentos levantados.

Linha 6 – repetiu o pronome “ele”. Veja se é possível substituir ou retirar.

Linha 8 – essa frase está confusa e você repetiu o conectivo “e”. Veja se, em seu lugar, não é possível colocar um ponto para separar as orações.

Linha 9 – veja onde é possível colocar um ponto.

Linha 10 – você repetiu a palavra “legal”. Que outra palavra poderia utilizar para substituí-la.

Atendeu ao questionamento da linha seis retirando a repetição do pronome “ele”. Na linha 8 reformulou a frase, porém, retirando a explicação que a estava deixando confusa sobre quem era a “Brisa” e optou apenas por citá-la, e não retirou a repetição do conectivo “e”. Ao questionamento da linha nove colocou um ponto, conforme o sugerido, depois da palavra “inteligente”. Todavia, nessa versão, ele acrescentou o conectivo “e” na frase. Portanto, a pontuação que interrompeu a oração ficou inadequada. Também retirou a repetição da palavra “legal”. Como se nota, das cinco indicações aceitou quatro.

Linha 12 – veja onde é possível colocar um ponto e começar um novo parágrafo.

Atendeu ao sugerido e iniciou um novo parágrafo.

Linha 18 – veja onde é possível colocar um ponto.

Nesse caso, colocou um ponto e iniciou um novo parágrafo.

Linha 19 – eles construíram a televisão para fazer companhia ao Finfo?

Quando procedeu a reescrita o aluno reformulou esse fragmento e não explicou o questionamento que fizemos. Optou por retirar a afirmação de que o “Finfo ficava sozinho”. Portanto, não respondeu ao sugerido, mas fez outras reformulações que extrapolaram o sugerido.

Linha 21 – veja onde é possível colocar um ponto e iniciar um novo parágrafo.

Nesse caso, iniciou um novo parágrafo atendendo ao sugerido.

Linha 22, 24 e 25 – você repetiu o pronome “eles”. Que tal substituir ou retirar?

Linha 23 – depois de ponto usa-se letra maiúscula.

Linha 27 – você repetiu a palavra “começaram”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Reformulou retirando as repetições do pronome “ele”. Utilizou letra maiúscula no início do parágrafo, porém, não substituiu a palavra “começaram”.

Linha 34 – você repetiu a expressão “perde tempo”. Que tal substituir?

Nessa reescrita verificamos o atendimento ao sugerido retirando a repetição. No entanto, usou do recurso de reformular, extrapolando ao que foi suscitado a partir de uma mudança completa no fragmento. Essa alteração, ao inserir o termo “eu queria que todos lessem”, e ainda com o uso da expressão “vocês vam gostar”, dirigindo-se aos seus interlocutores, demonstra a sua constituição como sujeito autor de seu discurso. De acordo com Geraldi: “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 1997, p. 102). É a presença desse outro, o interlocutor, que faz o autor assumir sua autoria, comprometendo-se com sua palavra.

De forma geral, para esse texto foram realizadas 13 provocações. Dessas, o aluno atendeu a 10, acrescentando informação, substituindo fragmentos e suprimindo duas informações. Fez ainda 5 reformulações que extrapolaram aos questionamentos, como vemos nessas construções que utilizou para iniciar parágrafos: “eram tão inteligentes que inventaram a casa e os moveis”, “viviam felizes até que criaram a televisão”, “quando perceberam que aquilo estava fazendo mal”, e ainda, “fizeram até uma oficina para fazer os moveis”, assim situando melhor a história no tempo e espaço.

A organização observada nessa terceira versão ficou mais compreensível, pois o texto foi dividido em cinco parágrafos, ao contrário da versão anterior que estava escrito em um bloco só, contendo apenas um parágrafo e as informações eram ligadas, quase que exclusivamente, pelo conectivo “e”. Essa escrita da versão

dois deixou o texto repetitivo, comprometeu sua continuidade e progressão temática, uma vez que, em cada segmento iniciado com o “e”, percebe-se a ruptura na temática, tendo em vista que os fatos não estão encadeados para que se perceba a unidade entre eles.

Ao analisarmos essa terceira versão, percebemos um avanço significativo na utilização de recursos que garantem a textualidade da produção. Podemos percebê-lo como um todo, haja vista que há continuidade na temática que ficou compreensível a partir da organização das ideias em uma sequência que permite compreender os passos da narrativa: o que aconteceu no início, quais foram os acontecimentos seguintes, porque eles aconteceram e qual a sua relação com o desenrolar da história e com o seu desfecho. A história vai sendo narrada num constante acréscimo de fatos novos, sem repetições, ou seja, o texto vai progredindo, os acontecimentos vão se encadeando uns aos outros numa relação em que é possível perceber a causa e sua consequência.

Vejamos o texto 3:

Quadro 20 - Texto 3 – Vitória - Primeira versão

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 dia 26 de Junho de 2019
 2 Oi folas e folas, hoje eu vou fazer uma primeira
 3 edição de leitura, que vai ser do livro "Caramelo"
 4 de Monteiro, que é sobre o "Caramelo" de Outeira
 5 Como é a editora RFD. Eu acho que a ilus
 6 tração Coia Caladell caprichou na linguagem e
 7 folas e divertidos.
 8 Esse livro fala de um relacionamento com
 9 muito laço e lá tinha uma menina que
 10 queria dez mil por, mas ela não conseguia
 11 pelo laço, então ela fez uma oferta com o
 12 livro que ela deixasse lá o livro e a menina
 13 não iria mais encerrar, mas ela nunca de
 14 mais e ela fazera um plano e com uma
 15 peça ela é obrigada para o fim.
 16 E eu amei esse texto eu se diverti muito
 17 lendo e a melhor parte que eu acho foi
 18 a que os laços faz a parte. Cada parte
 19 é bem divertido. Este livro tem a opinião
 20 mais acertada, mas se verdade é sobre o
 21 conceito.
 22 O livro contendo de Monteiro tem 23
 23 páginas de muita diversão e cores. Eu indico
 24 esse livro para todos, porque ele desperta
 25 muita felicidade e uma pouco de amor. Eu
 26 acho que não falta nada mais, acho que o
 27 autor Caladell caprichou.
 28 Então foi isso meus folas e folas, espero

29 que vocês também gostem de ler e ler.
 30
 31 Curitiba
 32 Aluna que gosta ler e ama também
 33 escrever empolada lá.
 34

Transcrição texto 3 (Vitória) - Primeira versão

“Dia 26 de Junho de 2019

Oi fofos e fofas, hoje eu vou fazer meu primeiro diário de leitura, que vai ser do livro Condomínio dos monstros, que o autor é Alexandre de Castro Gomes e a editora é RHJ. Eu achei que a ilustradora Cris Alhadef caprichou as imagens são fofas e divertidas.

Esse livro fala de um condomínio com muito barulho, e lá tinha uma múmia que queria dormir mil anos, mas ela não conseguia pelo barulho então ela faz uma aposta com Drácula que eles deixassem ela dormir e a múmia não iria mas encomodalos, mas ela ronca demais e eles fazem um plano e com uma poção ela é mandada para o egipto.

Eu amei esse texto eu se diverti muito lendo e a melhor parte que eu achei foi a que a bruxa faz a poção. Essa parte é bem divertida. Este livro tem a aparência meio assustadora, mas na verdade é muito engraçado.

O livro condomínio dos monstros tem 23 paginas de muita diversão e cores. Eu indico esse livro para todos, porque ele desperta muita felicidade e um pouco de emoção. Eu achei que não faltou nada nele, achei que o autor Alexandre caprichou.

Então foi isso meus fofos e fofas, espere que vocês tenham gostado beijos e tchau.

Autora: Vitória

Aluna que ama ler e ama também comer enquanto lê.”

Texto 3 - Primeira intervenção

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 11 – que barulho era esse? Quem estava fazendo barulho para incomodar a múmia?

Linha 13 – quem a múmia estava incomodando? O que ela fazia que os incomodava?

Linha 15 – o que acontece depois que ela é enviada ao Egipto?

Linha 18 – por que você achou engraçado quando a bruxa fez a poção?

que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro?

Quadro 21 - Texto 3 - Vitória - Segunda versão

1 dia 03 de Julho de 2019

2 Olfosor e Lafos, há eu vou fazer um resumo
3 diário de leitura, que foi ser de livros Condicionais
4 do monstros, que o autor é Cleonandro de Castro
5 Gomes e o editor é R.H. Eu acho que os ilus
6 trações são Clydeff capricosa, as imagens são
7 folas e divertidas.

8 Este livro fala de um condomínio com
9 muito barulho; e lá tinha uma múmia que
10 queria dormir um milênio, mas ela não com
11 segue pelos barulhos e odores que os monstros
12 causavam e incomodavam a múmia. Então ela
13 fez uma aposta com diáculos que se eles deixam
14 o ela dormir e a múmia não iria mas
15 incomodar os monstros, pois ela incomodava
16 muito eles por causa dos barulhos que eles causam
17 o. Então eles o a múmia para o
18 Egito com uma peça feita pela bruxa, e o corde
19 o ficou normal novamente com barulhos e
20 o.

21 Eu amei este livro eu se diverti muito
22 lendo e a melhor parte que eu acho foi
23 a que a bruxa fez a peça porque ela
24 diz "Quine caldinho entre jornal de grama etc.
25 Se estiver bem cozido entre pelo de ovelha para
26 a mistura ficar boa entre a carne de musco.
27 Deu um gosto e te manda pro Egito UAAAH? Eu
28 o essa parte assistida e se diverti

29 por assim.

30 O livro contém um dos monstros tipo
31 23 páginas de muitos cores e divertidas. Eu
32 o com este livro que não se pode
33 reclamar dos monstros, que são bons e se está
34 o. Eu indico este livro para todos porque
35 ele desperta felicidade e um pouco de o
36 o.

37 E Eu acho que não falta nada nesse
38 livro, acho que o autor capricou.

39 Então foi isto meu folo e folo, espero
40 que vocês tenham gostado; beijos e tchau.

41
42 o

43 o que não ler, e uma comer
44 enquanto lê.

45

Transcrição texto 3 (Vitória) - Segunda versão

“Dia 03 de Julho de 2019

Oi fofos e fofas, hoje eu vou fazer meu primeiro diário de leitura, que vai ser de livro Condomínio dos monstros, que o autor é Alexandre de Castro Gomes e a editora é RHJ. Eu achei que a ilustradora Cris Alhadeff caprichou, as imagens são fofas e divertidas.

Esse livro fala de um condomínio com muito barulho, e lá tinha uma múmia que queria dormir um milênio, mas ela não consegue pelos barulhos e odores que os monstros causavam e incomodavam – a múmia. Então ela fez uma aposta com drácula que se eles deixavam ela dormir e a múmia não iria mas incomodar os monstros, pois ela incomodava muito eles por causa dos barulhos que eles causavam. Então eles inviam a múmia para o égito com uma poção feita pela bruxa, e o condomínio ficou normal novamente com barulhos e odores.

Eu amei este livro eu se diverti muito lendo e a melhor parte que eu achei foi a que a bruxa faz a poção porque ela diz “Aquino caldeirão entra gosma de camarão. Se estiver bem cozido entra pelo ouvido para a mistura ficar tosca entra caspa de mosca. Dou um grito e te mando pro egito UAAAH”. Eu achei essa parte assustadora, e divertida por rimar.

O livro condomínio dos monstros tem 23 paginas de muitas cores e diversão. Eu apendi com este livro que não se pode reclamar dos outros, que você pode ser até pior. Eu indico este livro para todos, porque ele desperta felicidade e um pouco de emoção.

Eu achei que não faltou nada nesse livro, achei que o autor caprichou.

Então foi isso meus fofos e fofas, espero que vocês tenham gostado, beijos e tchau.

Autora: Vitória

Aluna que ama ler, e ama comer enquanto lê.”

A primeira versão do texto tinha 33 linhas e na segunda ficou com 44. Para esse texto foram feitas sete provocações e todas foram atendidas pela aluna, de modo que ela fez o acréscimo de informações, uma substituição de termos e ainda realizou duas reformulações que não foram previstas na revisão. Verificamos também a supressão de uma informação a respeito da sua avaliação sobre o livro “Este livro tem a aparência meio assustadora, mas na verdade é muito engraçado”, informação que optou por retirar do texto.

Vejamos como a aluna procedeu diante de cada um dos questionamentos levantados.

Linha 11 – que barulho era esse? Quem estava fazendo barulho para incomodar a múmia?

Substituiu a expressão “mil anos” por “um milênio”, acrescentou que os barulhos eram causados pelos monstros, e ainda que os odores deles também

incomodavam a múmia. Nesse caso constatamos que a aluna atendeu ao sugerido, substituiu uma expressão e acrescentou informações além das que foram sugeridas.

Linha 13 – quem a múmia estava incomodando? O que ela fazia que os incomodava?

Informou que a múmia incomodava os monstros por causa dos barulhos que eles faziam. Desse modo, atendeu ao sugerido.

Linha 15 – o que acontece depois que ela é enviada ao Egito?

Expôs que, depois do envio da múmia para o Egito, o condomínio voltou a ficar normal com barulhos e odores. Atendeu ao sugerido.

Linha 18 – por que você achou engraçado quando a bruxa fez a poção?

A aluna explica o sugerido introduzindo o pronome explicativo “porque” e trazendo o fragmento do livro, indicado com o uso das aspas, que descreve a fala da bruxa no momento da realização do feitiço. Ainda acrescenta uma avaliação, afirmando que achou divertido devido às rimas existentes na fala da bruxa. Nesse caso, verificamos que atendeu ao que foi pedido e ainda fez outras inserções além do sugerido.

Procedemos ainda a questionamentos relacionados à adequação do texto ao gênero que não estava sendo contemplado.

Que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro?

A aluna responde ao sugerido explicitando que aprendeu com o livro que não se pode reclamar dos outros, sem olhar para seus defeitos, pois você pode ser pior.

A partir da exposição desses fragmentos, constatamos, nessa reescrita, a atitude responsiva da aluna diante do seu texto e do bilhete textual-interativo, na medida em que consegue promover uma reflexão e agir diante das provocações realizadas na correção, inserindo, inclusive, um trecho do livro para exemplificar porque achou o feitiço da bruxa engraçado: “Aqui no caldeirão entra gosma de camarão. Se estiver bem cozido entra pelo de ouvido, para a mistura ficar tosca

entra caspa de mosca. Dou um grito e te mando pro Egito UAAAH.” Com essa operação linguística, evidenciamos o exposto por Ruiz (2010) de como essa forma de intervenção volta-se para a relação entre a forma da expressão e seu sentido. Há um trabalho mais profundo do aluno durante a reescrita que demonstra sua preocupação com os efeitos de sentido do seu próprio dizer.

Passamos agora a analisar a segunda e terceira versão do texto desse aluno.

Quadro 22 - Texto 3 – Vitória - Segunda versão

29 por cima.
 30 O livro condomínio dos monstros tem
 31 23 páginas de muitas cores e divertidas
 32 imagens com este livro que não se pode
 33 reclamar dos outros, que não pode, em este
 34 giro. Eu indico este livro para todos, porque
 35 ele desperta felicidade e sem precisar de
 36 nada.
 37 E Eu achei que não falta nada nesse
 38 livro, achei que o autor caprichou.
 39 Então foi isso meu folio e folio, espero
 40 que vocês tenham gostado, beijos e tchau.
 41
 42 Cíntia;
 43 Aluna que ama ler, e ama comer
 44 enquanto lê.
 45

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 3 (Vitória) - Segunda versão

“Dia 03 de Julho de 2019

Oi fofos e fofas, hoje eu vou fazer meu primeiro diário de leitura, que vai ser de livro Condomínio dos monstros, que o autor é Alexandre de Castro Gomes e a editora é RHJ. Eu achei que a ilustradora Cris Alhadef caprichou, as imagens são fofas e divertidas.

Esse livro fala de um condomínio com muito barulho, e lá tinha uma múmia que queria dormir um milênio, mas ela não consegue pelos barulhos e odores que os monstros causavam e incomodavam – a múmia. Então ela fez uma aposta com drácula que se eles deixavam ela dormir e a múmia não iria mas incomodar os monstros, pois ela incomodava muito eles por causa dos barulhos que eles causavam. Então eles inviam a múmia para o égito com uma poção feita pela bruxa, e o condomínio ficou normal novamente com barulhos e odores.

Eu amei este livro eu se diverti muito lendo e a melhor parte que eu achei foi a que a bruxa faz a poção porque ela diz “Aquino caldeirão entra gosma de camarão. Se estiver bem cozido entra pelo ouvido para a mistura ficar tosca entra caspa de mosca. Dou um grito e te mando pro egito UAAAH”. Eu achei essa parte assustadora, e divertida por rimar.

O livro condomínio dos monstros tem 23 paginas de muitas cores e diversão. Eu apendi com este livro que não se pode reclamar dos outros, que você pode ser até pior. Eu indico este livro para todos, porque ele desperta felicidade e um pouco de emoção.

Eu achei que não faltou nada nesse livro, achei que o autor caprichou.

Então foi isso meus fofos e fofas, espero que vocês tenham gostado, beijos e tchau.

Autora: Vitória

Aluna que ama ler, e ama comer enquanto lê”.

Texto 3 (Vitória) - Segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Linha 4 – repetiu a palavra “que”. Que tal substituir?

Linha 10 – veja onde é possível colocar uma vírgula.

Linha 12 – repetiu a palavra “múmia”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 14 – você repetiu a expressão “a múmia”. Veja se é possível substituir ou retirar.

Linha 16 – repetiu o pronome “ele”. Que tal substituir ou retirar?

Linha 17 – iniciou a frase repetindo a palavra “então”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 21 – repetiu o pronome “eu”. É “se diverti” ou “me diverti”?

Linha 38 – repetiu a palavra achei. Que tal substituir?

Quadro 23 - Texto 3 - Terceira versão

29 ~~que me irrita, por ser a mástima ficada~~
 30 ~~fofo entra caspa de mosca. Dou um~~
 31 ~~grito e te mando pro egito UAAAH". Eu~~
 32 ~~achei essa parte assustadora e divertida~~
 33 ~~de por rimar.~~
 34 ~~O livro condomínio dos monstros~~
 35 ~~tem 23 páginas de muitas cores e~~
 36 ~~ilustrações divertidas. Eu aprendi com~~
 37 ~~esse livro que não pode reclamar dos~~
 38 ~~outros, que você pode ser até pior. Eu~~
 39 ~~indico este livro para todos, porque ele~~
 40 ~~desperta felicidade e um pouco de~~
 41 ~~emoção.~~
 42 ~~Eu achei que não faltou nada nesse~~
 43 ~~livro o autor caprichou.~~
 44 ~~Então foi isso meus folios e folios,~~
 45 ~~espero que vocês tenham gostado, folios~~
 46 ~~e tchau!~~
 47 ~~Curiosa:~~
 48 ~~Aluna que bota boca e ama comer~~
 49 ~~enquanto é.~~
 50
 51
 52
 53
 54
 55

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 3 (Vitória) - Terceira versão

"Dia 08 de Julho de 2019

Oi fofos e fofas, hoje eu vou fazer meu primeiro diário de leitura, que vai ser do livro condomínio dos monstros. O autor é Alexandre de Castro Gomes e a editora é RHJ. Eu achei que a ilustradora Cris Alhadeff caprichou, as imagens são fofas e divertidas.

Esse livro fala de um condomínio com muito barulho e lá tinha uma múmia que queria dormir mil anos, mas ela não consegue pelos barulhos e odores que os monstros causavam, e a incomodava. Então ela fez uma aposta com drácula que se eles deixarem ela dormir, não iria mais incomodá-los, pois eram muito incomodados por causa de seus barulhos. Como a múmia roncou e quebrou a promessa, eles a enviam para o Egito com uma poção feita pela bruxa.

Eu amei este livro me diverti muito lento, e a melhor parte que eu achei foi a que a bruxa faz a poção, porque ela diz "Aqui no caldeirão entra gosma de camarão. Se estiver bem cozido entra pelo de ouvido, para a mistura ficar tosca entra caspa de mosca. Dou um grito e te mando pro Egito UAAAH". Eu achei essa parte assustadora e divertida por rimar.

O livro condomínio dos monstros tem 23 páginas de muitas cores e ilustrações divertidas. Eu aprendi com esse livro que não pode reclamar dos outros, que você pode ser até pior. Eu indico este livro para todos, porque ele desperta felicidade e um pouco de emoção.

Eu achei que não faltou nada nesse livro, o autor caprichou. Então foi isso meus fofos e fofas, espero que vocês tenham gostado, beijos e tchau.

Autora: Vitória.

Aluna que ama ler, e ama comer enquanto lê.”

Segunda versão com 44 linhas e a terceira com 49. Sobre a ortografia das palavras encontramos cinco desvios ortográficos nas palavras: caprixou, deixavam, inviam, melhor e faça, todos foram corrigidos na reescrita. Porém, a aluna cometeu ainda outros desvios: “encomoda-los”, “encomodados”, “promeça” e “enoção”. Analisando-se as características dos desvios, constatamos que eles mantêm uma certa regularidade, trocas devido à arbitrariedade da língua (ch/x; ç/z; ss/ç; m/n), outras provenientes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (i/e; e/i) e ainda outros casos que parecem acidentais (inserção da vogal “i”, e a falta da consoante “l”). Vejamos os demais questionamentos e suas reformulações.

Linha 4 – repetiu a palavra “que”. Que tal substituir?

O aluno retirou a palavra que estava repetida nesse fragmento e colocou um ponto. Atendeu à reformulação suprimindo o termo.

Linha 10 – veja onde é possível colocar uma vírgula.

A provocação levantada aqui se referia à falta da vírgula antes da conjunção adversativa “mas”. Porém, não é possível visualizar a sua falta no texto, pois a aluna a colocou na versão dois, quando a recebeu para proceder a reescrita. Portanto, verificamos que atendeu ao sugerido.

Linha 12 – repetiu a palavra “múmia”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Substituiu a palavra “múmia” pelo pronome “a”, retirando a repetição.

Linha 14 – você repetiu a expressão “a múmia”. Veja se é possível substituir ou retirar.

Suprimiu a repetição da expressão “a múmia”.

Linha 16 – repetiu o pronome “ele”. Que tal substituir ou retirar?

Linha 17 – Iniciou a frase repetindo a palavra “então”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Eliminou a repetição substituindo a frase “por causa dos barulhos que eles causavam”, por “por causa de seus barulhos”. Essa troca mudou o sentido dessa parte da história, pois com essa reformulação, entende-se que a aposta que a múmia fez com o drácula era a de que ela não podia fazer barulhos porque seu ronco incomodava os monstros. Isso se confirma quando, logo em seguida, ele explica que a múmia roncou e quebrou a promessa. Também consegue atender à solicitação de iniciar a frase com outra palavra, tendo em vista que já a havia utilizado em outros momentos do texto, substituindo o “então” por “como”.

Linha 21 – repetiu o pronome “eu”. É “se diverti” ou “me diverti”?

Nesse caso suprimiu um dos pronomes “eu” e fez a concordância adequada do pronome “me” com o verbo “diverti”.

Linha 38 – repetiu a palavra achei. Que tal substituir?

Mais uma vez eliminou a repetição, suprimindo um dos termos.

Nesse texto foram levantados nove questionamentos e todos foram atendidos. Em sua maioria tratava-se de repetições de palavras, as quais foram eliminadas, principalmente, com a supressão de um dos termos sem que isso alterasse o sentido do fragmento, como também substituindo o nome por um pronome, além da substituição por sinônimos. Não houve extrapolações ao suscitado e foi retirado um fragmento. Essas reformulações, embora tenham sido bem pontuais, corrigiram algumas ambiguidades. A inserção de informações explicou melhor alguns fatos e a eliminação de repetições promoveu uma articulação adequada entre as ideias. Desse modo, constatamos avanços na textualidade.

Quadro 24 - Texto 4 – Pedro - Primeira versão

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 26/06/2019
 2 Nome do autor: Howard Pyle
 3 E quem fez a adaptação: Denyse Cantuária
 4 E as ilustrações: Adilson Farias
 5
 6 Oi galera hoje eu vou contar sobre
 7 o livro Robin Hood, é um menino
 8 que luta pelas pessoas que não tem
 9 dinheiro, e Robin Hood ganha dois
 10 amigos lutando contra eles, e eles
 11 dois amigos ajudam, ele para ajudar
 12 esas pessoas que não tem dinheiro.
 13 E eles conseguem entrar no castelo,
 14 e Robin Hood vai lá, ajudar a sua
 15 amiga, e eles comemoram na floresta
 16 de Sherwood, então Robin foi
 17 andar a cavalo quando viu uma
 18 fogueira apagada, então ele escorregou
 19 no cipó e viu uma árvore esquisita
 20 e foi para o reino, e Robin Hood ficou
 21 conhecido como arqueiro verde, e se casou
 22 com a princesa.
 23 tchau pessoal
 24 diário escrito por
 25 eu gostei muito do livro é muito interessante
 26 mais e a parte que eu mais gostei
 27 foi a do meio
 28 scanned with

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 4 (Pedro) - Primeira versão

"26/06/2019

Nome do autor: Howard Pyle

E quem fez a adaptação: Denyse Cantuária

E as Ilustrações: Adilson Farias

Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro Robin Hood, é um menino que luta pelas pessoas que não tem dinheiro, e Robin Hood ganha dois amigos lutando contra eles, e eses dois amigos ajudam, ele para ajudar esas pessoas que não tem dinheiro. E eles conseguem entrar no castelo, e Robin Hood vai la ajudar a sua amiga, e eles comemórão na floresta de Sherwood, então Robin foi andar a cavalo quando viu uma fogueira apagada, então ele escorregou no cipó e viu uma arvore esquisita e foi para o reino, e Robin Hood ficou conhecido com arqueiro verde, e se casou com a princesa.

tchau pessoal

diário escrito por Pedro

eu gostei muito do livro é muito interessante e a parte que eu mais gostei foi a do meio"

Texto 4 - Primeira intervenção

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 7 - não ficou claro se esse menino é Robin Hood.

Linha 8 - o que ele faz para ajudar as pessoas que não têm dinheiro? Como é sua luta?

Linha 9 - como ele ganha esses amigos?

Linha 10 - os amigos que ele ganha lutam contra quem?

Linha 13 - quem entra no castelo? O que eles querem fazer no castelo?

Linha 14 - quem é essa amiga que Robin Hood ajuda? Que ajuda Robin Hood dá a ela?

Linha 15 - quem participa da comemoração na floresta? O que eles estão comemorando?

Linha 19 - o que acontece a ele quando escorrega no cipó? Por que a árvore era esquisita?

Linha 20 - para qual reino ele foi? Por que ele foi para esse reino?

Linha 22 - quem era essa princesa?

Linha 23 - você se despede e depois continua escrevendo?

Linha 26 - o livro é interessante por quê?

Linha 27 - que parte é essa do livro? Lembre-se que os leitores do blog talvez não tenham lido esse livro. Poderia explicar o que leu nessa parte?

Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você?

Poderia contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro?

Quadro 25 - Texto 4 - Pedro - Segunda versão

1 03/07/2019
 2 Autor: Howard Pyle
 3 Adaptação: Denyse Cantuária
 4 Ilustrações: Adilson Farias
 5 Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro
 6 Robin Hood. É um menino e seu nome é
 7 Robin Hood e ele ajuda as pessoas que
 8 não tem dinheiro e ele rouba dinheiro do
 9 rei Ricardo, e sua luta é uma luta do
 10 bem e Robin Hood ganha dois amigos,
 11 lutando contra eles, e de noite Robin Hood
 12 e seus amigos entram no castelo para
 13 roubar o dinheiro. Para dar para as pe-
 14 soas que não tem dinheiro e enquanto
 15 seus dois amigos lutam Robin Hood
 16 vai lá salvar a sua amiga a princesa
 17 e logo depois eles saem do castelo
 18 com o dinheiro e com a princesa. E eles
 19 chegam na floresta de Sherwood e
 20 Robin Hood vai andar com seu cavalo
 21 e quando ele estava andando a cavalo
 22 ele viu uma pequena apagada e viu
 23 um cipó e então ele se encorrega no
 24 cipó e cai entima de seu cavalo e
 25 vai para o castelo e Robin Hood fi-
 26 ca mais conhecido como garção verde.
 27 e si casa com a princesa e em indica
 28 via ele tinha para quem gosta de livro
 29 com aventura eu gosto muito de livro e
 30 ação e eu gostei mais do livro de meio por
 31 que a parte do meio foi o que ele consegue
 32 roubar o dinheiro
 33 tchau galera.
 34

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 4 (Pedro) - Segunda versão:

“03/07/2019

Nome do autor: Howard Pyle

Adaptação: Denyse Cantuária

Ilustrações: Adilson Farias

Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro Robin Hood. É um menino e seu nome é Robin Hood e ele, ajuda as pessoas que não tem dinheiro e ele rouba dinheiro do rei Ricardo, e sua luta é uma luta do bem e Robin Hood ganha dois amigos lutando contra eles, e de noite Robin Hood e seus amigos entram no castelo para roubar o dinheiro. Para dar para as pessoas que não tem dinheiro e enquanto seus dois amigos lutam Robin Hood vai lá salvar a sua amiga a princesa e logo depois eles saem do castelo com o dinheiro e com a princesa. E eles chegam na floresta de Sherwood e Robin Hood vai andar com seu cavalo e quando ele estava

andando a cavalo ele viu uma fogueira apagada e viu um cipó e então ele se escorrega no cipó, e cai encima de seu cavalo e vai para o castelo e Robin Hood fica mais conhecido como gavião verde e si casa com a princesa e eu indicaria esse livro para quem gosta de livro com aventura eu gosto muito de livro cheio de ação e eu gostei mais da parte do meio foi aque ele consegue roubar o dinheiro
tchau galera”

Versão inicial com 27 linhas e a segunda com 33. Visualmente, podemos constatar que foi realizado o acréscimo de informações. Vejamos como esses foram realizados em cada um dos fragmentos.

Linha 7 - não ficou claro se esse menino é Robin Hood.

Linha 8 - o que ele faz para ajudar as pessoas que não têm dinheiro? Como é sua luta?

Linha 9 - como ele ganha esses amigos?

Linha 10 - os amigos que ele ganha lutam contra quem?

Explica que o livro é sobre um menino que se chama Robin Hood, que ele rouba dinheiro do rei Ricardo para ajudar as pessoas e que sua luta é do bem, porém não informa como ganha esses amigos e não deixou claro contra quem ele e seus amigos lutam. Desse modo, atendeu parcialmente ao que foi proposto, ou seja, dos cinco questionamentos atende a três.

Linha 13 - quem entra no castelo? O que eles querem fazer no castelo?

Linha 14 - quem é essa amiga que Robin Hood ajuda? Que ajuda Robin Hood dá a ela?

Linha 15 - quem participa da comemoração na floresta? O que eles estão comemorando?

Ele informa que quem entra no castelo é Robin Hood e seus dois amigos para roubarem o dinheiro para as pessoas que não tinham. Que a sua amiga era a princesa e ele a salvou. Com relação ao questionamento da linha 15, o aluno retira a informação sobre a comemoração na floresta, por isso, não informa quem participa da comemoração e nem o que eles estavam comemorando. Atendeu quatro dos seis questionamentos e ainda retirou uma informação.

Linha 19 - o que acontece a ele quando escorrega no cipó? Por que a árvore era esquisita?

Linha 20 - para qual reino ele foi? Por que ele foi para esse reino?

Linha 22 - quem era essa princesa?

Nesse fragmento, o aluno não responde a nenhuma das provocações, retira a informação sobre a “árvore esquisita” e substitui “arqueiro verde” por “gavião verde”. Desse modo, verifica-se que não atendeu ao sugerido, porém, desenvolveu outras reformulações que extrapolam os questionamentos.

Linha 23 - você se despede e depois continua escrevendo?

Na segunda versão o aluno retira essa despedida que faz antes de concluir o texto. Suprime um fragmento atendendo ao sugerido.

Linha 26 - o livro é interessante por quê?

Linha 27 - que parte é essa do livro? Lembre-se que os leitores do blog talvez não tenham lido esse livro. Poderia explicar o que leu nessa parte?

Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você?

Poderia contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro?

Nesse fragmento, ele explica qual a parte que mais gostou e que parte era essa, acrescenta indicação do livro, que não havia sido proposto: “para quem gosta de livros de ação”. Desse modo, atendeu parcialmente ao sugerido e fez ainda outras reformulações que não haviam sido indicadas.

Para esse texto foram realizadas 22 intervenções, foram atendidas 11, as quais foram de acréscimo de informações que propiciaram melhor compreensão da história que está sendo narrada. Também procedeu duas inserções, além das que foram suscitadas, acrescentado as expressões “de noite”, “logo depois”, que promoveram uma melhora na progressão textual, pois situou os acontecimentos da história no tempo da narrativa. No entanto, percebemos que o aluno optou por retirar três informações que não sabia explicar.

A partir da comparação dessas duas versões, é possível observar que o aluno conseguiu inserir várias informações que deixavam os fatos narrados incompletos e o texto pouco compreensível. Também inseriu elementos de adequação ao gênero ao fazer avaliações sobre o livro lido. Conseguiu estabelecer relações da história lida com a sua vida, informando: “eu indico esse livro para quem gosta de livro com aventura eu gosto muito de livro cheio de ação”. Por conseguinte, o texto ficou discursivamente mais claro e adequado à interlocução.

Vejamos agora a comparação das versões dois e três.

Quadro 26 - Texto 4 – Pedro - Segunda versão

1 03/07/2019
 2 Autor: Howard Pyle
 3 Adaptação: Denyse Cantuária
 4 Ilustrações: Adilson Farias
 5 Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro Robin Hood.
 6 Robin Hood é um menino e seu nome é
 7 Robin Hood e ele ajuda as pessoas que
 8 não tem dinheiro e ele rouba dinheiro do
 9 rei Ricardo, e sua luta é uma luta do
 10 bem e Robin Hood ganha dois amigos,
 11 lutando contra eles, e de noite Robin Hood
 12 e seus amigos entram no castelo para
 13 roubar o dinheiro. Para dar para as
 14 pessoas que não tem dinheiro e enquanto
 15 seus dois amigos lutam Robin Hood
 16 vai lá salvar a sua amiga a princesa
 17 e logo depois eles saem do castelo
 18 com o dinheiro e com a princesa. E eles
 19 chegam na floresta de Sherwood e
 20 Robin Hood vai andar com seu cavalo
 21 e quando ele estava andando a cavalo
 22 ele viu uma fogueira apagada e viu
 23 um cipó e então ele se encorrega no
 24 cipó e cai entima de seu cavalo e
 25 vai para o castelo e Robin Hood pi-
 26 ca mais conhecido como garçom verde
 27 e se casa com a princesa e ela indica
 28 via ele lista para quem gosta de lista
 29 com aventura eu gosto muito de lista verde
 30 ação e eu gostei mais da parte da minha por
 31 que a parte do meio foi aquele ele consegue
 32 roubar o dinheiro
 33 tchau galera.
 34

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 4 (Pedro) - Segunda versão:

“03/07/2019

Nome do autor: Howard Pyle

Adaptação: Denyse Cantuária

Ilustrações: Adilson Farias

Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro Robin Hood. É um menino e seu nome é Robin Hood e ele, ajuda as pessoas que não tem dinheiro e ele rouba dinheiro do rei Ricardo, e sua luta é uma luta do bem e Robin Hood ganha dois amigos lutando contra eles, e de noite Robin Hood e seus amigos entram no castelo para roubar o dinheiro. Para dar para as pessoas que não tem dinheiro e enquanto seus dois amigos lutam Robin Hood vai lá salvar a sua amiga a princesa e logo depois eles saem do castelo com o dinheiro e com a princesa. E eles chegam na floresta de Sherwood e Robin Hood vai andar com seu cavalo e quando ele estava andando a cavalo ele viu uma fogueira apagada e viu um cipó e então ele se

escorrega no cipó, e cai encima de seu cavalo e vai para o castelo e Robin Hood fica mais conhecido como gavião verde e si casa com a princesa e eu indicaria esse livro para quem gosta de livro com aventura eu gosto muito de livro cheio de ação e eu gostei mais da parte do meio foi aque ele consegue roubar o dinheiro tchau galera”

Texto 4 (Pedro) - Segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Na linha 7,8, 9, 10, 18, 22,23,24 e 27 – observei que você repete o conectivo “e”. Que outra palavra ou recurso poderia utilizar para substituí-lo?

Linha 11 – contra quem Robin Hood e seus amigos lutam? Veja onde é possível colocar um ponto e iniciar um novo parágrafo.

Linha 22 – repetiu o pronome “ele”. Veja se é possível substituir ou retirar?

Linha 25 – veja onde é possível colocar um ponto e iniciar um novo parágrafo.

Linha 30 – repetiu o pronome “eu”. Que tal substituir ou retirar?

Linha 31 – repetiu a palavra “parte”. Tente substituir.

Quadro 27 - Texto 4 - Pedro - Terceira versão

1 08/07/2019
 2 Autor: Steward Pyle
 3 Adaptação: Denyse Antunes
 4 Ilustração: Edilson Farias
 5 Oi galera hoje eu vou contar sobre a
 6 livro Robin Hood a história de um menino
 7 que se chama Robin Hood que ajuda as pessoas
 8 que não tem dinheiro. Por isso Robin rouba
 9 o dinheiro do Rei Ricardo mas a luta é
 10 pela sua vida.
 11 E Robin Hood ganha dois amigos lutam
 12 do contra ele, de noite ele e seus amigos
 13 decidem entrar na corteza para roubar
 14 o dinheiro.
 15 Então eles entram na corteza e come
 16 çam a lutar contra os guardas e Robin
 17 salva a sua amiga a princesa e pegam
 18 o dinheiro e vão para a floresta de
 19 Sherwood.
 20 Quando eles chegam na floresta Robin
 21 Hood vai andar com seu cavalo e
 22 uma fogueira apagada e um arco.
 23 Então ele se escorrega no cipó, cai em
 24 cima de seu cavalo e vai para a cor
 25 tela. Robin Hood fica mais conhecido
 26 como gavião verde e se casa com a
 27 princesa.
 28 Eu indicaria este livro para quem

29 gosta de livro cheio de aventura eu gosto
 30 muito de livro cheio de aventura mas
 31 a parte que eu gostei foi a que ele con-
 32 segue roubar o dinheiro
 33 tchau galera.
 34 _____
 35 _____

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 4 (Pedro) - terceira versão:

“08/07/2019

Autor: Howard Pyle

Adaptação: Denyse Cantuária

Ilustrações: Edilson Farias

Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro Robin Hood. A Historia de um menino que se chama Robin Hood que ajuda as pessoas que não tem dinheiro. Por isso Robin rouba o dinheiro do Rei Ricardo mas a luta é pelo povo dele.

E Robin Hood ganha dois amigos lutando contra eles, de noite ele seus amigos decidem entrar no castelo para roubar o dinheiro.

Então eles entram no castelo e começam a lutar contra os guardas, e Robin salva a sua amiga a princesa e pegam o dinheiro e vão para a floresta de Sherwood.

Quando eles chegam na floresta, Robin Hood vai andar com seu cavalo, vê uma fogueira apagada e um cipó. Então ele se escorrega no cipó, cai em cima de seu cavalo e vai para o castelo. Robin Hood fica mais conhecido como gavião verde e se casa com a princesa.

Eu indicaria este livro para quem gosta de livro cheio de aventura eu gosto muito de livro cheio de aventura mas a parte que eu gostei foi a que ele consegue roubar o dinheiro

tchau galera”

Referente ao número de linhas, a terceira versão permaneceu com a mesma quantidade que a segunda. Em relação à ortografia, na segunda versão dos textos, o aluno cometeu cinco desvios ortográficos, um por falta de acentuação (lá/la), dois por hipossegmentação (em cima/encima e a que/aque), um por troca de “e” por “i” (se/si) e outro pela troca de “ss” por “s” (esse/ese). Desses, um vocábulo ele não utilizou na terceira versão do seu texto e os demais reescreveu corrigindo os desvios. Na terceira versão, o aluno não apresentou nenhum outro desvio na ortografia. Assim, percebemos avanços significativos nas questões linguísticas.

Vejamos como procedeu nas demais situações apresentadas.

Na linha 7,8, 9, 10, 18, 22,23,24 e 27 – observei que você repete o conectivo “e”. Que outra palavra ou recurso poderia utilizar para substituí-lo?

Com relação à repetição do conectivo “e”, observado ao longo de todo o texto, percebemos que o aluno consegue substituí-lo por outros recursos como, por exemplo, o uso da vírgula, colocando ponto final e iniciando um outro parágrafo ou período, utilizando outros termos como “então” e “quando”. Ele realizou, com isso, uma reformulação de âmbito geral, atendendo ao sugerido, a partir das operações de supressão e substituição.

Linha 11 – contra quem Robin Hood e seus amigos lutam? Veja onde é possível colocar um ponto e iniciar um novo parágrafo.

A respeito desses questionamentos, o aluno não explica contra quem Robin Hood e seus amigos lutam e inicia o parágrafo uma linha antes do indicado por nós. Desse modo, verificamos que não atende ao sugerido, porém, realiza reformulações que extrapolam o suscitado.

Linha 22 – repetiu o pronome “ele”. Veja se é possível substituir ou retirar?

Nesse caso ele atende ao agenciado, utilizando o recurso de supressão.

Linha 25 – veja onde é possível colocar um ponto e iniciar um novo parágrafo.

Coloca o ponto, mas, dá prosseguimento ao texto na mesma linha. Portanto, atendeu ao proposto e fez outras reformulações.

Linha 30 – repetiu o pronome “eu”. Que tal substituir ou retirar?

Linha 31 – repetiu a palavra “parte”. Tente substituir.

Nessa reformulação, suprimiu uma das palavras repetidas (parte), porém, continuou repetindo o pronome “eu”. Portanto, atendeu parcialmente ao sugerido.

Notamos que, para essa segunda reescrita, foram realizadas sete provocações e, dessas, foram atendidas quatro, utilizando o recurso de substituição de termos, supressão e acréscimo de outros. Ao reformular o texto, o aluno também realizou seis mudanças que extrapolaram ao suscitado, uma de substituição, outra na pontuação e outras quatro do aditamento de informações e o uso de expressões

que promovem a sequência dos fatos e o encadeamento das ideias: “por isso”, “então”, “quando”.

Com esses dados, entendemos que, depois de nossas provocações e da instrumentalização que realizamos com atividades de análise linguística que se voltaram para os aspectos da textualidade dos textos, a produção desse aluno obteve avanços significativos nos aspectos discursivos, textuais e linguísticos. Discursivamente, foram elencados subsídios informacionais que o tornou mais eficiente, pois conseguiu efetivamente informar o seu leitor em um ato de comunicação efetiva.

Além disso, a feitura do texto em mais de um parágrafo utilizando palavras que estabelecem a inter-relação entre os enunciados (orações, frases e parágrafos) para a sua construção, possibilitou melhorias na textualidade.

Na primeira e segunda versões a repetição do conectivo “e” é recorrente ao longo de todo o texto. Essa repetição compromete a progressão, a continuidade e a articulação do texto, deixando-o cheio de rupturas, pois o encadeamento das ideias não ocorre de forma a fazer ligação de uma ideia na outra. Em vista disso, não o faz ser percebido como um todo.

Por outro lado, a terceira versão é construída em cinco parágrafos, os quais são iniciados por palavras que promovem uma retomada do anterior: “então”, “quando”. Há ainda a utilização de expressões como essas: “por isso”, “mas”, que também permitem esse encadeamento, fazendo, dessa forma, com que esteja articulado e seja percebido como um todo. Ademais, nessa articulação são oferecidas informações novas relacionadas com os elementos retomados, proporcionando a progressão textual.

Quadro 28 - Texto 5 - Bianca - Primeira versão

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 Dia 26 de junho de 2019
 2
 3 Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice
 4 através do espelho", da editora "Minha primeira Biblioteca",
 5 do autor Lewis Carroll, adaptado por Isabel Lopes Coelho e
 6 ilustrado por Jel Coelho, número de páginas 25.
 7 Tudo começa na casa de Alice, quando ela entra
 8 para dentro do espelho e vai até o mundo maluco no-
 9 vamente, mas tudo está diferente. O Branca Branca está com
 10 orelha, mas o Chapeleiro Maluco não estava nessa
 11 história.
 12 O que eu digo desse livro é M-A-R-A-V-I-L-H-O-S-O-
 13 -H-O-S-O, incrível, achei muito bom, as ilustrações,
 14 os personagens e o colorido, bem criativo. Eu indico este
 15 livro.
 16
 17 Autora: Maria Eduarda Micoanski Apaixonada pela dança e amigos. Ama
 18 a dança e amigos. Ama estrogonoff e batata frita.
 19
 20

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 5 (Bianca) - Primeira versão:

"Dia 26 de junho de 2019

Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice através do espelho", da editora "Minha primeira Biblioteca" do autor Lewis Carroll, adaptado por Isabel Lopes Coelho e Ilustrado por Jel Coelho, número de páginas 25.

Tudo começa na casa de Alice, quando ela entra para dentro do espelho e vai até o mundo maluco novamente, mas o Chapeleiro Maluco não estava nessa história.

O que eu digo desse livro é M-A-R-A-V-I-L-H-O-S-O, incrível, achei muito bom, as ilustrações, os personagens e o colorido, bem criativo. Eu indico este livro.

Autora: Maria Eduarda Micoanski Apaixonada pela dança e amigos. Ama estrogonoff e batata frita".

Texto 5 – Bianca - bilhete: primeira intervenção

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 7- que tal contar um pouco quem era a Alice? Como era a casa em que ela vivia?

Linha 8 - por que ela entra no espelho? Por que esse mundo é maluco?

Linha 9 - o mundo estava diferente de qual? Como ele era?

Linha 11- poderia contar um pouco mais sobre os outros personagens? Que aventuras a Alice viveu nesse lugar?

Linha 13- achou muito bom o livro por quê? Como eram essas ilustrações, sobre o quê?

Linha 14- e os personagens quem eram? O que faziam nesse mundo?

Linha 15- você indicaria esse livro para quem?

Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você?

O que mais chamou sua atenção?

O que você aprendeu com a leitura do livro?

Quadro 29 - Texto 5 - Bianca - Segunda versão

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 Dia 03 de julho de 2019
 2
 3 Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice através
 4 do espelho" da editora Minha primeira Biblioteca do autor Lewis Carroll
 5 adaptado por Isabel Lopes Coelho e ilustrado por Tel Coelho, número
 6 de páginas 25
 7 Tudo começa na casa de Alice, ela é muito bonita e
 8 bem curiosa. Na casa dela, tinha um espelho bem grande e como
 9 ela é bem curiosa e chegou perto e entrou através do espelho
 10 Quando ela abre os olhos ela está em um mundo
 11 totalmente fora do normal, com flores falantes, árvores que se
 12 mechiam e tudo mais. Lá ela encontra a Rainha de Copas que
 13 está bem mais do que o normal, a Rainha Branca que be-
 14 be uma poção e some uma aveleira. Alice viveu muita aventura
 15 ra e magia, porque ela ajudou o ovo falante Humpty Dumpty
 16 a descer de uma árvore bem alta.
 17 Eu achei esse livro muito legal, porque Alice faz
 18 muitas coisas imaginadas as ilustrações são incríveis porque
 19 são bem realistas. Eu indicaria esse livro para as crianças co-
 20 mecem mais o mundo da imaginação.
 21 O que eu gostei desse livro é muito forte foi o
 22 começo direito a história de Alice. Me chamou bastante as
 23 ilustrações. Eu aprendi a me dedicar. Indico esse livro
 24
 25 Autora: | Capriciosa
 26 pela dança e magia Uma | entragemall e Catata - lista
 27

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 5 (Bianca) - Segunda versão

"Dia 03 de julho de 2019

Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice através do espelho", da editora Minha primeira Biblioteca do autor Lewis Carroll, adaptado por Isabel Lopes Coelho e ilustrado por Tel Coelho, número de páginas 25.

Tudo começa na casa de Alice, ela é muito bonita e bem curiosa. Na casa dela, tinha um espelho bem grande, e como ela é bem curiosa e chegou perto e entrou através dos espelho.

Quando ela abre os olhos ela está em um mundo totalmente fora do normal, com flores falantes, árvores que se mechiam e tudo mais. Lá ela encontra a Rainha

de Cópas que está bem maior do que o normal, a Rainha Branca que bebe uma poção e vira uma ovelha. Alice viveu muita aventura e emoção, porque ela ajuda o ovo falante Hampty Dampty a decer de uma estante bem alta.

Eu achei esse livro muito legal porque Alice faz varias coisas emgrasadas as ilustrações são incríveis porque são bem realistas. Eu indico esse livro para as crianças conhecerem mais o mundo da imaginação.

O que eu senti desse livro é muito forte. Eu não conhecia direito a história de Alice. Me chamou bastante as ilustrações. Eu aprendi a se dedicar. Indica esse livro.

Autora: Bianca. Apaixonada pela dança e amigas. Amo estrogonoff e batata-frita”.

Na primeira versão o texto estava com 18 linhas e na segunda com 26. Vejamos como o aluno realizou as reformulações para cada um dos questionamentos levantados:

Linha 7- que tal contar um pouco quem era a Alice? Como era a casa em que ela vivia?

Linha 8 - por que ela entra no espelho? Por que esse mundo é maluco?

Linha 9 - o mundo estava diferente de qual? Como ele era?

Dos seis questionamentos levantados para esse fragmento, a aluna atende a todos, explicando como era a Alice (bonita e curiosa), que na sua casa tinha um espelho bem grande, que ela entra no espelho porque era muito curiosa e chegou perto, informa ainda porque o mundo é maluco, pois tinha flores falantes e árvores que se mexiam e, por isso, é diferente do mundo normal. Constatamos, portanto, que faz a opção por atender ao sugerido.

Na linha 11- poderia contar um pouco mais sobre os outros personagens? Que aventuras a Alice viveu nesse lugar?

As duas provocações realizadas para esse fragmento foram atendidas integralmente pelo autor do texto, que descreve as personagens e ainda as aventuras que a Alice viveu nesse lugar.

Linha 13 - achou muito bom o livro por quê? Como eram essas ilustrações, sobre o quê?

Linha 14 - e os personagens quem eram? O que faziam nesse mundo?

Linha 15 - você indicaria esse livro para quem?

No trecho reescrito verificamos que o aluno explicou porque achou muito legal o livro (porque Alice faz várias coisas engraçadas), que as ilustrações são incríveis

porque são bem realistas e, ainda, que indicaria esse livro para as crianças conhecerem mais o mundo da imaginação. Não respondeu ao questionamento da linha quatorze a respeito dos personagens. Desse modo, verificamos que atendeu parcialmente ao sugerido.

Que tal falar um pouco aos leitores do blog sobre as sensações que o livro despertou em você?

O que mais chamou sua atenção?

O que você aprendeu com a leitura do livro?

Com a inserção desse trecho, percebemos que a aluna atende integralmente ao requerido, embora, com a falta de algumas palavras para expressar sua ideia, registra as sensações que sentiu, o que chamou sua atenção e o que teria aprendido com a leitura do livro.

Para esse texto, realizamos 16 indagações, das quais 15 foram atendidas por meio do acréscimo de dados. Houve a retirada da seguinte informação: “mas o chapeleiro maluco não estava nessa história”, e a reformulação de um parágrafo que extrapolou a provocação que realizamos para ele.

O atendimento a praticamente todas as intervenções realizadas resultou em um texto mais coerente e com uma suficiência de dados que permite a compreensão do leitor. Diante de tal contexto, é visível a responsividade do autor diante de sua produção e do bilhete interativo, pois realizar inserções adequadas ao conteúdo só é possível fazendo essa retomada global do texto, saindo da posição de autor para a posição de leitor que avalia e age ativamente, dá sua réplica do discurso e reformula seu texto.

Passamos agora a analisar as versões 2 e 3 do texto 5.

Quadro 30 - Texto 5 - Bianca – Segunda Versão

Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.

1 Dia 03 de julho de 2019
 2
 3 Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice através
 4 do espelho", da editora Minha primeira Biblioteca do autor Lewis Carroll,
 5 adaptado por Isabel Lopes Coelho e ilustrado por Tel Coelho, número
 6 de páginas 25
 7 Tudo começa na casa de Alice, ela é muito bonita e
 8 bem curiosa. Na casa dela, tinha um espelho bem grande, e como
 9 ela é bem curiosa e chegou perto e entrou através do espelho.
 10 Quando ela abre os olhos ela está em um mundo
 11 totalmente fora do normal, com flores falantes, árvores que se
 12 mexem e tudo mais. Lá ela encontra a Rainha de Copas que
 13 está bem maior do que o normal, a Rainha Branca que
 14 é uma poção e vive uma coruja. Alice viveu muita aventura
 15 e emoção, porque ela ajudou o ovo falante Humpty Dumpty
 16 a descer de uma montanha bem alta.
 17 Eu achei esse livro muito legal porque Alice faz
 18 várias coisas interessantes as ilustrações são incríveis porque
 19 são bem realistas. Eu indicaria esse livro para as crianças co-
 20 nhecem mais o mundo da imaginação.
 21 O que eu gostei desse livro é muito forte eu não
 22 conhecia muito a história de Alice. Me chamou bastante as
 23 ilustrações. Eu aprendi a se dedicar. Indica esse livro.
 24
 25 Autora: Cipriana
 26 pela dança e amigos Ana Antognelli e Tatiana
 27

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição texto 5 (Bianca) - Segunda versão:

"Dia 03 de julho de 2019

Oi pessoal, tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro "Alice através do espelho", da editora Minha primeira Biblioteca do autor Lewis Carroll, adaptado por Isabel Lopes Coelho e ilustrado por Tel Coelho, número de páginas 25.

Tudo começa na casa de Alice, ela é muito bonita e bem curiosa. Na casa dela, tinha um espelho bem grande, e como ela é bem curiosa e chegou perto e entrou através dos espelho.

Quando ela abre os olhos ela está em um mundo totalmente fora do normal, com flores falantes, árvores que se mexiam e tudo mais. Lá ela encontra a Rainha

de Cópas que está bem maior do que o normal, a Rainha Branca que bebe uma poção e vira uma ovelha. Alice viveu muita aventura e emoção, porque ela ajuda o ovo falante Hampty Dampty a decer de uma estante bem alta.

Eu achei esse livro muito legal porque Alice faz varias coisas emgrasadas as ilustrações são incríveis porque são bem realistas. Eu indico esse livro para as crianças conhecerem mais o mundo da imaginação.

O que eu senti desse livro é muito forte. Eu não conhecia direito a história de Alice. Me chamou bastante as ilustrações. Eu aprendi a se dedicar. Indica esse livro.

Autora: Maria Eduarda Micoanski. Apaixonada pela dança e amigas. Amo estrogonoff e batata-frita”.

Texto 5 – Bianca - Segunda intervenção

O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.

Linha 9 – repetiu o conectivo “e”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 10 – repetiu o pronome “ela”. Que tal substituir?

Linha 17 – você repetiu a palavra “porque”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 18 – veja onde é possível colocar uma vírgula.

Linha 22 – faltou alguma palavra depois de “bastante”.

Linha 23 – “aprendei a se dedicar” ou “aprendi a me dedicar”? A que você aprendeu a se dedicar?

O que eu senti desse livro é muito forte. Porque eu não conhecia direito a história de Alice. Me chamou bastante a atenção as ilustrações. Eu aprendi a me dedicar mais na literatura. Indico este livro.

Autora: Bianca. Apaixonada pela dança, família e as amigas. Amo estrogonoff e batata frita”.

Na segunda versão, o texto estava com 26 linhas e na terceira com 28. Para a correção do léxico, que apresentava desvios ortográficos, foram feitas sete indicações, três por falta de acentuação das palavras (atraves, varias, incríveis), três por troca, de “x” por “ch” (mechiam), de “ç” por “s” e de “n” por “m” (emgrasadas), de “sc” por “c” (decer) e, ainda, a inclusão da letra “i” numa palavra em que o “p” é mudo (adapitado). Todas foram utilizadas na terceira versão e escritas de forma correta. A aluna cometeu ainda um desvio deixando de acentuar a palavra “inumeras”.

Percebemos que a aluna utilizou um recurso diferente no momento da sua reescrita: assinalou no seu texto, circulando e fazendo uma cruz no número das linhas em que haviam sido realizadas indicações no bilhete que orientava a reescrita. Desse modo, destacou as linhas 9, 10, 17,18, 22 e 23, que eram as que o bilhete solicitava que deveriam ser feitas alterações. Passamos a analisar como procedeu para a reescrita de cada um dos trechos indicados para a reformulação

Linha 9 – repetiu o conectivo “e”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 10 – repetiu o pronome “ela”. Que tal substituir?

Substituiu um dos conectivos “e” por uma vírgula, porém, continuou repetindo o pronome “ela”. Desse modo, atendeu parcialmente ao sugerido.

Linha 17 – você repetiu a palavra “porque”. Que outra palavra poderia utilizar para substituir?

Linha 18 – veja onde é possível colocar uma vírgula.

Nessa reformulação a aluna substituiu o pronome “porque” por “pois” expressão que também introduz uma explicação e acrescentou vírgula para separar as orações que compunham o trecho. Dessa forma, atendeu totalmente ao sugerido.

Linha 22 – faltou alguma palavra depois de “bastante”.

Linha 23 – “aprendi a se dedicar” ou “aprendi a me dedicar”? A que você aprendeu a se dedicar?

Nesse trecho, acrescentou a palavra que faltava depois de bastante para que a frase ficasse com o sentido desejado. Também procedeu a concordância, ao substituir o pronome “se” pelo pronome “me” para concordar com o verbo em primeira pessoa do singular (aprendi). Acrescentou ainda a informação sobre que aprendeu a se dedicar depois da leitura do livro - a literatura. Assim, atendeu totalmente ao sugerido.

Nesse texto, foram realizadas sete intervenções e foram atendidas seis. A aluna procedeu outras seis reformulações que extrapolaram ao sugerido, sendo que quatro delas estavam adequadas: troca de expressões por sinônimos “bem grande/enorme”, “muitas/inúmeras”; também fez a concordância de “emoção/emoções” e ainda acrescentou a conjunção subordinativa explicativa “porque”. Outras duas inserções foram inadequadas: o uso do pronome demonstrativo “este” e a concordância do verbo “é”. Essas alterações promoveram avanços nos aspectos linguísticos e, conseqüentemente, nos discursivos, tendo em vista a circulação dos textos de forma pública e que, por isso, necessita de uma escrita adequada do ponto de vista da ortografia.

Apresentamos a seguir dois quadros comparativos contendo um resumo do apresentado nos fragmentos que foram analisados.

Quadro 32 - Comparativo das intervenções realizadas com os cinco textos na primeira reescrita

Texto	Quantidade de questionamentos	Quantidade que foram atendidos	Quantidade que não foram atendidos	Quantidade de reformulações que extrapolam a sugestão
1	18	5	13	3
2	18	10	08	0
3	7	7	0	2
4	22	11	11	4
5	16	15	1	1
Total	81	48 - 59,25%	33 - 40,74 %	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 33 - Comparativo das intervenções realizadas nos cinco textos na segunda reescrita

Texto	Quantidade de questionamentos	Quantidade que foram atendidas	Quantidade que não foram atendidas	Quantidade de reformulações que extrapolam a sugestão
1	7	7	0	0
2	13	10	3	5
3	9	9	0	0
4	7	4	3	6
5	7	6	1	6
Total	43	36 - 83,72%	7 - 16,27%	17

Fonte: criado pela pesquisadora

De posse desses dados elencados nos quadros, podemos constatar que, na primeira intervenção, foram realizados 81 questionamentos, enquanto na segunda foram 43. Esse número bem superior de questões feitas no primeiro bilhete, o qual procurou se atentar a problemas de organização textual global, no nível mais profundo do texto, em seu conteúdo, demonstra que estão nesse nível as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Isso ratifica o exposto por Ruiz (2010) em sua pesquisa.

Todavia, ao observar-se o percentual desses questionamentos que foram atendidos na primeira e segunda reescrita, verificamos que há um número maior de atendimentos realizados na segunda reescrita, a qual focalizou mais os elementos da superfície textual, da forma linguística. Isso se deve ao fato de que essas possuem significações mais fechadas, pontuais e, por isso, exigem menos a reflexão e participação do aluno no momento da reescrita, pois é menos trabalhosa.

No entanto, ao analisarmos, no contexto geral dos cinco textos, percebemos que a segunda versão, em todos eles, foi a que obteve mudanças significativas em relação à anterior, pois foram justamente esses questionamentos da primeira intervenção que proporcionaram que todos promovessem mudanças em seus textos e essas fossem substanciais. Embora na segunda reescrita fosse atendido um maior número de indicações, essas foram mais pontuais e não significaram

mudanças muito acentuadas em relação ao sentido do texto. Isso demonstra um envolvimento maior do aluno no trabalho de reescrita, típica de correções centradas nos aspectos globais, revisões-texto (RUIZ, 2010). Essas exigiram do aluno uma reflexão profunda para compreender o sentido que percebeu enquanto leitor e o sentido pretendido por ele enquanto autor e, por isso, agiu conscientemente em busca da legibilidade e da coerência textual, preocupando-se com os efeitos de sentido do próprio dizer e a necessidade de escrever mais e melhor para ser compreendido.

Esse dado se evidencia, por exemplo, no acréscimo no número de linhas que se observou na primeira reescrita, e que não se obteve na segunda, revelando como foi mais trabalhoso para o aluno a primeira. Essa dificuldade é própria da natureza da análise linguística, que é um trabalho que exige do sujeito esforço e movimento. Porém, é esse trabalho com a língua que promove benefícios para uma escrita mais proficiente. Conforme nos esclarece Ruiz:

Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro da sua escrita: a interação (RUIZ, 2010, p. 163).

Nessa visão, da reescrita como uma atividade de análise linguística que parte do texto do aluno, consideramos que ela se configura em um importante trabalho com a língua em seu contexto de uso, sendo essencial para tornar a produção textual uma prática humanizadora, que possibilite ao sujeito apropriar-se da modalidade escrita da língua para interagir de forma consciente nos espaços sociais em que transita.

Outra constatação que fazemos, ao observar o quadro, refere-se à quantidade de extrapolações que se observou nas duas reescritas. Consideramos refletir a própria natureza da intervenção realizada, ou seja, o diálogo que promovemos com o aluno para falar do texto dele foi o que abriu as possibilidades de novas configurações textuais, pois foi necessário que ele fizesse uma retomada

de tudo o que havia dito no texto, detectando aquilo que, anteriormente, não havia percebido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao percurso final desse estudo, escrever essa conclusão para discutir seus resultados e entregar uma dissertação concluída, só foi possível porque fizemos um trabalho com a linguagem. Inicialmente, de leitura sobre o tema do qual nos propusemos a escrever; em seguida com a textualização a respeito dele. Entretanto, com esses dois momentos o trabalho não se findou, pois foi necessário que a nossa interlocutora primária - a orientadora -, na condição de alguém mais experiente, lesse, refletisse, fizesse apontamentos e, a partir disso, retomamos, lemos novamente, refletimos nas formas de atender a suas indicações, passamos a ter um novo olhar sobre essa escrita e reescrevemos sucessivas vezes, até percebermos que, para o momento, estava provisoriamente adequado.

Todo esse caminho percorrido expõe o nosso trabalho com a escrita e se assemelha ao que realizamos com nossos alunos, pois de certo modo, as indagações e observações empreendidas pela orientadora geraram revisões e reescritas no intuito de que o texto atendesse a situação de interação para a qual foi produzido, tal como realizamos na revisão dos textos dos alunos. Contudo, esse dispêndio é recompensado quando percebemos nossa evolução, quando vemos como essa forma de interação - a escrita - já não nos apavora tanto, embora tenhamos sempre algo para melhorar; quando constatamos como essa prática de ir e vir no texto nos humanizou, pois proporcionou nosso enriquecimento enquanto sujeito presente numa sociedade letrada, na qual agora conseguimos interagir em diversas esferas nas quais a escrita se faz necessária, com mais propriedade.

Todavia, por que foi somente chegando à pós-graduação que conseguimos atingir esse patamar? Se estivemos expostos ao ensino da produção textual desde o ingresso na escola, por que temos tanta dificuldade para interagir por meio dessa modalidade da língua? Responder a esses dois questionamentos vem ao encontro das conclusões que chegamos com essa pesquisa. Esse trabalho com a linguagem precisa ser iniciado ainda no Ensino Fundamental. Primeiramente, com uma prática pedagógica alicerçada numa concepção teórica de linguagem em que se perceba o texto como a unidade comunicacional da língua, a fim de proporcionar ao aluno compreender que é por meio deste que interagimos, pois só assim materializamos o propósito da escrita - a interação.

Dessa maneira, ao compreender o ensino da língua sob essa perspectiva, outra concepção do ensino da escrita, por meio da produção textual, se torna necessária, uma forma de trabalho que se realize em um processo que envolve várias etapas, todas imprescindíveis e de mesma relevância para um resultado satisfatório. Essa forma de abordagem é explicitada na concepção de escrita como trabalho, na qual a produção de texto envolve as etapas do planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Ao observarmos essas etapas, percebemos, enquanto professores da Educação Básica, como, em geral, a partir de pesquisas sobre o tema realizadas por muitos pesquisadores das universidades do país, a etapa do planejamento e escrita está presente nas práticas de sala de aula, embora o planejamento seja visto em menor quantidade, pois ainda verificamos muitas proposições de escrita de improviso, sem qualquer instrumentalização para a produção. Todavia, as etapas da revisão e reescrita não se fazem presentes em muitas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, e isso foi o que nos moveu inicialmente para realizar esse estudo.

Pudemos constatar o que estamos afirmando ao realizarmos uma pesquisa de campo, na disciplina de Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos do Ensino da Leitura e Escrita, do Profletras, com trinta professores da rede pública estadual de ensino do Paraná e constatar que 28 deles acreditam que os professores não gostam de trabalhar com a reescrita, justificando essa recusa, em geral, porque os alunos não aprovam e acham chato rever o que já escreveu. Esse dado revela como grande parte dos docentes e dos estudantes não reconhece a importância dessa etapa e, por isso, podemos inferir que ela não vem sendo utilizada com a regularidade que deveria.

Essa pesquisa ainda nos desvelou outro fenômeno já anunciado por pesquisas anteriores: que a etapa da revisão, quando realizada pelo professor, tem consistido na higienização do texto (JESUS, 1997), incidindo apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia (concordância e pontuação), sem qualquer preocupação com o projeto de dizer do aluno, com o essencial da produção, o conteúdo que veicula. No entanto, segundo pesquisa de Ruiz (2010) e comprovado em nossa pesquisa estão nesse nível as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções. Além disso, essa forma de intervenção no texto, a higienização, não propicia a reflexão do aluno sobre esses

recursos, apenas orienta-o a agir mecanicamente, reproduzindo os exemplos. Com isso, perde-se o propósito da reescrita, enquanto atividade de análise linguística que, conforme afirma Geraldí (2006), só tem importância no “jogo que se joga”, ou seja, em função da situação interlocutiva em que se está engajado.

Diante dessa realidade, o tema que definimos para essa pesquisa foi analisar os efeitos da correção textual-interativa nos aspectos linguísticos, textuais e discursivos, em textos de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Para isso, propomos como objetivo geral refletir sobre o papel da revisão e reescrita de textos nos anos iniciais e percebemos a necessidade do conhecimento, por parte dos professores, da concepção de escrita como trabalho, a qual expõe a necessidade da revisão e reescrita para toda produção textual com o objetivo da interação. Desse modo, a produção de textos não pode mais ser concebida como uma atividade estanque, que na primeira versão está pronta e acabada, desprovida de intencionalidade, pois todo o texto, ou seja, a nossa interlocução se dirige a alguém, é carregada de intenções e essa característica precisa ser congregada para essa prática.

Foi nessas etapas da revisão e reescrita que realizamos esse trabalho com a linguagem, tal como realizamos para a feitura desta dissertação, que possibilitou avanços em direção a uma performance escrita de maior qualidade, e o atendimento ao propósito da interação para o qual o texto foi produzido. Ao reler os textos e as indicações propostas na revisão, os alunos procuraram alterar a sua forma de dizer, no intuito de serem compreendidos por seus interlocutores.

Outro ponto relevante a respeito dessas etapas foi a constatação sobre a importância da utilização da produção textual como ponto de partida para o trabalho de análise linguística, alinhando esse momento de reflexão com a língua às necessidades do aluno. Esse alinhamento se mostrou muito eficaz para a produção de texto que realizamos no projeto. Isso ficou evidente, principalmente, nos textos dois e quatro, os quais apresentavam muitas deficiências nos quesitos em que foram tematizados nas atividades de análise linguística e depois, com as reescritas, esses textos refletiram a instrumentalização realizada com esses alunos.

Outro objetivo proposto com essa pesquisa foi discutir sobre a correção textual-interativa como procedimento de intervenção na revisão dos textos. Sobre as formas de intervenção utilizadas pelos professores, constatamos que elas têm muita relação com os resultados obtidos pelos alunos na reescrita. A depender de nossa

técnica interventiva, promovemos a reflexão e a participação do aluno que será mais efetiva quanto mais dialógica for, ou seja, suscite uma réplica do diálogo por parte do aluno. Para isso, ela precisa incidir sobre os problemas de organização textual global. Nesse sentido, a correção textual–interativa, em forma de bilhetes que tematizam sobre o dizer do aluno e não apenas nas formas de dizer, exige uma efetiva leitura do produtor no momento da reescrita. Por isso, ele participa, de fato, da revisão, tem voz.

Outro fator importante é a mediação do professor, a qual é imprescindível, porque nosso olhar, enquanto leitores interagindo com os alunos, é que propiciará a reflexão deles, em especial nos anos iniciais. Em vista disso, acreditamos que sozinha, sem o auxílio do professor para instigar novos olhares e perspectivas sobre a produção, a criança não será capaz de perceber muitas nuances. Contudo, com uma prática reiterada, conseguirá atingir essa autonomia.

Em relação à forma de mediação, outro dado, revelado a partir da cronometragem do tempo que utilizamos para realizar as intervenções nos textos, desvela a importância da hora atividade, tempo destinado fora da sala de aula para a realização da preparação de aulas pelo professor, sendo essa imprescindível para uma atuação efetiva do professor, como também a necessidade de ampliação desse tempo, haja vista a constatação de que essa técnica só é possível de ser realizada, nas condições atuais da educação pública, se o professor dispuser de tempo para além de seu horário de trabalho semanal.

Essa prática de “levar trabalho para casa”, sempre foi uma constante no trabalho do professor, no entanto precisamos, por meio de dados como os demonstrados com essa pesquisa, que isso seja alterado, haja vista que sem apoio, condições favoráveis e valorização, a solução encontrada por muitos profissionais é deixar de lado muitas práticas imprescindíveis para o desenvolvimento da proficiência escrita, e isso se reflete claramente nos baixos índices de proficiência obtidos por nossos alunos em diversas avaliações.

Também constatamos que os indicativos da correção textual-interativa possibilitaram que, na reescrita, os alunos promovessem melhorias em seus textos, de modo a atender à situação de interação proposta, tendo em vista que nossa intervenção incidiu sobre os problemas de ordem global, no sentido do texto. A análise realizada nos textos produzidos em nosso projeto didático de implementação mostrou que foi nesse nível que precisamos proceder a mais intervenções, tendo em

vista que foi justamente a falta de informações que comprometeu a adequação do texto para a necessidade da interação. O questionamento sobre o sentido da produção é que propiciou um envolvimento e participação maior do aluno, pois todos os textos analisados sofreram alterações visíveis com essas provocações e tiveram uma maior textualidade nas versões finais.

Assim sendo, a correção textual-interativa, técnica em forma de bilhetes que utilizamos para fazer a revisão nos textos dos alunos, propiciou alterações linguísticas, textuais e discursivas nas produções, sendo possível de ser utilizada para focalizar todos esses aspectos. Nesses dois últimos - discursivos e textuais -, foram percebidos avanços significativos que alteraram substancialmente as produções. Concluímos, portanto, que essa forma de intervenção promove a participação efetiva do aluno, ou seja, na reescrita ele demonstra sua responsividade e, desse modo, a sua constituição como sujeito autor de seu discurso.

6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão: revisão da tradução Marina Appenzeller. - 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZARIM, Milene; GONÇALVES, Adair Vieira. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**/Organização Adair Vieira Gonçalves e Milene Bazarim. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. 272p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente**. Revista L@ em (Dis-) curso. Volume2, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CAGLIARI, Gladis Massini e CAGLIARI, Luiz Carlos. **"A Ortografia na Escola e na Vida"**. In: _____. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008. 391p.

CONCEIÇÃO. Rute Izabel Simões. **Ensino da escrita na universidade e na escola**. No prelo, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**/Maria da Graça Costa Val. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas emLinguística Aplicada. Eletras,vol. 23, n.23, dez. 2011.

ENEM 2018 – **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br/> Acesso em abril de 2019.

ENGEL, Irineu Guido. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS M.H. (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p.55-62.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor / Raquel Salek Fiad. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. 62 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento), 2006.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. São Paulo: Secretaria de Educação/CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v31, n.3, p. 483-502, set./dez.2005.

GASPAROTTO, Denise M.; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. Revista **Calidoscópio**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**: 4ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRANATIC, Branca. Técnicas básicas de redação. São Paulo: Scipione, 1999.

JACOBUS; MELLO; GIERING. Dissertar é argumentar? Uma análise de manuais de redação. Letras de Hoje. Porto Alegre. v.36, nº4, p. 247-262, dezembro, 2001.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrevendo o texto**: a higienização da escrita. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). Aprender e ensinar com textos. Vol. 1. Aprender e ensinar com textos de alunos (coord. J. W. Geraldi e B. Citelli), São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, **A coesão textual**- 21 ed., 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portalmeec.gov.br>> Acesso em abril de 2019.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros aportes e questionamentos para o ensino dos gêneros. **Linguagem em (dis) curso – lemd**, Tubarão, vol. 6, n.3, p. 547-573, set/dez.2006.

MENEGASSI, Renilson, José. **Da revisão a reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

_____. O processo de produção textual. In: Santos, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. (orgs). A produção textual e o ensino. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, Renilson José; MOTERANI, Natalia Gonçalves, **Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa**. Trab.Ling.Aplic., Campinas, n (52.2): 217-237, jul./dez. 2013.

MENEGOLO, E. D. da C.; MENEGOLO, L. W. **O significado na reescrita de textos na escola**: a (re)construção do sujeito-autor. Revista Ciências & Cognição, v. 04: 73-79, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educação em revista, 12, n.1, p. 33-43, 1990.

RODRIGUES, Rosângela Hammes, **Linguística aplicada**: ensino de língua materna / Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. – Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**/Eliana Donaio Ruiz. – São Paulo: Contexto, 2010.

SERCUNDES, M.M.I. **Ensinando a escrever**. In CHIAPPINI, L. (org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

SOARES, Magda B. e CAMPOS, Edson N. Técnica de Redação. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1978.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). A magia da linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

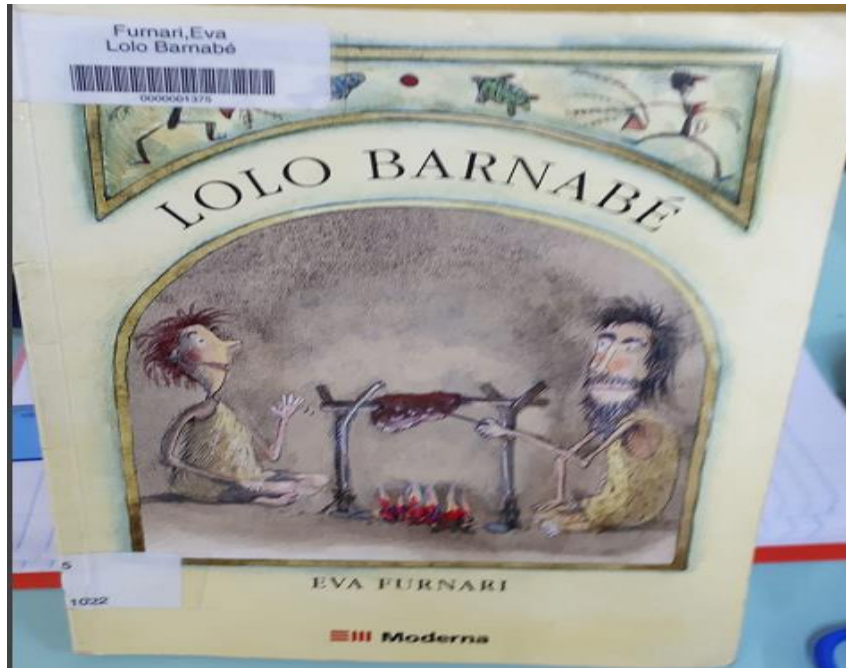
_____. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**: introdução à pesquisa em educação. Curso de pedagogia da UNESP.2010.Disponívelem:<<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>> Acesso em: 25/04/2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Texto 2 - publicado no blog



08/07/2019

Oi pessoal, hoje vou falar sobre o livro. Lolo Barnabé. Editora Moderna. Autora Eva Furnari.

Este livro é muito legal, o livro fala de Lolo Barnabé ele é do tempo das cavernas. Lolo era bem inteligente e ele estava andando por aí quando conheceu a Brisa. Eles se casaram e até tiveram um filho o Finfo, todos eram muito inteligentes e gostavam muito do tempo das cavernas, eles caçavam, faziam o fogo, comiam e dormiam.

Eram tão inteligentes que inventaram a casa e os móveis, até a cama, tudo, eles achavam os materiais criaram os móveis de madeira, eles fizeram até uma oficina para fazer os móveis da casa e inventaram o telefone.

Viviam felizes até que criaram a televisão! Deu ruim e viciaram em assistir televisão pararam de conviver em família, perderam tempo na frente da televisão.

Quando perceberam que aquilo estava fazendo mal pararam de ficar assistindo, começaram a conviver em família e gostaram muito mais, começaram a viver melhor.

Este é o livro Lolo Barnabé. Tchau gente!!!

Eu quero que todos leiam, é muito legal vocês vão gostar. Este livro fala tudo da vida da gente que fica na frente da televisão e de ficar horas na frente da televisão.

Texto 3 - publicado no blog



Oi fofos e fofas, hoje eu vou fazer meu primeiro diário de leitura, que vai ser do livro condomínio dos Monstros. O autor é Alexandre de Castro Gomes e a editora é RHJ. Eu achei que a ilustradora Cris Alhadeff caprichou, as imagens são fofas e divertidas.

Esse livro fala de um condomínio com muito barulho, e lá tinha uma múmia que queria dormir mil anos, mas ela não consegue pelos barulhos e odores que os monstros causavam, e a incomodava. Então ela fez uma aposta com o drácula que se eles deixar dormir, não iria mais incomodá-los, pois eram muito incomodados por causa de seus barulhos. Como a múmia roncou e quebrou a promessa, eles a enviam para o egito com uma poção feita pela bruxa.

Eu amei este livro, me diverti muito lendo, e a melhor parte que eu achei foi a que a bruxa faz a poção, porque ela diz “aqui no caldeirão entra gosma de camarão. Se estiver bem cozido entra pelo de ouvido, para a mistura ficar tosca entra caspa de mosca. Dou um grito e te mando pro egito UAAAH”. Eu achei essa parte assustadora e divertida por rimar.

O livro condomínio dos monstros tem 23 páginas de muitas cores e ilustrações divertidas. Eu aprendi com esse livro que não pode reclamar dos outros, que você pode ser até pior. Eu indico este livro para todos, porque ele desperta felicidade e um pouco de emoção.

Eu achei que não faltou nada nesse livro, o autor caprichou.

Então foi isso meus fofos e fofas, espero que vocês tenham gostado, beijos e tchau.

Aluna que ama ler, e ama comer enquanto lê.

Texto 4 - publicado no blog



8 DE JULHO DE 2019

AUTOR: HOWARD PILE
ADAPTAÇÃO: DENYSE CANTUARIA
ILUSTRAÇÕES: EDILSON FARIAS

Oi galera hoje eu vou contar sobre o livro Robin Hood. A historia de um menino que se chama Robin Hood que ajuda as pessoas que não tem dinheiro. Por isso Robin rouba o dinheiro do rei Ricardo mas ele luta pelo povo dele. O Robin Hood ganha dois amigos lutando contra eles, de noite ele e seus amigos decidem entrar no castelo para roubar o dinheiro.

Então eles entram no castelo e começam a lutar contra os guardas, e Robin salva a sua amiga a princesa e pegam o dinheiro e vão para a floresta de Sherwood.

Quando eles chegam na floresta, Robin Hood vai andar com seu cavalo, e encontra uma fogueira apagada e um cipó. Então ele se escorrega no cipó, cai em cima de seu cavalo e vai para o castelo. Robin Hood fica mais conhecido como gavião verde e se casa com a princesa.

Eu indicaria este livro para quem gosta de livro cheio de aventura eu gosto muito de livro cheio de aventura mas a parte que eu gostei foi a que ele consegue roubar o dinheiro

Tchau galera.

Texto 5 - publicado no blog



Dia 08 de julho de 2019

Oi pessoal tudo bem? Hoje eu vou falar sobre o livro “Alice através do espelho”, editora Minha Primeira Biblioteca do autor Lewis Carroll, adaptado por Isabel Lopes Coelho e ilustrado por Tel Coelho, número de páginas 25”.

Tudo começa na casa de Alice, ela é muito bonita e bem curiosa. Na casa dela, tinha um espelho enorme, e como ela é bem curiosa, chegou perto e entrou através do espelho.

Quando ela abre os olhos, está em um mundo totalmente fora do normal, com flores falantes, árvores que se mexiam e tudo mais. Lá ela encontra a Rainha Copas que está bem maior do que o normal, a Rainha Branca que bebe uma poção e vira uma ovelha. Alice viveu inúmeras aventuras e emoções, porque ela ajuda o ovo falante Hampty a descer de uma estante bem alta.

Eu achei esse livro muito legal, pois Alice faz várias coisas engraçadas, as ilustrações são incríveis, porque é bem realista. Eu indico esse livro para as crianças conhecerem mais o mundo da imaginação.

O que eu senti desse livro é muito forte. Porque eu não conhecia direito a história de Alice. Me chamou bastante a atenção as ilustrações. Eu aprendi a me dedicar mais na literatura. Indico este livro.

Autora: Apaixonada pela dança, família e as amigas. Amo strogonoff e batata frita.