



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANDREZA DO ROSÁRIO DOS SANTOS PEREIRA

**OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO POPULAR BELENENSE
ESCRITO**

Belém
2018

ANDREZA DO ROSÁRIO DOS SANTOS PEREIRA

**OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO POPULAR BELENENSE
ESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P436p Pereira, Andreza do Rosário dos Santos
Os processos de revisão e reescrita na produção do gênero conto popular belenense escrito /
Andreza do Rosário dos Santos Pereira. — 2018
246 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS),
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi
1. Produção textual. 2. Processos de revisão e reescrita. 3. Gênero discursivo conto popular
belenense escrito. 4. Ensino fundamental. I. Ohuschi, Márcia Cristina Greco , *orient.* II. Título
-

ANDREZA DO ROSÁRIO DOS SANTOS PEREIRA

**OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA NA
PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO POPULAR BELENENSE
ESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof.Dr.Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

Prof.Dr^a Isabel Cristina França Santos Rodrigues
Universidade Federal do Pará

Belém, 29 de Março de 2018.

A Deus que me proporcionou nesta encarnação a segurança, o cuidado e o amor necessários para que eu pudesse trilhar esta jornada com passos firmes em busca dos meus sonhos.

E aos meus pais, Raimundo Pereira e Maria Pereira os sólidos trilhos, que, por amor conduzem-me nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

À Vitória Barbosa, minha grande companheira nesta jornada, pelas muitas vezes que mesmo presente fisicamente eu estive ausente, pelo cuidado, pela ajuda sempre constante, pelo zelo comigo e com cada detalhe do dia a dia que se fez essencial nessa caminhada para chegar até aqui.

Aos meus Vitorina (Totó) e João de Boas, pela insistência em se fazerem presentes e pelos momentos em que me aliviaram a tensão com suas amáveis peripécias felinas.

A minha irmã, que a vida me presenteou, Rosiane do Rosário de Sousa pela sempre disposição – e insistência - ajudar-me, pelo grande apoio e pelas vezes que se fez presente, quando não pude estar ao lado dos meus pais.

A minha orientadora Professora Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, pelo impecável profissionalismo, dedicação, firmeza na orientação e, principalmente, pela enorme generosidade em conduzir-nos nessa caminhada, como uma genuína mediadora de um longo processo que se materializou neste trabalho.

Ao grupo de pesquisa *Práticas de Linguagem e Formação Docente* da UFPA, Campus Castanhal, pelas valiosas reflexões que nos proporcionam a cada encontro.

Aos todos os meus professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras pelos ensinamentos e trocas importantíssimas durante os dois anos de curso.

À Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, ao Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild, pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus queridos colegas, parceiros durante esses dois anos de caminhada de curso pela troca de experiências (tanto de vida, quanto acadêmicas), pelas risadas, pelo apoio e pelo carinho.

Aos alunos, sujeitos da minha pesquisa, por renovarem em mim esperança por dias melhores na educação brasileira.

Às professoras Rita Malcher e Adriana do Carmo pela sempre disponibilidade em contribuir conosco na implementação das atividades em nosso projeto.

Ao professor Walber Pinheiro, pelos ajustes e encaixes na escola, que contribuíram significativamente para que minha presença naquele espaço se efetivasse quase que diariamente.

À minha grande amiga Roberta Rios Idebbles, pelas confidências, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e, principalmente, por fazer-me lembrar, nas horas mais difíceis, de que eu seria capaz.

A minha querida amiga Elizabeth Martins, pela torcida, pelo incentivo, pelos cafés da tarde nas horas em que mais precisei de um amigo e por todo carinho e apoio de sempre.

A todos os amigos (das crianças aos adultos) que aceitaram de prontidão o convite em ler os contos populares belenenses reescritos por nossos alunos e dispuseram-se em participar como leitores interagindo com os meus meninos da pesquisa no ato da circulação social do gênero na escola.

A minha querida e amável terapeuta, Denise Eiró, pelas intervenções sempre pertinentes, pontuais e necessárias nas horas mais delicadas dessa caminhada, gratidão.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 BASE TEÓRICA DA PESQUISA.....	23
2.1 A INTERAÇÃO VERBAL E A ESCRITA.....	23
2.2 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA.....	32
2.3 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA.....	37
2.4 PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	46
2.5 O GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR BELENENSE ESCRITO.....	50
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
3.4 PASSOS METODOLÓGICOS.....	68
3.5 ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA.....	69
3.6 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS.....	72
3.7 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIA DE ANÁLISE.....	87
4 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	90
5 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA (PPLE)	102
5.1 INTRODUÇÃO DO PPLE	102
5.2 MÓDULO I – LEITURA.....	105
5.3 MÓDULO II – ESCRITA.....	116
5.4 MÓDULO III – CIRCULAÇÃO SOCIAL DO GÊNERO.....	123
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	124
6.1 ANÁLISES.....	125
6.2 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	214
ANEXOS.....	220

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo teórico-prático sobre os processos de revisão e de reescrita na produção do gênero conto popular belenense escrito, a partir do trabalho com esse gênero discursivo, em uma turma de 7º ano. Parte da hipótese de que os alunos, ao participarem de um projeto pedagógico de leitura e escrita - a partir da produção textual do gênero supracitado, considerando os processos de revisão e reescrita mediada por bilhetes orientadores na construção desse gênero, atenderiam frequentemente a estratégia “atender a correção e reformular conforme lhe foi sugerido” e recorreriam mais vezes às operações acréscimo e substituição. Em vista desse propósito, a investigação tem como objetivo geral compreender os processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense, produzido por alunos do 7º ano, com o intuito de contribuir para a formação de produtores competentes de textos. À luz da Linguística Aplicada, a investigação, vinculada ao Projeto de Pesquisa *Práticas de Linguagem e Formação Docente*, da UFPA, campus de Castanhal, tem por pressupostos a concepção dialógica da linguagem, a partir dos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem este viés. Caracteriza-se como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada e realizou-se em uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de Ananindeua/PA. Buscando responder à questão acerca de como os processos de revisão e reescrita contribuem para o desenvolvimento de habilidades de escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental, aumentando a competência comunicativa desses alunos na construção do gênero discursivo conto popular belenense escrito, realizamos, primeiramente, um diagnóstico da turma, a partir da implementação de uma proposta de produção textual, para verificar quais conhecimentos os alunos já possuíam sobre o gênero conto popular belenense escrito bem como suas dificuldades referentes à escrita. Em seguida, a partir do diagnóstico realizado, elaboramos uma proposta de intervenção com o referido gênero, utilizando a metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008). Na sequência, implementamos a proposta na turma e selecionamos as produções textuais e, a partir delas, verificamos que, de posse de seus textos revisados pela professora pesquisadora, via bilhete orientador, os alunos optaram pelas seguintes estratégias: i. atender parcialmente a revisão sugerida pela professora pesquisadora; ii. atender as sugestões de revisão propostas. Com relação aos aspectos linguístico-discursivos utilizados pelos sujeitos no ato da reescrita, verificamos uma significativa ocorrência de substituições e acréscimos no processo de reescrita a partir da orientação do professor por meio do bilhete orientador. Como resultado, observamos que os processos de revisão e reescrita contribuem para que haja uma reflexão do aluno sobre a necessidade de deslocar-se da posição de sujeito passivo - aquele que escreve apenas para exercitar ou para alcançar uma nota - para a posição de quem inicia um processo de compreender-se como um sujeito inserido em um processo dialógico de construção da escrita.

Palavras-chave: Produção textual, processos de revisão e reescrita, gênero discursivo conto popular belenense escrito, ensino fundamental.

ABSTRACT

This research consists in a theoretical and practical study about the review and rewriting processes in the production of the popular genre “written popular tale from Belém” through a work done with students from the 7th grade of Middle School. Based on the assumption that the students, when participating in a pedagogical project of reading and writing—from the textual production of the aforementioned genre, considering the processes of revision and rewriting mediated by guiding notes in the construction of this genre – they would often use the strategy “attending the correction and reformulating as suggested” and they would resort to the addition and substitution operations more often. Thus, the main goal of this study is to understand the review and rewriting processes of the discursive genre “popular tale from Belém”, made by the students of 7th grade of Middle School in order to contribute to the training of competent text producers. Based on the Applied Linguistics, the investigation presupposes the dialogical conception of the language from the Bakhtin Circle theorists and researchers who follow this idea. This investigation is linked to the Research Project “*Práticas de Linguagem e Formação Docente*” (Language Practices and Teacher Training) of the Federal University of Pará (UFPA) – Campus in Castanhal City. This study is a qualitative-interpretative research-action of ethnographic approach, conducted in the municipal education network in Ananindeua/PA. In order to answer the question about how the review and rewriting processes contributes to the development of writing skills of students from the 7th grade of Middle School, increasing their communicative competence in the construction of the discursive genre “written popular tale from Belem”, firstly we made an evaluation of the class through a proposal of textual production to verify both what the students already know about the genre popular tale from Pará and their difficulties related to the writing. After the performed evaluation, we proposed an intervention with the previously mentioned genre using the reading and writing project methodology elaborated by Lopes-Rossi (2008). Then, an educational proposal was applied to the students in the classroom and their writing productions were selected. After the teacher-researcher reviewed these writing productions through guiding notes, the students chose the following strategies: i. to follow partially the suggested review by the teacher-researcher; ii. to follow the suggested review proposals. In relation to the linguistic-discursive aspects used by the subjects in the rewriting act, it was verified significant replacements and increasing in the rewriting process through the guiding notes under the teacher-researcher orientation. As a result, we noticed that the review and rewriting process contribute to the self-reflection of the students in term of releasing themselves from being a passive subject, who write only to exercise writing skills or to achieve a high score, to the position of the one who is part of a dialogical process of writing construction.

Keywords: Textual Production; Review and Rewriting Processes; Written Popular tales from Pará; Middle School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Carga-horária dos encontros para implementação do PPLE	66
Quadro 2: Participação dos sujeitos em cada uma das oficinas propostas	67
Quadro 3 – Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A1 em relação ao bilhete I	131
Quadro 4: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A1 em relação ao bilhete IV e V	138
Quadro 5: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A1 em relação ao bilhete VII	141
Quadro 6: Síntese com todas as operações e estratégias utilizadas por A1 no ato da reescrita	144
Quadro 7: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação bilhete II	152
Quadro 8: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete IV	154
Quadro 9: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete VI	156
Quadro 10: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete VII	158
Quadro 11: Trechos das versões I e II que exemplificam a análise da estratégia realizada por A2 em relação ao bilhete X	160
Quadro 12: Palavras presentes nas versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete XI	161
Quadro 13: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete XII	161
Quadro 14: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete XIII	162
Quadro 15: Síntese com todas as operações e estratégias utilizadas por A2 no ato da reescrita	163
Quadro 16: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete I	168
Quadro 17: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete III	170
Quadro 18: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete IV	171
Quadro 19: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete V	172
Quadro 20: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete VI	173
Quadro 21: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete VII	174
Quadro 22: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete VIII	175
Quadro 23: Síntese com as operações e estratégias utilizadas por A3 no ato da reescrita	176
Quadro 24: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete II	181
Quadro 25: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete III	182

Quadro 26: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete IV	183
Quadro 27: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete V	184
Quadro 28: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete VI	185
Quadro 29: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete VI	187
Quadro 30: Síntese com as operações e estratégias utilizadas por A4 no ato da reescrita	187
Quadro 31: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete II	192
Quadro 32: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete III	193
Quadro 33: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete IV	194
Quadro 34: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete V	195
Quadro 35: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete VII	197
Quadro 36: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete V	200
Quadro 37: Síntese com as operações e estratégias utilizadas por A5 no ato da reescrita	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LA – Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PA – Pará

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPL – Projeto de Leitura e Escrita

UFPA – Universidade Federal do Pará

ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa no Brasil, tradicionalmente, em grande parte, esteve voltado para a prescrição e para análise. Essa realidade não deixa de ser uma herança proveniente da história de ensino e aprendizagem da língua materna. Bezerra (2007) comenta que essa tradição deve-se ao fato de que a disciplina língua portuguesa passou a compor os currículos escolares somente a partir das últimas décadas do século XIX e que, nesse período, por influência do ensino puramente gramatical do latim - que era ensinado às classes abastadas - houve somente uma repetição de um modelo de ensino que era já praticado no ensino da língua latina, ao ensinar língua materna nas escolas.

Caminhando um pouco mais em direção ao presente, para que possamos ter um panorama da situação em que nos encontramos hoje, não podemos desconsiderar que, na tentativa de promover avanços na educação, tivemos três Leis de Diretrizes e Bases, entre os anos 1960 a 1990, que trouxeram em suas orientações marcas do momento histórico-político em que vivíamos. Zanini (1999) define a década de 1960, período em que o Brasil adentrou no regime militar, como a década dos conceitos, em que a grande preocupação ao ensinar língua portuguesa nas escolas estava voltada para o domínio das normas que regiam a língua e para a sua história. No que concernia ao trabalho com a produção de textos escritos, “as atenções recaíam sobre a forma” (ZANINI, 1999, p. 80), isto é, o texto era um produto imóvel. Nesse contexto, respaldado pela Lei 4024/61, evidencia-se o ensino da língua materna pautado na concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento, conforme explicita Geraldi (2006).

Na década seguinte, denominada por Zanini (1999) como a década dos modelos, o governo apresentou a Lei 5692/71, que concebia o sujeito como aquele que deveria internalizar o saber que estava fora dele, dando ênfase à repetição de exercícios e aos modelos a serem seguidos. Em relação ao texto escrito, dava-se importância ainda à forma, mas agora priorizava-se também a reprodução de modelos.

Nesse período, Zanini (1999) explica que, devido ao pretenso e desorganizado processo de democratização do ensino no Brasil, os livros didáticos passaram a assumir o posto de aliados dos professores, ganhando destaque como se fossem manuais a serem seguidos. Na verdade, os livros foram a solução encontrada pelo governo para resolver, de forma imediata, o problema gerado pela urgente e precária

formação de docentes em massa, impulsionada pelo aumento significativo do número de alunos das camadas populares que, naquele momento da história, adentraram às escolas públicas brasileiras. Assim, o livro didático adquiriu grande importância nas práticas dos professores brasileiros que o tomaram como um manual, sem fazer uma reflexão sobre o seu uso.

Infelizmente, hoje, ainda podemos relatar que vivenciamos, na rede privada de ensino, momentos em que a própria coordenação pedagógica exigia, por ordem da gestão, e por questões comerciais, que os livros didáticos fossem usados item por item, exercício por exercício, palavra por palavra, não permitindo que os professores fizessem qualquer tipo de alteração, inserção ou replanejamento das atividades propostas no livro, como se esse material didático fosse o detentor das verdades absolutas e, portanto, inquestionável. Já na rede pública de ensino, experienciamos a luta constante pela autonomia de escolhermos um material didático, que melhor pudesse contribuir para as atividades desenvolvidas em nossas práticas docentes em sala de aula. Essas experiências aqui compartilhadas sinalizam que, em alguns espaços escolares, ainda carregamos resquícios de uma educação arraigada na burocratização do ensino e no controle massivo do fazer docente, interferindo de forma direta nas práticas do professor, impossibilitando-o de refletir, agir e retroagir sobre suas práticas na escola.

Retornando aos caminhos traçados na década de 1980, Zanini (1999) postula que, na tentativa de superar os problemas plantados na educação brasileira pela era dos modelos e a conseqüente e prejudicial passividade dos docentes diante de suas práticas, surgiu um período de forte reflexão sobre o ensino da língua materna, o qual gerou um vasto material teórico sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Nesse período, de grande significado para a educação brasileira, Zanini (1999) explicita que houve a efervescência de muitas pesquisas importantes voltadas para o ensino e aprendizagem da língua materna, segundo a autora, umas mais voltadas para as pesquisas que analisavam sob diferentes enfoques a língua e outras mais direcionadas para propostas de práticas pedagógicas com o objetivo de interferir nas práticas de ensino, buscando, assim, soluções para os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem que se apresentavam em sala de aula.

Nessa fase de grande efervescência intelectual, na busca por mudanças no trabalho com a língua materna, Zanini (1999) destaca que algumas teorias foram mal interpretadas pelos professores, como o entendimento de que o ensino da gramática

deveria ser eliminado das aulas de língua portuguesa. Na verdade, o que se pretendia com toda a reflexão que vinha sendo desenvolvida sobre o ensino e aprendizagem da língua era que o professor trabalhasse a gramática de maneira contextualizada e reflexiva e não mais a gramática pela gramática, assumindo uma postura mais adequada aos rumos da história do nosso país.

Embora essa década tenha sido muito produtiva do ponto de vista das pesquisas e reflexões sobre o ensino da língua materna, Zanini (1999) comenta que essa situação deixou os professores atônitos, perdidos sem saber exatamente quais seriam as práticas mais adequadas a serem aplicadas em sala de aula. Diante dos equívocos gerados, já se tinha consciência dos sujeitos da interação verbal, mas o professor ainda precisava desprender-se das tradições herdadas das décadas anteriores que concebiam os manuais como intocáveis. Na verdade, o docente precisava apartar-se de mitos e tomar consciência da história para de fato entender o aluno como sujeito, como aquele que traz consigo um conhecimento de mundo, aquele que é um interlocutor do professor.

Desta maneira, a “redação” não poderia mais ser um produto acabado voltado para a mera avaliação de erros e acertos, ela deveria assumir um caráter de dinamicidade, considerando a existência de um conteúdo que era produzido por um autor e direcionado a um leitor específico.

A partir desse novo entendimento, os professores de língua portuguesa prosseguem, entre erros e acertos, no início dos anos 1990, em busca de encontrar um caminho para o trabalho com a língua e só então, após duas décadas, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação - a Lei 9394/96 - em que o ensino deveria pautar-se entre a teoria e a prática em um processo único.

Com a implementação desse documento, segundo Zanini (1999), o texto passou a ser tomado, ao menos do ponto de vista oficial, como a concretização dos objetivos do ensino de língua materna e compreendeu-se que, para tal, fazia-se necessário fortalecer as competências linguísticas de nossos alunos, desenvolvendo atividades que proporcionassem: leitura crítica, reflexão sobre a língua, textos escritos produzidos considerando o interlocutor e os objetivos específicos. Nessa nova fase, o texto deveria ser produzido para atender as necessidades do autor e do leitor.

Ao fazermos um breve retrospecto do ensino e aprendizagem da língua portuguesa em nosso país e com base em nossa experiência docente - que se iniciou em 2006, na rede privada de ensino, como professora de redação, e em 2011, na rede

pública, como docente de língua portuguesa no município de Ananindeua, estendendo-se até os dias de hoje - podemos compreender em parte as dificuldades e os avanços que permeiam nossas práticas.

Acerca dessa realidade, Fairchild (2014) destaca que mesmo havendo uma vasta produção intelectual sobre a temática, “não se propôs até o momento incorporar as dimensões da enunciação e da subjetividade na construção dos objetos de ensino em língua portuguesa”. (FAIRCHILD, 2014, s/p)

Diante dessa situação, Geraldi (2006) alerta que o reconhecimento do fracasso da escola, ao trabalharmos com o ensino da língua materna, é o ponto de partida para que possamos buscar melhorias, mas reconhecer essa situação não significa responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios, tendo em vista que sabemos quais as reais condições de trabalho dos docentes em nosso país.

Como professores, vivenciamos a problemática do ensino da língua materna nas escolas diariamente e compartilhamos de muitos dos problemas aqui apresentados. Frente a esse contexto, no qual estamos inseridos e que, ao mesmo tempo, motiva-nos, em uma constante inquietação do fazer docente, levou-nos em 2008 a concluímos, na Universidade Federal do Pará, o curso de Especialização em Língua Portuguesa: Uma abordagem textual. Ao finalizá-lo, todavia, ainda não estávamos satisfeitos diante das dificuldades que persistiam em nosso fazer docente, assim, continuamos a caminhar em busca de nossa formação continuada, o que nos fez chegar ao curso do Mestrado Profissional em Letras, Proletras, na UFPA, no ano de 2016. Assim, demos início ao amadurecimento de nossa prática como professores, em um processo de apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos, os quais nos possibilitaram uma reflexão mais profunda sobre as formas de se trabalhar a Língua Portuguesa e, especialmente, a escrita em nossa sala de aula.

No transcorrer do curso de Mestrado Profissional em Letras, as teorias apreendidas, as discussões, os debates e os trabalhos desenvolvidos em cada disciplina cursada ofereceram suporte para que começássemos a trilhar os primeiros passos em direção à nossa pesquisa. Disciplinas como *Texto e Ensino*, *Alfabetização e Letramento*, *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* e *Leitura do Texto Literário*, em especial, deram-nos condições de refletirmos acerca da nossa posição e postura diante dos textos produzidos por nossos alunos, auxiliando-nos no processo de deslocamento da “função professor”, que apenas avalia os textos (GERALDI, 2006, p. 128), para a de leitores colaborativos das produções de nossos

alunos, assumindo a postura de professores mediadores e concebendo a escrita como um processo que envolve planejamento, revisão e reescrita.

Nesse ínterim, tivemos a oportunidade de participar do projeto de pesquisa “Práticas de Linguagem e formação docente” (UFPA- Castanhal), o qual nos proporcionou um contato mais estreito entre a pesquisa acadêmica e a prática docente, ampliando ainda mais as nossas percepções sobre o ensino e aprendizagem da escrita e instigando-nos a desenvolver uma pesquisa que possibilitasse a reflexão sobre os processos de revisão e reescrita, com o intuito de colaborar para a formação de produtores competentes de textos. A partir de então, refinamos o tema de nosso trabalho, ancorados na visão sócio-histórica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014), na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), Interacionismo Social, nos pressupostos teóricos de estudiosos do Círculo e fizemos a opção por desenvolver um estudo teórico-prático sobre os processos de revisão e reescrita de alunos do 7º ano, a partir da produção ¹textual do gênero conto popular belenense escrito.

Dentre os tantos gêneros que circulam em nossa sociedade, optamos pelo trabalho com o conto popular belenense escrito por originar-se de narrativas provenientes da tradição oral, contadas e recontadas de geração em geração por membros da comunidade. Logo, transparecem, com muita clareza, os hábitos, as tradições, as crenças de um povo em uma dada época, num jogo entre o real e o sobrenatural, que se misturam, revelando as particularidades e hábitos típicos de nossa região amazônica. Assim, por apresentar essas particularidades, entendemos que o trabalho com o conto popular belenense poderá talvez possibilitar aos sujeitos a inserção de novos elementos que fazem parte das suas vivências em suas

¹ Considerando a perspectiva apresentada por estudiosos como Simonsen (1987) e Leal (1985) acerca do gênero conto popular, optamos, nesta pesquisa, por denominar os contos, os quais foram selecionados para compor nosso PPLE, como contos populares belenenses escritos. Aqui os consideramos “belenenses”, porque o narrador explicita, no transcorrer dessas narrativas, alguns pontos conhecidos na cidade Belém, marcando de forma clara onde os fatos ocorreram, diferenciando-se assim do conceito do que entendemos como contos populares tradicionais na perspectiva apresentada por Simonsen (1987) e Leal (1985). O espaço, a nosso ver, portanto, é um elemento importante nessas histórias. Sobre a opção pela denominação “escrito”, deve-se ao fato de que essas narrativas, originalmente, circulavam em uma determinada esfera da atividade humana, de forma oral, e faziam parte do grupo dos gêneros primários, todavia, com o tempo, devido a necessidade de manter viva a tradição de um povo, que, segundo Monteiro (2016), perder-se-ia caso as narrativas não fossem coletadas e registradas por escrito, houve, portanto, uma travessia dessas narrativas para a esfera dos sistemas ideológicos constituídos, levando-nos, nesta pesquisa, a denominá-las como contos populares “escritos”.

comunidades hoje, proporcionando que expressem de maneira mais significativa suas marcas de singularidade em seus textos escritos.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração de nossa proposta de intervenção, utilizamos o modelo de projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2002; 2008) e escolhemos como sujeitos da pesquisa alunos do 7^o ano² do ensino fundamental, por dois motivos: i- por ser essa série uma das que, em nossa escola - lócus de pesquisa - mais apresentam retenções escolares; ii- por apresentar maior probabilidade dos sujeitos da pesquisa permanecerem na escola, no ano posterior ao ano de aplicação da atividade diagnóstica, dando-nos condições de acompanhar os alunos de forma mais precisa, ao que se refere aos dados, que, na ocasião, ainda seriam coletados na pesquisa.

Nossas inquietações, neste trabalho, foram instigadas pelo fato de que o desenvolvimento das habilidades da escrita de nossos alunos ainda é um enorme desafio enfrentado na escola pelos professores de língua portuguesa. É comum em reuniões pedagógicas observações depreciativas em relação às produções escritas dos discentes. Quase sempre, os textos são avaliados como: vazios de significado, repletos de erros gramaticais, desorganizados em relação às ideias - o que, para a escola é resultado da incapacidade do aluno em expressar por meio da escrita a sua forma de pensar - ou como fruto do não esforço do aluno para escrever um bom texto.

Essas considerações revelam de alguma forma as concepções de escrita que transpassam a prática da escrita nos espaços escolares e talvez possam colaborar, em parte, para o entendimento das dificuldades que nossos alunos encontram ao se depararem com as atividades de produção de textos na escola. Essas percepções motivam-nos em irmos em busca de respostas que possam contribuir para o desenvolvimento efetivo de habilidades de escrita dos nossos alunos a fim de buscarmos caminhos viáveis para que eles, ao produzirem textos escritos, estejam inseridos efetivamente em um real processo de interação verbal.

Assim, neste trabalho, realizamos uma pesquisa na área da Linguística Aplicada (LA), a fim de que possamos contribuir com o referencial teórico e prático relacionado ao ensino e aprendizagem da escrita e com todos os atores que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola.

² A rede Municipal de Ensino de Ananindeua, a qual a Escola está vinculada, segue o sistema seriado de ensino.

Desejamos, dessa maneira, encontrar caminhos possíveis, ainda que incipientes, que colaborem nesse processo.

Motivados por essa finalidade, por nossa experiência acadêmica e profissional, buscamos pesquisas como a de Leite e Pereira (2010), Fuza e Menegassi (2012), Jesus (2015) e Menegassi (2001) que apresentam estudos voltados para produção textual, especialmente, relacionados às etapas de revisão e de reescrita em situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Leite e Pereira (2010), ancorados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na perspectiva de Bronckart (1999; 2006), e à Linguística Aplicada, investigaram as propostas de reescritas presentes em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa voltados para alunos do ensino fundamental maior. As análises feitas pelos estudiosos evidenciaram que a reescrita textual é solicitada em mais de 60% das propostas de produção escrita presentes na coleção analisada, e que desta, um pouco mais de 50% dão prioridade às capacidades de linguagem definidas por Bronckart e suas respectivas operações de linguagem. As atividades restantes dos livros, segundo dados da pesquisa, enfatizam critérios julgados não produtivos para a aquisição de estratégias de escrita pelos alunos. A partir dessas informações, os pesquisadores concluíram que o livro didático ainda apresenta problema no que se refere à escolha dos critérios mais significativos para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, embora já comece a dar importância à reescrita como etapa de um processo, o qual proporciona aos alunos a apropriação de estratégias de produção.

Fuza e Menegassi (2012), em artigo científico sobre a revisão e a reescrita de textos de alunos do 4º ano, a partir da produção do gênero conto infantil, investigam de que forma as características típicas de um gênero podem definir o trabalho de revisão do professor e de reescrita do aluno. Esses estudiosos, ao partirem da observação das aulas da professora da turma e da análise das produções dos alunos, constataram que, embora tenha ocorrido no início da atividade a entrega aos alunos de um conto infantil pela professora, não houve indícios de características do gênero nas orientações sugeridas pela docente. Fuza e Menegassi (2012, p. 54-53) concluíram assim que: i- o trabalho com bilhetes, que ocorreu ao final da produção textual, proporcionou a ocorrência de um espaço interativo entre professor e aluno; ii- a professora demonstrou a intenção em apresentar o conteúdo temático do gênero textual conto infantil aos alunos e “não o trabalho com a composição do texto e com

seu estilo” (FUZA; MENEGASSI, 2012, p. 54); iii- houve a apropriação do estilo e da estrutura composicional do texto por parte dos estudantes, obedecendo a estrutura sugerida pela professora e pelo comando, “tomando o texto de apoio como representação da internalização efetivada no trabalho com a escrita na escola.” (FUZA; MENEGASSI, 2012, 54); iv- a professora trabalhou com questões referentes ao texto, “seguindo a ordenação dos parágrafos, especificamente a progressão temática da narrativa” (FUZA; MENEGASSI, 2012, p.55); v- deu-se foco à questão temática do texto, “demonstrando que o domínio do gênero, em sua grande maioria, ocorre pelo domínio da estrutura temática do texto e não somente pelo aspecto estrutural do gênero.” (FUZA; MENEGASSI, 2012, p.55).

Em sua dissertação, Jesus (2015) desenvolveu uma pesquisa-ação, pautada na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, ao aplicar uma proposta de ensino de produção textual ancorada no estudo sistematizado do gênero discursivo artigo de opinião, considerando a língua como uma atividade dialógica e a produção de texto como um processo que envolve diversas etapas, como: planejamento, correção, revisão e reescrita. A proposta desse estudioso considerou, portanto, que o texto escrito constitui-se num processo, o qual se faz necessário que haja o planejamento não apenas na fase pré-textual, como também no decorrer do processo de produção dos textos, concebendo dessa forma que um texto inicial é sempre temporário, inacabado e, portanto, sujeito a inúmeras versões. Em sua pesquisa, ao analisar as produções de dois alunos comparando a versão inicial e as duas versões de reescrita de cada um deles, o pesquisador obteve o seguinte resultado: os processos de revisão e de reescrita, quando mediados pelo professor, proporcionam aos alunos que produzam textos com mais qualidade.

Menegassi (2001), em pesquisa realizada com acadêmicos do primeiro ano do curso de Letras, sobre os processos de revisão e reescrita e as operações linguísticas mais atendidas pelos estudantes, a partir das sugestões do professor, na construção de textos escritos desses alunos, analisou, em duas versões escritas, de 30 produções, quatro operações de reescrita: acréscimo, substituição, supressão, deslocamento. O estudioso demonstrou que as operações de substituição e acréscimo são as mais atendidas pelos acadêmicos, sendo a operação de substituição a mais solicitada pelo professor. O pesquisador concluiu que o número de sugestões atendidas foi 29,56% maior do que as não atendidas e desses dados depreendeu que os comentários feitos pelo professor fazem parte do processo de

construção textual. Sobre a substituição - operação linguística mais solicitada pelo docente e a mais atendida pelos alunos - concluiu que essa operação levou os acadêmicos a reescrever seus textos com maior qualidade, porém, devido a algumas falhas na apresentação de comentários do professor sobre os textos dos estudantes, algumas reformulações apresentaram qualidade inferior à primeira versão. Assim, o pesquisador demonstrou que a interferência do professor não se faz somente na apresentação de comentários elaborados, mas “também nos tipos de operações linguísticas e de níveis linguísticos empregados.” (MENEGASSI, 2001, p. 64).

Considerando que esta pesquisa assume como sujeitos alunos do 7º ano do ensino fundamental, visando compreender os processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense escrito – e as operações linguísticas mais utilizadas pelos alunos desse nível escolar - em situação de ensino, e que se propõe também a contribuir para formação de produtores de textos competentes, a partir desses processos, por meio da mediação do professor, entendemos que nosso trabalho possa acrescentar informações aos estudos aqui apresentados, tendo em vista que observamos o que Leite e Pereira (2010) apontam acerca da dificuldade que os livros didáticos ainda apresentam em relação à escolha dos critérios mais significativos para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, mostrando que é de extrema importância aprofundar os estudos a respeito desses critérios.

O trabalho de Fuza e Menegassi (2012), que trazem informações sobre como as características típicas de um gênero podem definir o trabalho de revisão do professor e de reescrita do aluno, mostrou que o domínio do gênero ocorre pelo domínio da estrutura temática do texto na maioria dos casos e não apenas pelos aspectos estruturais do texto, fortalecendo nossa pesquisa ao optarmos pelo trabalho com o gênero conto popular belenense escrito, pois raramente encontramos estudos referentes à revisão e reescrita desse gênero na literatura.

Jesus (2015) colabora com os resultados de sua pesquisa, no sentido de reforçar nossa concepção acerca da importância dos processos de revisão e reescrita quando mediados pelo professor.

Menegassi (2001) contribui ao postular em sua pesquisa que algumas falhas na apresentação de comentários do professor sobre os textos dos estudantes podem gerar algumas reformulações de qualidade inferior à primeira versão do texto produzido pelo aluno, ratificando a importância da interferência do docente não

apenas na apresentação de comentários como também nos tipos de operações linguísticas e de níveis linguísticos utilizados por ele.

Ao considerarmos essas contribuições, nosso caminhar docente e nossa posição como pesquisadores, estabelecemos a questão norteadora deste estudo: os processos de revisão e reescrita contribuem para o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno aumentando sua competência comunicativa na construção do gênero discursivo conto popular belenense escrito.

Nossa hipótese, diante dessa questão, é que os alunos, ao participarem de um projeto pedagógico de leitura e escrita - a partir da produção textual do gênero supracitado, mediada por meio de bilhetes orientadores e considerando os processos de revisão e reescrita na construção desse gênero, possivelmente, contemplam, com mais frequência, a estratégia "atender a correção e reformular conforme lhe foi sugerido". Supomos também que os discentes utilizam, ao reescreverem os contos, os seguintes aspectos linguístico-discursivos: as operações acréscimo e substituição.

Norteados pela questão aqui levantada, traçamos como objetivo geral compreender os processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense escrito, produzido por alunos do 7º ano, com o intuito de contribuir para a formação de produtores competentes de textos. Elencamos, como objetivos específicos: a) verificar as estratégias utilizadas pelos alunos, na reescrita de contos populares escritos, a partir da mediação do professor por meio do bilhete orientador e b) diagnosticar os aspectos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos, na reescrita do texto, mediada pela ferramenta bilhete orientador.

Com relação à organização textual, esta dissertação é composta por seis seções, incluindo esta introdução, além das considerações finais. Na Seção 2, apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa, em que discorreremos sobre: a Interação verbal e a escrita; concepções de escrita; reflexões sobre os processos de revisão e reescrita, perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos e, por fim, o gênero discursivo conto popular belenense escrito.

Na Seção 3, traçamos os caminhos metodológicos da pesquisa, discorreremos sobre o tipo de investigação que realizamos e expomos o contexto deste trabalho, caracterizando os sujeitos envolvidos. Em seguida, descrevemos os passos metodológicos, a elaboração de nosso projeto pedagógico de leitura e escrita, a

descrição dos encontros e, finalmente, apresentamos o percurso realizado na constituição do *corpus* e categorias de análise.

Na Seção 4, discorremos sobre a realização da atividade diagnóstica, descrevendo sua implementação e, em seguida, apresentamos uma breve análise acerca dos textos produzidos pelos sujeitos a partir dessa atividade.

Na Seção 5, apresentamos, na íntegra, nossa proposta de intervenção pedagógica, que consiste no projeto pedagógico de leitura e escrita com o gênero discursivo conto popular belenense escrito.

Na Seção 6, discorremos acerca da análise dos dados obtidos, apresentamos a sistematização dos resultados na subseção 6.2 e, por fim, tecemos as considerações finais de nossa pesquisa.

2 BASE TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta seção, versamos sobre as bases teóricas que norteiam nossa pesquisa. Assim, refletimos a respeito dos aspectos teóricos da escrita, tendo como pressuposto o interacionismo, na perspectiva sócio-histórica da linguagem a partir de Bakhtin/Volochinov (2014) e Vigotsky (2007)

2.1 A INTERAÇÃO VERBAL E A ESCRITA

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2014), antes de discorrerem sobre os estudos da linguagem, tecem críticas a respeito de duas correntes de natureza linguística e filosófica: a primeira, ligada ao Romantismo, recebe a denominação de subjetivismo individualista e, a segunda, ligada ao pensamento Estruturalista de Saussure, é intitulada de objetivismo abstrato.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2014), o subjetivismo individualista apoia-se sobre a enunciação monológica, tomando-a como ponto de partida para reflexão sobre a língua, em um ato puramente individual, dessa forma, o mundo exterior assume a função de um material passivo diante daquilo que está no interior, todavia, na concepção desses estudiosos, “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.116). Acerca do objetivismo abstrato, os teóricos tecem críticas, porque essa corrente, linguística-filosófica não considera a língua como um fato social, mas como um objeto abstrato perfeito, rejeitando as manifestações da fala e propondo “um sistema abstrato de formas linguísticas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.127). Indo de encontro a essa concepção, Bakhtin/Volochinov (2014) postulam que a fala é de natureza social e está conectada às situações de comunicação, que fazem parte da relação do eu com o outro.

Ainda se contrapondo ao objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov (2014, p.126) afirmam que “A enunciação individual (a “parole”) [...] não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica” e acrescentam que, tanto o subjetivismo individualista, quanto o objetivismo abstrato equivocam-se ao tomar como ponto de partida básico a enunciação monológica. Assim, para esses estudiosos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas 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 (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.127).

A interação verbal, conforme Bakhtin/ Volochinov (2014), constitui-se como uma realidade fundamental da língua que se realiza por meio da enunciação a partir de uma dada situação de comunicação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Sobral (2009) explica que, na concepção do Círculo, a interação é compreendida como essencialmente fundada no diálogo, em sentido mais amplo, envolvendo “mais de um termo e mais de um sujeito: ‘a pergunta’ e a ‘resposta’” (SOBRAL, 2009, p. 40) e acrescenta explicando que, ainda que ambas sejam proferidas por um único sujeito, constituem-se diálogo. Dessa forma, o estudioso evidencia que, para o Círculo, o conceito de dialogismo está vinculado de forma indissolúvel ao conceito de interação, assumindo a base do processo da própria linguagem.

Nesse sentido, a linguagem, na concepção do Círculo, é dialógica, pois, entende-se que o indivíduo, ao interagir com o outro, seja por meio da fala ou por meio da escrita, não o faz apenas ancorado naquilo que tem importância para ele, mas faz pensando sempre no outro, esperando uma resposta, uma réplica – uma atitude responsiva.

Para Bakhtin (1997), portanto, não pode haver diálogo sem haja um confronto entre as vozes sociais que fazem parte do processo da interação verbal. O teórico comenta que, ao elaborar o discurso, o locutor preocupa-se em organizar e modelar a sua fala em função do outro, que também não é neutro, nem muito menos um receptáculo vazio, pois atua responsivamente em relação ao seu interlocutor. Assim, “Nessa relação dialógica há atitude responsiva de ambas as partes” (OHUSCHI, 2016, p.239).

Destarte, não proferimos enunciados no vazio, para o nada, nem mesmo quando estamos em um monólogo, pois de uma maneira ou de outra estamos respondendo a outros enunciados, falamos sempre para alguém e desejamos e esperamos uma resposta, seja ela uma concordância, uma discordância, seja ela em forma de atitudes ou ações, pois para Bakhtin (1997, p. 291):

O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução.

Bakhtin (1997) evidencia que a compreensão responsiva é concebida como um elemento intrínseco ao dialogismo, que contribui para que o diálogo mantenha-se ativo entre os interlocutores, ela “nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização).” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Esse fenômeno imprescindível ao dialogismo deixa claro que toda compreensão por natureza é uma forma de diálogo e que “compreender é opor-se a palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137), portanto, haverá sempre uma atitude responsiva dos interlocutores no ato da interação verbal.

Ohuschi (2016), ao explicar os postulados de bakhtinianos acerca da compreensão responsiva, comenta que esse fenômeno pode ocorrer de forma ativa, passiva ou silenciosa – compreensão de efeito retardado. Segundo a autora, quando o sujeito compreende o enunciado, no ato da interação verbal, age de forma ativa, respondendo-o imediatamente, manifestando seus julgamentos, concordâncias, discordâncias, completando o enunciado do outro, refutando-o etc. Já compreensão passiva, conforme explicita a estudiosa, ocorre quando ao compreender o enunciado o sujeito responde-o para cumprir um prazo ou obedecer a uma ordem.

Acerca da compreensão passiva Bakhtin (1997) comenta que

A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Sobre a compreensão passiva silenciosa, Bakhtin (1997) postula que o sujeito manifesta a sua compreensão em um outro momento, por meio de uma resposta a outros enunciados no futuro, em outras situações de interlocução e até mesmo com pares diversos, em contextos variados, tendo em vista que para o autor:

uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Ohuschi (2006) postula que, ao tratarmos sobre a interação verbal na escrita, é de grande relevância considerar os seguintes aspectos desse fenômeno abordados por Bakhtin/Volochinov (2014): a monologização da consciência (em Vigotsky (2007) denominada de internalização), a mediação e os mecanismos sociais e interativos. Nos pressupostos bakhtinianos, o processo por meio do qual o indivíduo transforma “as palavras alheias” em “pessoais”, (re) formulando-as, (re) organizando-as em um remanejamento pessoal das palavras do outro é denominado de monologização da consciência, conforme Ohuschi (2006). Nesse sentido, quando o conteúdo interior exterioriza-se sofre alterações, porque “é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014. p.115), dessa forma, entende-se que a atividade mental é organizada pela exteriorização do discurso e não o contrário.

Essa mesma concepção é apresentada na obra de Vigotsky que atribui ao social uma grande importância por oferecer ao indivíduo “instrumentos e símbolos [...] que medeiam a relação do indivíduo com o mundo” (REGO, 2009, p.70). A internalização, para esse estudioso, é um processo, em que ocorre uma reconstrução interna de uma operação exterior. Nesse caminho, há um movimento dialético, no qual ocorre uma negociação entre os sentidos privados e os sentidos sociais e, ao internalizar, o indivíduo altera sua percepção das coisas, sua forma de resolver problemas, em outras palavras, suas Funções Psicológicas Superiores.

Destarte, considera-se que o sujeito, antes de entrar na escola, já carrega consigo um conhecimento adquirido pelo conjunto de experiências vivenciadas por ele - conceitos cotidianos ou espontâneos - e que o possibilita agir sobre conceitos, valores, ideais, concepções de mundo aos quais tem acesso. Rego (2009, p.76-77) exemplifica que a criança “antes de estudar matemática na escola [...] já teve experiências com quantidades e, portanto, já lidou com noções matemáticas. No entanto, ao ingressar na escola, um outro tipo de conhecimento se processa” – conceitos científicos.

Esse conhecimento prévio também é tomado em consideração ao desenvolvermos o trabalho com a escrita, pois, Teberosky e Colomer (2003), ao discorrerem sobre as primeiras experiências das crianças com a linguagem escrita, analisam a alfabetização como prática cultural, partindo da perspectiva das interações que se dão entre o adulto e a criança. Para essas autoras, o aprendizado construído pelo indivíduo é influenciado pelas condições do ambiente em que ele circula.

É importante ressaltar que todo esse processo requer tempo de maturação para que o indivíduo possa apreender e incorporar as novas experiências adquiridas, reformulando-as. Para que a internalização ocorra de forma efetiva, segundo Vigotsky (2007), o indivíduo precisa sedimentar esse conhecimento e isso requer tempo. Todavia, com base em nossa experiência como docentes da educação básica, observamos que, por conta de uma rotina já cristalizada, nem sempre a escola possibilita ao aluno esse momento, muitas vezes justificado pela falta de tempo dos professores, por aulas semanais com tempo muito reduzido e até mesmo pela falta de formação continuada dos docentes - impossibilitando que o aluno internalize o conhecimento de forma mais profunda e tome as palavras do outro, dialogicamente, em suas próprias palavras.

Essa falta de tempo da escola torna-se prejudicial ao aprendizado do sujeito que, ao ser solicitado a produzir um texto, ora repete o discurso do professor, ora reproduz as ideias dos textos que foram lidos em sala, não conseguindo dialogar com as diversas vozes presentes nos textos e tomando o professor como seu único interlocutor. Fuza e Menegassi (2008, p. 243) comentam que:

Na escola, por exemplo, o professor propõe um tema e promove uma discussão, para depois solicitar imediatamente a escrita de um texto. O que se observa é que a produção foi pedida logo após a atividade de interação e, com isso, não houve tempo de o aluno incorporar as novas ideias e pensar sobre elas. A atividade de produção deve ser realizada após um período de tempo suficiente para que os alunos sedimentem as informações adquiridas durante o processo de interação.

Para a abordagem interacionista, a leitura deve anteceder a atividade de produção textual, não de forma dirigida, como alerta Ohuschi (2006), mas promovendo a interação entre os indivíduos, por meio do debate, do diálogo entre os sujeitos, da produção de sentidos por meio das diversas vozes que circulam naquele espaço em que o aluno está inserido. Fuza e Menegassi (2008) expõem três processos pelos quais os indivíduos devem passar para que internalizem seus conhecimentos e as informações adquiridas por meio da interação: a) a reconstrução interna de uma operação externa; b) a incorporação das ideias externas; c) a transformação da reconstrução.

Nesse sentido, é importante refletir sobre algumas dificuldades que circundam a aquisição da língua escrita no contexto escolar. Vigotsky (2007) considera a escrita um processo psicológico avançado e destaca que o trabalho com ela exige mais

esforço por possuir um maior grau de descontextualização e pelo fato dos interlocutores encontrarem-se em situações diferentes. Sendo assim, as situações sociais das quais o indivíduo participa e a mediação, maior grau, fazem-se essências, nesse processo, sendo a última uma peça importante no sentido de diminuir a artificialidade do trabalho com a produção escrita na escola.

Sercundes (2004), ao apresentar a Escrita como trabalho, postula que a produção escrita é concebida como uma contínua construção de conhecimento, em um processo permanente de ensino e aprendizagem que possibilita integrar a construção do conhecimento com as verdadeiras necessidades dos alunos. Nessa perspectiva interacionista da linguagem, a escrita é concebida com um processo permanente que exige, portanto, tempo para que ocorra o amadurecimento daquele que escreve.

Rego (2009), ao explicar as ideias de Vigotsky, sobre a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), comenta que esse estudioso reconhece dois níveis de desenvolvimento no indivíduo: aqueles que se referem às conquistas já efetivadas e os que se referem às capacidades em processo de serem construídas e comenta que a distância entre o que a criança já é capaz de fazer de forma autônoma e o que ela ainda não consegue, mas realiza em colaboração com outros elementos de seu círculo de convivência social, é denominado de ZDP.

Dessa forma, Fittipaldi (2006, p. 53) explana que

a escola/o professor deve priorizar as interações aluno-aluno, aluno-professor que possam promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento, auxiliando na articulação entre conceitos espontâneos das crianças (conceitos construídos a partir da experiência direta da criança sob o objeto, ou seja, de forma não mediada e nem intencional) e conceitos científicos (conceitos construídos via mediação social – pessoas mais experientes, jornais, entrevistas, escola...). Isso demonstra a importância que o outro tem no desenvolvimento de cada membro da cultura.

A mediação apresenta-se como um elemento de fundamental importância no processo de internalização do conhecimento pelo indivíduo, logo o mediador – aquele que possui mais experiência – instiga, desestabiliza o outro proporcionando a ele que construa um novo conhecimento, alcançando um novo estágio e possibilitando o desenvolvimento de uma atitude responsiva. Sobre o trabalho com a produção de textos, a mediação permeia todo o processo de produção escrita e inicia-se na construção de sentidos, no trabalho com a leitura, e prossegue no decorrer das

discussões e dos debates, possibilitando ao sujeito que expresse a sua voz, sua forma de ver e agir sobre o mundo.

Essa forma de posicionar-se diante dos textos dos alunos, vai ao encontro do que comenta Rego (2009, p. 94) acerca do pensando Vygotskyano:

o indivíduo não é um receptáculo vazio, um ser passivo, [...] e sim um sujeito que realiza uma atividade organizada nas suas interações com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura [...] Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.

Todavia, na contramão desse processo, Ohuschi (2006) sinaliza em sua pesquisa para o fato de que, na escola, alguns professores ainda podem assumir a posição daquele que é o único detentor do saber, não atuando como mediador no processo de produção de textos escritos, mas assumindo a posição de quem apenas direciona os saberes conforme os seus conhecimentos ou verdades, produzindo dessa maneira uma interação direcionada que gera textos escritos para a escola e não na escola como postula Geraldi (2013).

Bakhtin/ Volochinov (2014, p. 127) apresentam o diálogo como uma das formas mais relevantes da interação verbal, pois é nele que ocorrem o cruzamento de vozes. Assim, esses estudiosos postulam que se pode “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.” e nisso se inclui também a escrita, quando ratificam que

o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.127-128).

A palavra, no diálogo, para Bakhtin/Volochinov (2014), é o produto da mediação e orienta-se em função do outro e por ser um signo social, que se realiza na enunciação concreta, é determinada pelas relações sociais, ou seja, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.117). Nesse processo, para esses autores, a

palavra é uma espécie de ponte entre os interlocutores, logo, não pertence totalmente a nenhum deles e assume assim a posição de zona fronteira.

Portanto, o indivíduo, ao interagir com o outro, faz escolhas que se pautam no interlocutor, porque é a partir dele que se estabelece o diálogo. Osakabe (1979 apud BRITTO, 2006, p.119) explicita que

se num primeiro nível de análise é o locutor que se coloca em evidência, num nível mais profundo, é possível observar que é um agente por tabela do discurso, na medida em que é nele que se justifica o próprio discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem

Diante de tamanha importância do locutor nesse processo, a sua presença se faz essencial na prática da escrita. Essa, mesmo não exigindo a presença simultânea dos interlocutores no processo de interação, não perde seu caráter dialógico, pois “existe para servir a comunicação entre os sujeitos, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam” (ANTUNES, 2003, p.46).

Segundo Garcez (1998), a necessidade de compreensão, da qual o enunciado prescinde leva o sujeito que o profere a torne-se para si mesmo um possível destinatário, além de constituir-se também, ainda que temporariamente, como esse próprio destinatário, em outras palavras, a autora esclarece que:

não há apenas um destinatário real, concreto, identificável; nem apenas mais um destinatário virtual, secundário, possível, ideal; mas também há um destinatário terceiro que sobrepara o próprio diálogo é formado por um conjunto ideológico ao qual o autor pertence e ao qual quer satisfazer, responder, refutar, contradizer (GARCEZ, 1998, p.61).

Dessa forma, quando se produz um texto, escreve-se sempre pensando em alguém e, na escola, essa orientação não poderá ser diferente, pois o professor precisa ter esse consciência para que possa deslocar-se da posição de mero corretor e avaliador dos textos produzidos pelos alunos, que age como único e possível interlocutor presente no processo de interação da interação e afasta a possibilidade de ocorrência da apropriação da linguagem, para assumir a posição de um dos interlocutores possíveis dos textos dos estudantes, oferecendo orientações, no sentido, de mostrar aos sujeitos, o quão importante é o interlocutor no processo de produção de textos, pois a palavra sempre se orienta para o outro, conforme postula Bakhtin/Volochinov (2014).

Ohuschi (2016) explica em sua pesquisa que existem três tipos de interlocutores que participam do diálogo: o real, o virtual e o destinatário superior. O real faz parte do mesmo contexto social em que está inserido o locutor, tornando-se palpável, próximo a quem escreve; o virtual é aquele do qual sabemos de sua existência, mas não há como torná-lo palpável, é, assim, passível de existência e o destinatário superior que representa uma ideologia ou um determinado grupo social.

Ao refletir sobre esse fenômeno, Garcez (1998) comenta que esses locutores, ao ocuparem suas posições no diálogo, podem ocupar:

tanto o lugar do enunciador, como o do destinatário virtual ou do destinatário superior podem ser ocupados por entidades variáveis em substância e em número. No jogo que se estabelece entre essas três instâncias, a compreensão cumpre o papel de ligação (GARCEZ, 1998, p.61).

Na escola tradicional, essa percepção é muitas vezes desconsiderada, pois o aluno não é orientado sobre a existência de outros interlocutores para além da escola, pois se escreve para exercitar, para alcançar nota e atender a uma determinada demanda solicitada pela escola. Desta forma, o professor ao assumir a posição de mediador, necessita mostrar aos alunos que, além do interlocutor real, existem outros tipos de interlocutores, os quais devem ser considerados no ato da escrita. O mediador, ao assumir essa postura, deve interagir por meio do diálogo (entre o texto e os sujeitos) e por meio de anotações que possam proporcionar um aumento da qualidade dos textos produzidos.

Em relação aos mecanismos sociais e interativos, Bakhtin/Volochinov (2014, p. 117) explicam que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.”, em outras palavras, as condições de produção definem a sua forma de enunciação. Destarte, a situação social determina: o contexto social, o locutor e o interlocutor, a finalidade da enunciação, a escolha do gênero, da variação linguística e o conhecimento de mundo.

Produzir textos, na perspectiva interacionista da linguagem, solicita que se criem na escola as condições favoráveis para que os alunos deixem de produzir textos vazios, sem propósitos, como aponta Lopes-Rossi (2002), e com a mera finalidade avaliativa. Geraldi (2013, p.137) acrescenta que, na escola, “há muita escrita e pouco texto”, porque, segundo esse teórico, em situações reais de interação verbal, diferente

das situações artificiais proporcionadas pelos espaços escolares, o interlocutor tem o que dizer, tem uma razão para dizer, tem para quem dizer, constitui-se como locutor – atento as regras da interação - e escolhe, portanto, as estratégias para realizar seu objetivo ao produzir seu discurso.

Considerando todos os aspectos da interação verbal bakhtinianas, acerca dos quais discorreremos, entendemos, nessa perspectiva, a escrita como interação, tendo em vista que, para que se produza um texto, faz-se necessário que estabeleça um tempo para que ocorra a internalização e a incorporação das palavras alheias no discurso do aluno, bem como um mediador para auxiliar nesse processo, promovendo a instalação de um diálogo entre os vários tipos de interlocutores aqui apresentados, contemplando as condições de produção da escrita.

Traçados esses aspectos, na próxima subseção, tratamos acerca das concepções de escrita.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Embasados nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da escrita apresentadas por estudiosos como Geraldi (2009 ; 2011; 2013; 2016), Fiad e Mayrink-Sabison (2016), Britto (2006) e Ruiz (2015), compreendemos que, ao se propor a trabalhar com a escrita na escola, sob a perspectiva interacionista da linguagem, em que está assentado o nosso trabalho, pressupõe em primeiro lugar a compreensão de que a escrita é um processo contínuo de construção do conhecimento e que ela é um espaço de interação entre quem escreve e quem lê. Nesse sentido,

entendemos que, na modalidade escrita da linguagem essa construção envolve momentos diferentes, como o planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2016, p. 55).

Esse entendimento solicita do professor uma mudança de postura diante dos textos produzidos por seus alunos e convida-o, desta forma, a deslocar-se da conduta de um avaliador tradicional – transmissor do conhecimento e fonte de saber – para a conduta de quem compreende a sala de aula como um espaço de interação, em que há troca de conhecimentos e experiências entre todos os sujeitos envolvidos no processo, porque todos são portadores de um saber.

Ruiz (2015) comenta que, incorporar nas práticas de escrita essa concepção, exige também um entendimento de que existem etapas que ocorrem durante esse processo de forma recursiva e concomitantemente.

O texto sob a concepção dialógica é compreendido como uma “possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p.47) e a produção textual passa a ser tomada como “uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p.47).

A escrita, quando tomada na perspectiva dialógica, conforme Ohuschi (2006), possibilita que o aluno crie hipóteses, em que o erro é permitido e bem-vindo, pois o estudante também é portador de conhecimento e não mais um indivíduo que absorve apenas as informações e que nada tem a acrescentar. Geraldi (2013) postula que, na escola, a escrita é, por muitas vezes, tomada como uma prova concreta que serve para atestar se o aluno sabe escrever ou não, o que para esse estudioso apresenta-se como uma grande incoerência, já que é ali, na escola, que o aluno vai para aprender a escrever e não para provar que sabe escrever. Quando esse entendimento incorpora-se nas relações de ensino e aprendizagem da escrita, “anula-se a razão para dizer” e “o que dizer” (GERALDI, 2013, p.139) e a escrita ganha ares de artificialidade, assumindo-se assim como uma redação que se escreve para atender as demandas da escola.

Fiad e Mayrink-Sabinson (2016), ao desenvolverem uma pesquisa com alunos universitários, observaram que alguns acadêmicos, ao serem solicitados a reescrever seus textos a partir de comentários e observações de colegas de turma, optavam por não os reescrever, porque consideravam a escrita como um processo estanque, um produto em si mesmo, uma atividade que demandaria inspiração, dessa forma, a reescritura não era entendida como uma atividade positiva, mas como um problema, já que ela “quebraria esse encanto do primeiro momento” da escrita (FIAD; MAYRYNK-SABINSON, 2016, p.57).

A partir dessas observações, as estudiosas apontam que predominava entre os acadêmicos a concepção da escrita como um dom, em que a inspiração era compreendida como um elemento fundamental para o processo de construção de textos escritos.

Conceber a escrita como um trabalho, para essas estudiosas, é compreender que a linguagem se constrói na relação de interação entre os sujeitos e, que na escrita, essa construção envolve etapas como o planejamento, a escrita em si, a leitura do próprio texto por quem o escreveu e as alterações provenientes desse ato.

Para as autoras, a tomada de consciência do indivíduo de que o ato de escrever demanda tempo e de que as dificuldades, as quais se apresentam no processo de escrita, fazem parte desse processo de construção dos textos, levam o aluno a compreender a escrita como um trabalho, pois haverá sempre a possibilidade de reler o que se escreve a fim de promover os ajustes pertinentes a partir dessa leitura, considerando sempre a presença do interlocutor-leitor.

Geraldi (2009) corrobora o entendimento de que escrever é um trabalho e compreende o processo de construção de textos como uma forma de materialização da língua, em que “o trabalho do locutor é sempre um trabalho conjunto (...) revelando um movimento contínuo e recursivo entre interintraínter- individual” (GERALDI, 2009, p.129), dessa forma, para esse estudioso, o interlocutor é quem define esse movimento, assim, ao revisarmos e reescrevermos os nossos textos esse outro é levado em consideração.

Sercundes (2004), à luz de uma abordagem metodológica, apresenta três concepções acerca da escrita: i- como dom, ii- como consequência e iii- como trabalho. Na concepção de escrita como dom, a produção de textos ocorre sem que haja uma atividade prévia, acontece, completamente, desvinculada de um trabalho pedagógico, não há, portanto, um compromisso com a escrita e o aluno é levado a pensar “que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm o dom e a inspiração” (SERCUNDES, 2011, p.76).

As outras duas concepções explicitadas por Sercundes (2004) emergem em situações de escrita em que ocorrem atividades prévias e culminam “na escrita como consequência” e “escrita como trabalho”. A primeira resulta “de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra” (SERCUNDES, 2011, p. 78), na verdade, quase tudo é um pretexto para que o aluno seja solicitado a escrever. A segunda surge de um processo constante de ensino e aprendizagem, concebe o ato de escrever não como uma inspiração do indivíduo, mas como um ato que exige do aluno um esforço, pois escrever nesta concepção não é uma atividade estanque, mas um processo

contínuo que se realiza em vários momentos exigindo planejamento, revisão e reescrita como postula Menegassi (2010).

Em nossa pesquisa, ancoramo-nos na concepção de escrita como um trabalho, que conforme Sercundes, é tomada como um “processo contínuo de ensino/aprendizagem” (SERCUNDES, 2011, p. 87) e possibilita a integração entre a construção do conhecimento e as necessidades reais dos alunos. Destarte, ratificamos, conforme postula Geraldi (2013, p.137), a importância de levar-se em conta que, ao produzir um texto, o sujeito precisa “ter o que dizer”, ter “uma razão para dizer”, ter para quem dizer, constitua-se como locutor no processo interativo e que escolha as estratégias que precisarão ser utilizadas para atingir seu propósito de comunicação.

Nesse sentido, as atividades escolares que envolvem o trabalho com o ensino da escrita, precisam incorporar às suas práticas as condições de produção, corroborando para que o aluno compreenda a língua escrita como uma forma de interlocução entre os sujeitos. Segundo Geraldi (2013), jamais um turno de fala é ocupado sem que haja um propósito e mesmo que esse turno seja ocupado para dar continuidade a uma conversa, ainda assim tem um objetivo básico: continuar estabelecendo a comunicação, portanto as condições de produção são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola ao se conceber a escrita como um trabalho, pois, nas palavras de Bakhtin/Volochinov, “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.117)

Essa percepção carrega em si a ideia de que a escrita é uma atividade interativa e que, portanto, solicita uma relação de cooperação entre os sujeitos imbricados nesse processo, destarte “Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas.” (ANTUNES, 2003, p.45).

Antunes (2003) explicita que a escrita assim como a fala é uma modalidade da interação verbal, porém, alerta para as diferenças das condições de produção que existem entre ambas, pois enquanto na fala, de modo geral, os sujeitos ocupam o mesmo espaço físico, na escrita os interlocutores – autor e leitor – encontram-se em espaços e tempos diferentes e é o lapso de tempo entre o ato de escrever e a leitura do outro que permite a recepção tardia daquilo que foi escrito. Essa particularidade da

escrita, segundo a autora, possibilita que o sujeito escrevente tenha um tempo maior para a organização e elaboração verbal de seu texto, diferentemente da fala, assim, o texto escrito, impresso em sua versão final, não deixa rastros das correções, das reorganizações e de sua reescritura, por isso difunde-se no senso comum a ideia equivocada de que a escrita é superior a fala.

Destarte, para Antunes (2003), as atividades de escrita na escola devem incorporar ao processo de produção escrita de textos a compreensão de que escrever solicita planejamento, operação e revisão, etapas que, segundo a estudiosa, estão relacionadas à natureza interativa da escrita, pois essa natureza “impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes” (ANTUNES, 2003, p.56).

A primeira etapa desse processo consiste em Planejar, e essa, segundo Antunes (2003) implica em ampliação do repertório, delimitação de tema, definir objetivos a serem alcançados com a escrita, estabelecer critérios de ordenação de ideias, considerar os possíveis leitores, escolher um gênero, levar em conta os espaços em que o texto irá circular. A segunda etapa é o momento em que se escreve, em que se coloca em prática aquilo que se planejou, momento em que o sujeito toma decisões e faz escolhas de ordem lexical e de ordem sintático semântica considerando o que foi definido por ele no seu planejamento. A terceira etapa é definida pela estudiosa como “etapa de revisão e reescrita” (ANTUNES, 2003, p. 55) e é o momento em que o autor do texto analisa aquilo que ele escreveu a fim de confirmar se os objetivos propostos no planejamento foram alcançados observando o que permanecerá em seu texto, o que deve ser excluído ou alterado.

Ao se propor a trabalhar a escrita na escola, assentada em uma perspectiva interacionista da linguagem e na concepção de escrita com trabalho, consideramos, a partir das reflexões apresentadas pelos teóricos supracitados, a importância de se levar em conta que naquele espaço circulam diferentes sujeitos, com suas características e peculiaridades próprias, que carregam consigo suas histórias, seus conhecimentos de mundo e que têm direito à palavra. A devolução da palavra aos sujeitos na escola, não é apenas uma questão ética, política ou ideológica, todavia, principalmente, porque “é no texto que língua se revela” (GERALDI, 2013, p.135).

A mediação do professor, nessa perspectiva, assume um papel de importância, pois não há espaço na interação para um sujeito que apenas transmite o seu

conhecimento, lançando-o em direção ao outro, sem que este outro se manifeste. Contudo, há espaço para o professor que, por ser mais experiente, tem condições de auxiliar o aluno a reconhecer-se com um sujeito da interação verbal, o qual também tem o que dizer - e necessita dizer – para outrem, para isso recorre a estratégias, calcula e planeja para alcançar os seus propósitos.

Portanto, consideramos relevante discorrer, na seção seguinte, a respeito de algumas reflexões sobre os processos de revisão e de reescrita, com o propósito de discutirmos acerca do caráter dialógico que se faz presente nessas etapas que compõem a produção de textos.

2.3 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE REVISÃO E DE REESCRITA

Ancorados em trabalhos como de Serafini (1998), Ruiz (2015), Menegassi (1998; 2001), Antunes (2003) e Garcez (1998), concebemos a escrita como um ato de interação, como um trabalho contínuo, um processo que exige de quem escreve uma ação de recursividade sobre o que se escreve. Partindo desse entendimento, a escrita não é um ato sem propósito, nem pode ser compreendida como um produto acabado, mas deve ser tomada como uma atividade cognitiva e recursiva que envolve as etapas de planejamento, de revisão e de reescrita. Ancorados nessa perspectiva, entendemos que:

para que um texto seja bem elaborado, ele deve, necessariamente, passar por essas três etapas, considerando-se ainda que, a partir da revisão daquilo que foi escrito, surge a necessidade de reescrita do texto, a fim de adequá-lo conforme os apontamentos apresentados na revisão. (GASPAROTTO, MENEGASSI, 2013, p.30)

Menegassi (1998), em sua pesquisa, ao discorrer sobre os modelos cognitivos de processamentos de escrita, compara os modelos apresentados por Serafini (1998), White e Arndt, Hayes e Flower; Collins e Gentner dividindo esses teóricos a partir de suas propostas em dois grupos. O primeiro grupo, segundo esse estudioso, é composto pelos teóricos Serafini (1998), White e Arndt, seus modelos explicitam um caráter mais didático e menos teórico, todavia, não menos importantes em suas contribuições, pois demonstram uma grande preocupação com o sujeito - aluno - enquanto escritor e abordam a escrita em situações de ensino; No segundo grupo, Menegassi (1998) insere os teóricos Hayes e Flower; Collins e Gentner que

demonstram em seus modelos um caráter mais teórico, o qual visa explicar como se dá o processamento da escrita em bases cognitivas.

A partir dessas reflexões, Menegassi (1998) observa que a revisão é pouco discutida pelos grupos supracitados, cujos modelos de processamento cognitivos da escrita apresentam uma preocupação significativa sobre a etapa do planejamento e, ainda que abordem a revisão, não citam a reescrita como uma etapa resultante do processo que se inicia a partir da revisão que se faz dos textos.

Ao buscarmos os estudos de Serafini (1998), identificamos que a estudiosa propõe quatro etapas, em situação de ensino, as quais, segundo a autora, devem compor o processamento da escrita: o plano, a produção de ideias, a produção de texto e a revisão. As duas primeiras podem ser consideradas como etapas do planejamento, pois envolvem o pensar sobre quais são as características do tema proposto para a escrita do texto e a organização dessas ideias em um roteiro, que irá se confirmar ou não na etapa de produção de textos. Sobre a revisão, a autora define como um momento em que o autor revisita a sua escrita com o propósito de analisar se escreveu de forma organizada, clara e coerente.

Conforme já sinalizou Menegassi (1998) em sua pesquisa, na proposta da estudiosa, a revisão assume duas dimensões, tomando aspectos mais amplos, ao considerar a forma e o conteúdo, que ocorrem simultaneamente no momento em que o autor relê o seu texto. A forma, segundo Serafini (1998), consiste em promover alterações locais em pequenas partes do texto como “cortar e simplificar frases longas demais e muito retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos, [...] colocar a frase em voz ativa [...] e assim por diante” (SERAFINI, 1998, p.82) e o conteúdo consiste em uma compreensão mais ampla do texto e está relacionado ao sentido global deste.

Embora os estudos de Serafini (1989) apresentem uma dimensão mais ampla acerca da revisão abordando forma e conteúdo, Menegassi (1998), a partir de suas reflexões sobre os modelos cognitivos de processamentos de escrita, afirma ser necessário, ao trabalhar a produção de textos na escola, considerar a revisão como uma fase importante que compõe esse processo e a reescrita como um processo que resulta dessa etapa. Assim, esse teórico sugere que a revisão seja incluída no quadro dos modelos propostos pelos teóricos supracitados.

Assentados nessa perspectiva, faz-se relevante ressaltar que a linearidade das etapas presentes nos modelos sugeridos por estudiosos como Serafini (1998), durante o processo de construção da escrita, não podem ser tomadas como uma regra

fixa, em outras palavras, não se pode deixar de considerar que os modelos foram criados com um fim ilustrativo e didático para “explicar um processo cognitivo que muitas vezes não obedece rigidamente às etapas sistematicamente propostas” (MENEGASSI, 1998, p.22), caso contrário, o ensino e aprendizagem da escrita tornar-se-á um ato mecânico em que se tende a “compreender a escrita como um conjunto de etapas rigidamente estabelecidas” (MENEGASSI, 1998, p.22) Logo, a revisão deve ser compreendida como uma etapa, cujo caráter recursivo permite que o sujeito escrevente revise o seu texto a qualquer tempo durante o ato de sua escrita, ou seja, a revisão não ocorre apenas no final do processo, na verdade, ela perpassa a construção do texto e dá condições ao sujeito que escreve de balizar, avaliar, reformular e reconstruir aquilo que foi escrito por ele, todavia, vale ressaltar que desse processo que implica ler e reler não está apartada a figura do outro, do interlocutor que se faz presente durante todo o ato de construção do texto e que também é levado em conta pelo autor.

Nesse sentido, o caráter recursivo da revisão possibilita que esta etapa atue como um elemento central no processo de produção de textos, assumindo a função de monitorar e detectar “ao mesmo tempo em que o texto está sendo construído, os problemas passíveis de serem identificados e, possivelmente, solucionados.” (MENEGASSI, 1998, p.38) que resultarão na reescrita.

Para que a revisão assuma a sua função de monitoria do que se escreve, Gehrke (1993) avalia que ler um texto com a finalidade de revisá-lo implica também em ler para compreendê-lo, porém a autora destaca que a leitura que se faz com essa finalidade, exige além da compreensão do que se lê mais duas habilidades: a crítica ou avaliação do texto e a definição dos problemas encontrados nele para que possam ser solucionados no ato da reescrita, assim, para a estudiosa “as habilidades de ler implicadas na revisão são as mesmas de ler para compreender, porém com exigências adicionais de avaliar e definir problemas” (GEHRKE, 1993, p. 124).

Contudo, essa habilidade de ler, reler e avaliar e intervir sobre o texto, só se encontra bem desenvolvida em escritores mais experientes como aponta Serafini (1989), por isso ao refletir sobre a revisão a estudiosa ressalta que, embora essa etapa, quase sempre seja desenvolvida pelo próprio autor do texto, o olhar de outros leitores sobre a produção textual do aluno, com comentários e críticas relacionadas ao que o sujeito escreveu, deverão ser sempre bem-vindos, pois, geralmente, são bem mais eficazes e, portanto, produzem mais efeitos na reescrita. Além desses

fatores apontados pela autora, podemos acrescentar que as poucas alterações realizadas pelos alunos em seus textos também se dão em decorrência da falta da prática na escola do trabalho com a revisão e com a reescrita, conforme apontam as pesquisas de Gasparoto e Menegassi (2013) e Menegassi (1998).

Assim, o professor, ao mediar o processo de ensino e aprendizagem na escola, pode levar o aluno a solucionar problemas mais complexos. Nesse processo, para Garcez (1998) o outro – adulto – faz-se tão importante quanto a linguagem, já que a interação é um elemento constitutivo do percurso de desenvolvimento intelectual do indivíduo, a qual pressupõe não só a participação do outro nesse processo, mas também do próprio sujeito que, segundo a autora, não é um ser passivo. Acerca dessa questão Ohuschi comenta que

Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita (OHUSCHI, 2006, p.16).

Todavia, para que essa mediação ocorra da melhor forma possível, Geraldi (2006) e Britto (2003) ressaltam a necessidade de mudança de postura do professor ao entrar em contato com o texto dos alunos, os teóricos sugerem na verdade uma espécie de movimento, no sentido de colocar-se na posição daquele que realmente lê o texto de seus alunos e se interessa pelo que lê, na postura de um interlocutor que respeita a palavra do outro, para que a avaliação possa se aproximar do uso que efetivamente se faz da escrita fora da escola.

Ruiz (2015) aponta em sua pesquisa que, via de regra, o trabalho que se efetua ao corrigir os textos dos alunos tem como propósito apontar apenas os erros que ali se apresentam, pois o professor quase sempre foca a sua atenção para aquilo que tem de pior no texto do sujeito, pressupondo que por ser o texto de um aprendiz, não merece a confiança nem o crédito de ser lido, mas sim de ser apenas corrigido, porque já se pressupõe a existência do erro.

Sobre os modos de correção efetuados pelos professores na escola, Serafini (1989) apresenta três tendências de correções de redação: indicativa, resolutiva e classificatória. Na primeira, o professor apenas indica o erro, marcando no texto as frases, as margens e até mesmo parágrafos inteiros que apresentam problemas, indicando para o aluno para onde ele deve direcionar a sua atenção; na segunda, o professor corrige todos os erros e reescreve palavras, frases, efetua a correção pelo

aluno, poupando-o de um trabalho de reflexão e na terceira, o professor estabelece um código por meio do qual sinaliza os problemas para o discente, dando a ele condições de identificar o erro para autocorrigi-lo.

Ruiz (2015)³, a partir dos estudos apresentados por Serafini (1989), identifica uma quarta forma de intervenção dos professores sobre os textos produzidos pelos alunos, a qual ela denomina de correção textual – interativa, que se dá por meio de bilhetes⁴. Esse modo de correção caracteriza-se pela presença de comentários mais longos, os quais são escritos pelo professor logo abaixo da redação do aluno. Segundo a autora, esses bilhetes têm como propósito tematizar sobre os problemas apresentados no texto do sujeito ou “falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa da correção pelo professor” (RUIZ, 2015, p.47).

Conforme Ruiz (2015), esses bilhetes, escritos logo após o texto do aluno, ocorrem quando o professor percebe que há a impossibilidade de abordar de forma prática algumas questões mais complexas, que não poderiam ser resolvidas pelo aluno apenas por meio da indicação ou classificação.

Vale ressaltar que Ruiz (2015) aponta o pós-texto⁵ como um espaço físico ocupado pelo professor após a escrita do aluno e a autora destaca que é nesse espaço físico que o docente assume o seu turno de fala. Para a estudiosa, esse local, bem demarcado na folha de papel, explicita a alternância de turnos entre aluno-produtor e professor-corretor e aluno-revisor, deixando clara a relação dialógica ali presente.

Assim, para a estudiosa, esse perceptível distanciamento físico também indica que os bilhetes foram produzidos em um momento posterior à “fala” do sujeito – o texto do aluno – de forma temporalmente sequenciada, pois o professor, de posse das redações, faz a leitura desses textos em outro momento, longe do aluno-produtor.

³Embora Ruiz (2015) estabeleça uma distinção necessária entre as formas de correções apresentadas por ela em sua obra, a autora alerta para o fato de que as correções feitas pelos professores, na maioria das vezes, não ocorrem de forma excludentes umas das outras, ou seja, quando se corrige os textos dos alunos, os docentes utilizam mais de uma forma de correção, misturando-as para comentar sobre variados tipos de problemas presentes nos textos discentes.

⁴ Ao utilizar a palavra bilhete para fazer referência à correção textual-interativa, a autora opta por apresentá-la com o uso das aspas “dado o caráter específico desse gênero de texto” (RUIZ,2015, p.47), pois muitas vezes, devido a sua grande extensão e “estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas” (RUIZ, 2015, p. 47).

⁵ Ruiz (2015) utiliza a expressão pós-texto para indicar que as correções textuais interativas não ocorrem nem no corpo da redação, nem na margem, mas no espaço que o aluno deixa em branco na sua folha de papel.

Acerca desse aspecto, característico da fala impressa e que singulariza as condições de produção do texto escrito, Antunes (2003) explicita que “A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada”, conforme já explicitamos na Seção 2.2.

Em relação às formas de correções, as quais recorrem o professor ao intervir no texto do aluno, Ruiz (2105) propõe uma oposição entre elas, pois diante da correção resolutiva, o sujeito sempre reformula aquilo que lhe foi apontado como problema, enquanto nas outras, o aluno nem sempre atende aquilo que lhe foi sugerido. Para a autora, essa prontidão do aluno em reformular sem maiores problemas na correção resolutiva ocorre, porque ele não precisa refletir sobre o seu próprio texto, não precisa reler e revisar aquilo que escreveu, já que o professor toma o espaço do aluno e assume a reformulação do texto, retirando do sujeito o seu direito à voz e o seu o direito à resposta.

Refletindo sobre os postulados de Bakhtin (1997) acerca da compreensão responsiva, consideramos que a correção resolutiva, em nosso entendimento, apaga a voz do aluno, tendo em vista que na escola tradicional o professor, representante de uma ideologia, carrega consigo a imagem de quem tem autoridade para definir o que é certo ou errado de forma absoluta, definitiva e inquestionável, portanto ao recorrer exclusivamente à correção resolutiva o docente - implicitamente ou explicitamente - determina uma ordem ao aluno, que deve ser atendida. Este, por sua vez, nesse cenário tradicional é compreendido como um sujeito vazio, no qual o professor pode depositar as informações e conhecimentos, restando ao aluno apenas acatar aquilo que lhe foi determinado para que possa avançar em seu processo de ensino e aprendizagem e para que possa alcançar uma boa nota.

Assim, Bakhtin (1997, p.290-291) aponta que

A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada).

Compreender de forma responsiva passiva significa responder de prontidão para atender um pedido ou uma ordem do outro, assim, embora ocorra a compreensão do enunciado por parte do aluno, ao mesmo tempo, essa atitude indica uma relação

de autoridade e de assimetria entre os sujeitos, conforme aponta Menegassi (2009). No entanto, Ruiz (2015) observa que, em raríssimas vezes, em resposta a uma correção resolutiva, o aluno rompe com a ordem dada e reformula para além do que lhe foi sugerido.

Em situações de ensino, Ruiz (2015) avalia que as correções indicativas, classificatórias e interativas textuais apresentam um alto caráter dialógico, pois para a estudiosa ao utilizá-las:

o professor pressupõe explicitamente a presença do outro em seu discurso, trazendo-o para dentro dele. Uma vez que se utiliza de uma metalinguagem, verbal ou icônica, que requer uma interpretação pelo outro e que aponta para a participação efetiva desse outro na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, o professor dá inteiramente voz ao aluno (RUIZ, 2015, p.80).

Todavia, dentre as correções apontadas como dialógicas por Ruiz (2015), a estudiosa observou que as correções textuais interativas mostram-se como estratégias de intervenção muito profícuas e mais adequadas, pois os bilhetes, segundo a autora, proporcionam uma interação maior entre o professor e o aluno em relação às outras formas de correção apontadas pela autora.

Nascimento (2009), tomando por base os estudos de Ruiz (2015), corrobora a estudiosa explicitando que “Através do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero” e propõe, em sua pesquisa, um trabalho de mediação do professor por meio de bilhetes orientadores, por concebê-los, ancorada na perspectiva de Signorini (2006)⁶, como gêneros catalisadores.

Para Penteado e Mesko (2006), os bilhetes⁷ como recursos de mediação entre professor e aluno

instauram uma interlocução com o autor do texto (...) ele inicia uma caminhada, pois face de um enunciado pleno, e entendemos o bilhete como tal, assume-se, necessariamente, uma posição responsiva (PENTEADO; MESKO, 2006, p. 76-77).

⁶Os gêneros catalisadores, na perspectiva de Signorini (2006), são aqueles que favorecem a potencialização de ações e de atitudes produtivas nos sujeitos envolvidos no processo de interação verbal. Para a autora, essas atitudes e ações são produtivas tanto para o processo de formação do aluno quanto do professor.

⁷ Penteado e Mesko (2006) em suas pesquisas analisam os modos como professores, sujeitos produtores de textos, atuam sobre a reescrita do gênero relato, mediada por bilhetes orientadores. Nomenclatura essa, utilizada pelos autores em seu trabalho.

Ruiz (2015) aponta que as revisões-respostas efetuadas pelos alunos a partir das correções- revisões realizadas pelos professores estão sempre relacionadas à forma como o docente intervém nos textos dos sujeitos, portanto, a maneira como o aluno conduz a sua reescrita está relacionada ao modo como o professor atua no texto do sujeito. Para a autora:

mesmo aquelas alterações que os alunos realizam em seus textos por conta própria (...) podem encontrar explicações na relação mesma que se cria entre o professor, a linguagem que este usa para falar dos problemas do texto, o aluno e a materialidade linguística que este manipula em seu texto para refazê-lo, ao longo do processo geral de intervenção (RUIZ, 2015, p.175).

Acerca da reescrita, Possati (2013) ao considerar o caráter dialógico - intrínseco ao enunciado – concebe-a como um processo em que o autor efetua modificações em seu texto recorrendo a algumas operações linguísticas, as quais foram organizadas por Fabre (apud MENGASSI, 1998) em quatro ocorrências: Adição ou acréscimo, substituição, deslocamento e supressão.

Para Possati (2013), ao tomarmos o entendimento da relação dialógica do enunciado como uma resposta a outros enunciados, a reescrita pode ser compreendida de duas maneiras: como uma reescrita em lato sensu, a qual se faz presente, de forma indissociável, a uma primeira versão produzida pelo indivíduo, pois, ainda que seja uma primeira versão, na cadeia dialógica, sempre será uma resposta a outros textos e como uma reescrita stricto sensu que “marca o diálogo travado pelos alunos com a situação e os interlocutores” que se fazem presentes naquele espaço (POSSATI, 2013, p.120).

Em nossa pesquisa, embora tenhamos o entendimento claro acerca do caráter dialógico da reescrita, tanto em sentido amplo, quando em sentido estrito, daremos enfoque à reescrita como marca do diálogo que se trava entre aluno/autor e professor/revisor, como interlocutores ativos no processo da interação verbal, que se estabelece pela mediação dos bilhetes orientadores.

Portanto, por entendermos que os alunos, ao reescreverem seus textos, recorrem a diversas estratégias (as quais deixam a mostra em suas produções textuais a compreensão responsiva desses sujeitos em resposta àquilo que lhe foi enunciado pelo professor, por meio do bilhete orientador), ancoramo-nos em Menegassi (1998), que apresenta, em seu trabalho, pautado na literatura concernente

acerca da reescrita, a tipologia das operações linguísticas de reescritas postuladas por Fabre (1986 apud Menegassi, 1998, p.54), que as divide em quatro operações:

- 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.

Menegassi (1998), ao analisar as operações linguísticas utilizadas por acadêmicos do primeiro ano do Curso de Letras, no ato da reescritura de seus textos, apresenta reflexões que corroboram com os estudos de Fabre (1986) e considera que o aluno, diante do seu texto revisado pelo professor, pode também - além de reformular contemplando as estratégias propostas pelo estudioso francês - recorrer a reformulações que não foram sugeridas pelo professor, modificando o seu texto por conta própria, sem que haja uma sugestão explícita de reformulação por parte do docente.

A partir dessa constatação, Gasparoto e Menegassi (2013) organizam e sistematizam essas ocorrências observadas por Menegassi (1998), indicando que diante do texto revisado o aluno pode optar pelas seguintes estratégias:

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;
- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p. 31).

Assentados nas reflexões apresentadas nesta seção a respeito dos processos de revisão e reescrita e considerando, principalmente, o caráter dialógico dessas etapas, compreendemos que a observação das estratégias atendidas ou não atendidas pelos sujeitos em seus textos, em situações de ensino, bem como as operações linguísticas utilizadas pelos alunos no ato da reescrita, diante do texto

revisado pelo professor por meio de bilhetes orientadores – são elementos importantes à medida que nos sinalizam tanto o nível de compreensão do sujeito acerca da revisão, que ele faz de seu texto diante do que o professor sugere, quanto sinalizam marcas da interação entre professor e aluno, durante o processo de construção de textos escritos na escola.

A escrita é, portanto, uma atividade dialógica, uma modalidade da língua, em que o sujeito necessita levar em conta, ao produzir um texto, as etapas de planejamento, revisão e reescrita, para que possa alcançar os seus propósitos comunicativos. Destarte, a escrita por ser “um elemento da comunicação verbal” concretiza-se na sociedade por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais pertencem as variadas esferas da comunicação humana, logo, na seção seguinte, consideramos relevante discorrermos sobre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, a fim de enriquecermos as discussões aqui propostas nesta pesquisa.

2.4 PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Faraco (2009), ao discorrer acerca dos gêneros do discurso, esclarece que Platão, possivelmente, foi um dos primeiros estudiosos a falar sobre eles ao estabelecer uma representação literária da vida em lírica, épica e dramática. Aristóteles, por sua vez, segundo Faraco (2009), também desenvolveu um trabalho sobre a sistematização dos gêneros apresentados nas obras *Arte retórica* e *Arte poética*. Na primeira, propôs a existência de três gêneros retóricos – deliberativo, judiciário e epidílico, e, na segunda, o filósofo apresentou a tragédia e a epopeia.

Esses trabalhos, segundo Faraco (2009), foram tomados como referência por muito tempo para a realização de estudos em relação aos gêneros e, ao serem estudados, passaram a ser “interpretados muito mais na perspectiva dos produtos do que na dos processos” (FARACO, 2009. p.123).

Esse entendimento, segundo o estudioso, pode ter contribuído para o abandono dos estudos sobre a teoria do gênero por um certo tempo, em especial, a partir do momento em que o romantismo passou a criticar a estética clássica questionando o “modelo do teatro clássico [...] e a percepção do anacronismo da epopeia clássica” (FARACO, 2009, p. 124), abalando desta forma a teoria clássica sobre os gêneros proposta inicialmente por Platão e Aristóteles.

Segundo Fiorin (2016), a ideia acerca dos gêneros é operada pela sociedade ocidental desde a Grécia antiga, momento em que esses enunciados foram agrupados por características e propriedades consideradas comuns. Esse critério, por sua vez, corroborou a atribuição de um caráter mais normativo ao gênero, pois à medida que os enunciados eram concebidos como textos que apresentavam características comuns e fixas mais normatividade era atribuída a eles.

Faraco (2009) explica que nos escritos bakhtinianos - *O problema dos gêneros do discurso* - Bakhtin inicia uma discussão propondo que os estudos da linguagem deveriam ser tomados a partir da perspectiva sociointeracional e, nesse trabalho, já aponta o enunciado como unidade de estudo da linguagem em contraste com a sentença, que era tomada como unidade tradicional dos estudos da linguística na época.

Ao teorizar sobre o gênero, Fiorin (2016) comenta que Bakhtin leva em conta o processo de produção desses enunciados e não o produto em si, pois considera que há um vínculo indissociável entre a utilização da linguagem e as atividades da esfera humana. Portanto, esse teórico postula que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.279).

Na concepção de Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis e organizados por cada esfera de utilização da língua. Esses, por sua vez, existem de forma diversa e infinita, pois para esse teórico, as esferas da atividade humana - jurídica, artística, escolar, religiosa, política, espaço de trabalho, dentre outras tantas – solicitam o uso da linguagem por meio de enunciados variados, os quais se moldam conforme o momento histórico e social que permeiam essas esferas.

Faraco (2009) ratifica que “não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”, ou seja, o gênero discursivo, além de sua relativa estabilidade, não está dissociado do tipo de atividade em que os interlocutores estão envolvidos, assim, todo gênero é constituído por conteúdo temático – “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN,2016, p. 69) - , construção composicional – a forma como o gênero estrutura-se - e um estilo – a

“seleção de meios linguísticos” (FIORIN, 2016, p.69) que se faz levando em consideração a imagem, a qual se concebe do interlocutor.

Para Bakhtin (2016, p.11-12) o uso da língua realiza-se em forma de enunciados, tanto os orais, quanto os escritos, esses por sua vez

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] todos esses elementos estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação

Acerca da íntima vinculação entre a forma como se constituem os enunciados e as características próprias da esfera da atividade humana, a qual define os gêneros que ali circularão, Barreto (2016) explica que “os gêneros discursivos são moldados segundo as suas características, especificidades, particularidades, tempo, história, cultura de cada campo de atividade discursiva” (BARRETO,2016, p.56).

Em outras palavras, nos pressupostos bakhtinianos, os gêneros sofrem interferência, em sua constituição, tanto da situação social mais imediata - o contexto de produção - quanto do meio social mais amplo - a classe social, a função dos sujeitos na sociedade e o momento histórico em que estão inseridos – definem a estrutura da enunciação.

Os gêneros para Bakhtin (2017) dividem-se em primários e secundários, porém não de forma estanque. Podemos dizer que para esse estudioso os gêneros primários são considerados como mais simples e provém do cotidiano dos indivíduos, do dia a dia, em situações de comunicação mais privadas e pertencem - em sua maioria, mas não de forma exclusiva - à oralidade. Enquanto os secundários são os que circulam nas esferas de comunicação humana mais sofisticadas e pertencem à escrita.

Todavia, por não serem estanques e por serem relativamente estáveis, os gêneros secundários em algumas situações de comunicação podem incorporar, modificar e absorver os gêneros primários e vice-versa como exemplifica Fiorin (2013), ao comentar sobre a interdependência dos gêneros, citando que em uma conversa entre amigos íntimos, sobre um determinado acontecimento da vida, o enunciado pode tomar as formas de uma dissertação filosófica. Para Bakhtin, um gênero pode também hibridizar-se quando, por exemplo, em certas situações o locutor/escritor mantém a estrutura composicional e o estilo de um gênero, mas muda o conteúdo temático.

Essa hibridização pode ocorrer quando um gênero apropria-se de outros gêneros. A exemplo de um anúncio publicitário⁸, que para alcançar o propósito da venda ou da divulgação de uma certa ideia, incorpora outros gêneros levando-os para o seu contexto próprio a organização composicional e o estilo de outros enunciados, porém, por se tratar de um anúncio, mantém o tema. Isso ocorre porque o gênero é moldado e molda-se dentro dos limites das atividades que compõem uma determinada esfera humana, portanto torna-se relevante considerarmos os gêneros a partir de sua historicidade e de sua relativa estabilidade.

Faraco (2009) explica que Bakhtin ao assumir que não é possível tornar fixo o que se modifica – o gênero – reforça a imprecisão dos limites e das fronteiras dos gêneros dos discursos, no entanto, não exclui o reconhecimento de similaridades entre eles, as quais proporcionam a relativa estabilidade dos enunciados. Destarte: “Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que os aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (FARACO, 2009, p.128).

Nesse sentido, Fiorin (2016) corrobora com o entendimento de que para Bakhtin:

Não só cada gênero está em incessante alteração, também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido (FIORIN, 2016, p.72-73).

Destarte, os enunciados frutos das interações entre os indivíduos socialmente ativos são permeados pelo dinamismo das atividades humanas, pois as relações entre os interlocutores se estabelecem em meios sociais ativos e mutáveis constantemente.

Considerando as reflexões acerca da concepção bakhtiniana de gênero nesta seção, concebemos os gêneros discursivos como formas do dizer, os quais compõem todos os nossos atos de fala. A seguir, discorreremos sobre o conto popular belenense

⁸ Fazemos referência ao anúncio publicitário de uma determinada marca famosa no mercado de eletrodomésticos, que se apropria da estrutura composicional e estilo de uma conversa entre amigos íntimos – garotos propaganda veteranos da marca - que se lamentam por terem sido excluídos dos comerciais da nova geração de eletrodomésticos por não se enquadrarem aos padrões do que é moderno e popular na internet, como: os memes de celebridades que se tornam populares. Enquanto conversam, a cena mostra os memes mais famosos da internet – outro gênero - propagandeando a nova linha. Os memes fazem referência aos seus contextos originais, mas assumem ali outros significados considerando a conversa entre os amigos. Tudo isso é utilizado como recurso para se alcançar o propósito de vender uma marca e de ratificar a tradição de mercado da empresa. Acesso em: 16 de dezembro de 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=eND-7XFbeD0>

escrito, gênero discursivo que foi selecionado para compor a proposta de intervenção, a qual faz parte de nossa pesquisa.

2.5 O GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR BELENENSE ESCRITO

Para que pudéssemos refletir sobre as similaridades do conto popular belenense escrito e a partir de então construirmos uma definição aproximada de suas peculiaridades - que nos permitissem identificar esse gênero, considerando a perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, partimos inicialmente de dois pontos: o primeiro consistiu em entendermos que o gênero conto popular, originalmente, pertence à esfera literária e compõe a literatura popular de tradição oral e o segundo consistiu em buscarmos no prefácio da obra *Visagens e Assombrações de Belém*⁹, de Walcyr Monteiro¹⁰, informações que nos possibilitassem compreender como Monteiro reconhecia as narrativas presentes em seu livro.

Com o propósito de aprofundarmos as nossas reflexões, consideramos as narrativas *A Matinta Perera da Pedreira*, *O Cruzeiro do Telégrafo*, *O estranho cliente do Dr X* e *a Procissão das Almas*, as quais compõem a obra *Visagens e Assombrações de Belém* e que foram lidas pelos nossos alunos no transcorrer das atividades que fazem parte do nosso Projeto Pedagógico de Leitura e Escrita.

A partir desses textos, fomos delineando pontos de contato entre as suas similaridades e as reflexões presentes nos estudos de Simonsen (1987), Leal (1985) e Todorov (2017).

Ressaltamos que antes de apontarmos as similaridades e as peculiaridades do gênero conto popular belenense escrito - gênero que perpassa por toda a nossa proposta de intervenção – compreendemos que a busca por essa reflexão se fez necessária, porque não encontramos estudos acerca do conto popular belenense escrito na forma como propõe nossa pesquisa: enquanto gênero em processo de

⁹ *Visagens e Assombrações de Belém* é uma das mais famosas obras de Monteiro. Segundo Monteiro (2016), a obra é dividida em cinco partes, sendo a primeira, composta por uma coletânea de contos relacionados às visagens e assombrações, “a segunda é a descrição do culto das almas” (MONTEIRO, 2016, p. 15), a terceira traz o espaço em que ocorreram os fatos narrados, objeto de pesquisa do autor, “a quarta constitui uma primeira abordagem de interpretação dos fenômenos; e a quinta, as conclusões a que chegou o autor” (MONTEIRO, 2016, p. 15).

¹⁰ Escritor paraense, cujo trabalho, como autor, é reconhecido na cidade de Belém do Pará por contribuir para preservação das narrativas de tradição oral, que representam de certa forma o imaginário do povo amazônica, bem como os hábitos e tradições dessa população.

didatização e direcionado para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola.

Logo no prefácio da obra de Monteiro (2016), observamos que Napoleão Figueiredo, pesquisador do museu paraense Emílio Goeldi¹¹, inicia suas considerações afirmando que fazer um inventário de todas as manifestações que provem do folclore da Amazônia é algo difícil devido à enorme e a infinda diversidade da região. Portanto, para Figueiredo (2016), o que há na literatura escrita são “registros esparsos de eventos populares”, em sua maioria, conforme o pesquisador, coletados sem embasamento metodológico. Figueiredo (2016) afirma também que as populações da Amazônia, tanto as urbanas, quanto as interioranas, organizam-se em grupamentos fomentados “em função de condições específicas de sua localização e de sua economia básica” (MONTEIRO, 2016, p. 9) o que gerou/gera o que ele chama de “verdadeiros ecossistemas complexos” (MONTEIRO, 2016, p. 9).

Com todas as informações, entendemos que Napoleão Figueiredo destaca no prefácio a diversidade do povo da Amazônia e a conexão entre as populações urbanas e interioranas que, segundo esse pesquisador, estão inter-relacionadas, e acrescenta que os meios de comunicação também colaboraram para que esses grupamentos de pessoas não permanecessem em “seu isolamento cultural” (MONTEIRO, 2016, p.10), o que a nosso ver, justifica a circulação de narrativas como as que trazem a figura da personagem Matinta Perera¹² em ambientes mais urbanos. Para finalizar, Figueiredo (2016) cita Eunice Duhan, explicitando que essa estudiosa compreende ser o folclore uma espécie de sistema de representações que vão dos costumes, hábitos, mitos até as formas de manifestações artísticas de um povo e ratifica que os elementos que provém do passado só continuam a existir à medida que expressam a realidade do presente e mantêm-se conservados na condição de estarem interligados a um sistema. Em seguida, Figueiredo afirma:

¹¹ Museu paraense, localizado na cidade de Belém, é uma instituição de pesquisa que está vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação do Brasil. As atividades de pesquisa que se realizam nesse espaço, concentram-se “no estudo científico dos sistemas naturais e socioculturais da Amazônia, bem como na divulgação de conhecimentos e acervos relacionados à região.” Fonte: <http://www.museu-goeldi.br/portal/node/65> acesso em 6 de abril de 2018 <http://www.museu-goeldi.br/portal/node/65>

¹² Segundo Silva Júnior (2014), A Matinta Perera é um mito da Amazônia. E, quase sempre, para as populações amazônicas ela é vista como “uma senhora idosa em condições de se metamorfosear em uma espécie de pássaro de hábitos noturnos e transitar pela comunidade.” A Matinta tem um trinado característico que a identifica ‘fiiite, fiiite, fiiite, Matiiinta Perera” (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 491).

O livro de Walcyr Monteiro – *Visagens e Assombrações de Belém* [...]. Fruto de longo trabalho de campo, ordenado debaixo de uma metodologia científica, sem procurar martelar os dados empíricos para encaixá-los na sistemática metodológica, fundamentalmente mostra a permanência das histórias fantásticas, na mentalidade mágica de segmentos da população de Belém (In: MONTEIRO, 2016, p. 11).

A partir desse entendimento de Figueiredo¹³ sobre as narrativas presentes na obra de Monteiro, destacamos quatro considerações apresentadas no prefácio, que nortearam nossas reflexões iniciais sobre o gênero conto popular belenense escrito: *i.* “coletânea de contos relativos a visagens e assombrações” (MONTEIRO, 2016, p.11) *ii.* “histórias fantásticas” (MONTEIRO, 2016, p.11), *iii.* todos os contos foram fruto de um trabalho de pesquisa que resultou na copilação dessas histórias e *iv.* permanência dessas histórias na mentalidade do povo de Belém.

Partindo dessas observações, destacamos antes de tudo um primeiro ponto, nessa trajetória em busca da compreensão das peculiaridades do gênero conto popular belenense escrito: nesta pesquisa, tomamos a ideia de que, primeiramente, surgiram as narrativas orais, pertencentes à literatura de tradição oral e que, ao serem coletadas por Monteiro, passaram a ocupar um espaço na literatura escrita. Dessa forma, quando essas narrativas circulavam apenas nos espaços privados e públicos, oralmente, de maneira familiar e informal, de geração em geração, inseriam-se, inicialmente, na ideologia do cotidiano, mas à medida que são coletadas e copiladas atravessam para uma outra esfera da atividade humana, compondo a esfera dos sistemas ideológicos constituídos. O segundo ponto que merece destaque é que Figueiredo enquadra as narrativas como contos, cujos temas – conteúdo temático - estão relacionados ao sobrenatural: visagens e assombrações, que polulam o imaginário do povo da Amazônia, especialmente, do povo da cidade de Belém na obra.

Percebemos que, de uma forma ou de outra, todas as narrativas são permeadas e atravessadas pelo sobrenatural e pelo mistério, porém, a nosso ver, não podem ser tomadas em sua totalidade como fantásticas, porque em algumas dessas narrativas, como a da *Matinta Perera da Pedreira*, em nenhum momento há a dúvida

¹³ A compreensão de Figueiredo acerca dos contos presentes na obra de Monteiro, a nosso ver, aproxima-se do entendimento dos folcloristas modernos a respeito dos contos populares que, segundo Simonsen (1987) são compreendidos como narrativas orais que se diz e “ se transmite oralmente (...) o conto popular, assim definido, por transmissão oral, faz parte, portanto, do folclore verbal” (SIMONSEN, 1987, p. 5)

instaurada ou a hesitação sobre a presença da figura da Matinta na comunidade ou nos espaços em que ocorrem os fatos narrados, como podemos perceber no momento da narrativa em que duas personagens, não identificadas no conto, ouvem o tilintar da Matinta:

- Firififiiuuu...! Os moradores perguntavam entre si o que desejaria a Matinta pelas redondezas.
 – Será que ela quer tabaco?
 – De mim não leva nada! Se chatear muito, dou-lhe um tiro!
 – Não se deve desejar o mal a ela. Já basta sua sina. Matinta é alma penada...
 (MONTEIRO, 2016, p. 41)

O trecho acima evidencia que a comunidade do bairro ou localidade, reconhece a existência da figura da Matinta e o leitor também, pois é levado a compreender que naquele espaço, torna-se habitual e corriqueira a presença dessa figura, portanto, reconhecemos a presença do maravilhoso neste conto.

Em *O Cruzeiro do Telégrafo*, há também a presença do sobrenatural, porém neste conto, o narrador, de forma explícita, apresenta duas testemunhas do fato que é narrado – um morador do bairro e uma jovem informante. Notamos que o narrador, ao descrever José – personagem principal da narrativa - faz questão de destacar o quanto honrado, sóbrio e, portanto, confiável era a personagem que vivenciou a experiência sobrenatural. Tudo isso na tentativa de não levantar dúvidas por parte do leitor. Notamos ainda que o narrador aponta também para a possibilidade de uma hesitação que se desenha, mas não se consolida quando diante de uma cena não comum seu José “divisou um vulto perto do Cruzeiro” (MONTEIRO, 2016, p.126). Logo em seguida, o narrador explica que José imaginou tratar-se de um ladrão, tendo em vista que na época andavam pelo bairro meliantes dessa estirpe.

Ao final, o sobrenatural é tomado como verdade e a crença sobre esse fenômeno é reforçada quando o narrador conclui: “De uma forma ou de outra, os que sabem das aparições do Padre-sem-Cabeça evitam passar, à noite, pelo Cruzeiro do Telégrafo!” (MONTEIRO, 2016, p.128). Assim, a nosso ver, embasados nos estudos de Todorov (2010), entendemos que mais uma vez o maravilhoso se instaura nos contos de Monteiro. Com base nesse entendimento e nessas reflexões, tomamos a ideia de que nos contos populares belenenses escritos há a presença do maravilhoso.

Seguindo a ordem que norteou nossas reflexões, apresentadas anteriormente, pensamos que, por se tratar de um gênero o qual, originalmente, pertence à esfera da literatura de tradição oral, seria interessante que buscássemos compreender um

pouco sobre a função social e histórica desse gênero, para que pudéssemos então refletir sobre como esse gênero foi levado, com o passar dos tempos, a tomar um espaço na literatura escrita e quais características modificaram-se ou preservaram-se.

Leal (1985) aponta para o fato de que por muito tempo os gêneros considerados mais simples, como o conto popular, que provinham da literatura oral, eram tomados como gêneros sem muita importância e de menor valor acadêmico. Poucos eram os estudiosos que se dedicavam ao estudo dos gêneros oriundos dessa literatura, pois para as faculdades de Letras, eram valorosos apenas os gêneros literários, que circulavam por meio da modalidade escrita. Sobre essa marginalização sofrida pelos gêneros da tradição oral, esse estudioso ressalta que com o surgimento da linguística de Ferdinand Saussure ensaia-se uma mudança de direção no interesse por esses gêneros, considerados sem valor acadêmico, quando esse famoso linguista retoma a fala como:

um dos pólos de uma das oposições básicas por ele estabelecidas: LANGUE/PAROLE, permitindo que certos conceitos fossem retomados e revisados. Neste filão aberto pela linguística penetram os estruturalistas, que procuravam orientar suas pesquisas na direção do texto (LEAL, 1985, p.10).

Houve, nesse momento, segundo Leal (1985), um indício de mudança em relação ao reconhecimento, ainda incipiente, das narrativas populares que circulavam na literatura oral, como objeto de estudo pelas Faculdades de Letras. A partir desse momento, inserem-se nos currículos dos cursos de Letras, cursos sobre mitos e contos populares e abre-se espaço também para a literatura infanto-juvenil.

O conto popular, conforme Leal (1985), apresenta algumas peculiaridades: “a antiguidade, o anonimato de autoria, a capacidade de persistir no tempo e o processo de divulgação” (LEAL, 1985, p.12). Todas essas similaridades apontadas por esse estudioso nos contos populares, da tradição oral, podem ser reconhecidas também nos contos populares belenenses escritos o que nos deu condições - somadas as observações de Figueiredo no prefácio de *Visagens e Assombrações de Belém* - de pouco a pouco irmos delineando as dimensões do conto popular belenense escrito.

Sobre a questão da antiguidade do conto popular, Leal (1985) afirma que ela está relacionada aos temas presentes nos contos populares, pois uma história que ouvimos hoje pode, segundo esse estudioso, ter sido ouvida por outras pessoas há muito tempo. O que é contado nos espaços públicos e privados oralmente chega de

forma metamorfoseada aos nossos ouvidos em virtude das modificações que as narrativas sofrem no transcorrer do tempo, porém sem perder a sua essência. Acerca da autoria desses gêneros, o autor comenta que nunca saberemos definir quem os contou pela primeira vez. Em relação à capacidade de persistir no tempo, Leal (1985) atribui esse fato à linguagem em que os contos populares foram codificados, pois para esse teórico:

há uma linguagem arquetipa, escondida nos devãos do inconsciente, na qual se acham escritos os mitos, as lendas e os sonhos. Esta linguagem, de natureza simbólica, tem a capacidade de se projetar no tempo e no espaço e de ser a mesma em épocas e culturas diferentes (LEAL, 1985, p.14).

Em relação à forma de divulgação, Leal (1985) destaca que os contos populares são transmitidos oralmente de geração em geração, de pai para filho e afirma que “em qualquer lugar onde houver alguém disposto a contar histórias, haverá sempre alguém disposto a ouvir” (LEAL, 1985, p.15.), por isso os contos populares chegaram até nós e continuarão chegando a nossos netos e bisnetos. Muitos dos contos que compõem a obra de Monteiro habitam o imaginário da população belenense a exemplo de narrativas como a da Matinta Pereira da Pedreira¹⁴ que também pode ocorrer em outros espaços, envolvendo outras personagens.

Ressaltamos que, embora José Carlos Leal aponte similaridades nos contos populares, esse estudioso assume em seus estudos as dificuldades que muitos teóricos como o estruturalista russo Wladimir Propp, na Europa, e Silvio Romero, Gustavo Barroso e Câmara Cascudo, folcloristas brasileiros, encontraram ao tentar propor uma classificação para o conto popular. Segundo Leal (1985), Wladimir Propp tomou como inoperante tentar classificar esse gênero e passou a ocupar-se apenas da descrição dessas narrativas em sua famosa obra a *Morfologia do conto popular*.

Outro ponto relevante para o nosso caminhar em direção a uma aproximação das similaridades que compõem os contos populares belenenses escritos está relacionada à coleta e à copilação dessas narrativas. Sobre essa questão Simonsen (1987) comenta que:

¹⁴ A Matinta Pereira da Pedreira é um título de um dos contos presentes na obra de Monteiro (2016), selecionados por nós para compor nossa proposta de intervenção, porém há outro conto, na mesma obra, cujo título é A Matinta Perera do Acampamento. Percebemos que se alteram as personagens, o espaço, a trama, mas a temática da mulher que se transforma em Matinta e ronda a vizinhança é mantida.

a preocupação de registrar por escrito e publicar contos populares, transmitidos oralmente entre o povo há gerações, é, por força das circunstâncias, uma empresa recente, que faz supor ao mesmo tempo um interesse dos letrados pelo povo e a consciência de que uma tradição está em vias de desaparecer. É portanto uma empresa basicamente paradoxal, que mesmo realizada em condições ótimas não pode jamais fazer inteira justiça ao seu objeto de estudo (SIMONSEN, 1987, p.19).

Obviamente, Simonsen (1987) não deixa de destacar em seu estudo que há claramente uma dificuldade em tentar registrar por escrito um gênero da tradição oral e para esta estudiosa, essa dificuldade está relacionada tanto ao grau de fidelidade relativa das copilações, quanto à dificuldade natural ao tentarmos copilar uma narrativa oral para registrá-la como uma narrativa escrita. Corroboramos essa estudiosa, porque se faz importante destacar que, embora não dicotômicas, fala e escrita são modalidades distintas e suas diferenças devem ser, segundo Favero, Andrade e Aquino (2012), compreendidas em suas perspectivas de uso e isso deve ser considerado ao transpormos uma narrativa oral para a escrita na tentativa de registrá-la em um livro.

Ao retomarmos as reflexões de Bakhtin (1997) acerca do processo de formação dos gêneros secundários, compreendemos que o conto popular belenense escrito, nos moldes em que se apresenta na obra de Monteiro e considerando também o processo de didatização, que envolvem na atualidade essas narrativas, pode inserir-se também dentro da perspectiva apresentada por Simonsen (1987), tendo em vista que foi fruto de uma coleta de narrativas e posteriormente copilado e publicado em uma obra.

Ao que diz respeito ao foco narrativo, notamos que há nos contos populares belenenses escritos um narrador que tenta posicionar-se como um contador de histórias, na busca por se assemelharem aos contadores dos contos populares maravilhosos, que narram em terceira pessoa, mas não na postura de quem se distanciava dos fatos, mas na posição daquele que, segundo Leal (1985, p.37) “participa ativamente do relato, tomando o partido dos heróis, condenando as ações negativas dos personagens maldosos...” sem alterar os fatos, pois estes são conhecidos da plateia que os ouve e esta cobra uma relativa fidelidade.

A diferença de experiências para Leal (1985) entre um contador de histórias e um escritor das narrativas da tradição oral é que aquele cria uma certa relação mais próxima com sua plateia, “onde o literário e o social se encontram” (LEAL, 1985, p.38), há a possibilidade de perceber o retorno do público de imediato, o que favorece a

proximidade e a cumplicidade entre contador e ouvintes, atua como um registro vivo e ao narrar, não atua como personagem dos fatos, enquanto este, ainda que saiba para quem escreve, está inserido na realidade de que:

A leitura é uma experiência individual, solitária. O livro que eu estou lendo é o meu livro e eu preciso estar sozinho para gozar a sua intimidade [...] o contador de histórias quer sair à praça, extroverter a sua mensagem. O livro também pode ir à praça (e quase sempre o faz) mas vai depurado, em forma de idéias, que, antes de se exporem, passaram pelo crivo seletivo do leitor (LEAL, 1985, p.38-39).

No conto popular belenense escrito, identificamos o narrador em terceira pessoa que relata os fatos, contando uma história que não lhe pertence, assim como um contador de narrativas tradicionais o faz. Notamos certa proximidade entre o narrador presente nos contos de Monteiro e os contadores descritos por Leal (1985) em sua obra, pois em *Visagens e Assombrações*, o narrador julga e explica em algumas narrativas o porquê certas personagens apresentam determinadas condutas.

Essa característica é presente em *A procissão das Almas*, quando o narrador cita provérbios populares como forma de alertar o leitor para o fato que ocorrerá com a personagem principal Carmelina e justifica a conduta da personagem por tratar-se de uma mulher solteira, sem filhos, sem marido para dar a ela ocupações válidas. Esse julgamento por vezes se faz de forma mais explícita e por outras vezes de forma mais amena, como, por exemplo, em *A Matinta Perera da Pedreira*, quando o narrador relata a situação da personagem velha Mariana, mulher que fora rica na época do ápice da borracha e que com o declínio desse produto, perdera tudo tornando-se uma mulher solitária, “benzedeira de qualquer doença” de “nariz adunco como bico de ave de rapina”, idosa e que mantinha em sua sala um “conga”¹⁵ com “potes panelas e alguidades de barro hermeticamente fechados [...] e ossos que nunca se soube se eram humanos ou de animais [...]” (MONTEIRO, 2016, p.42).

Já em *O Cruzeiro do Telégrafo*, o narrador além de deixar claro que alguém relatou para ele o fato que será narrado, explica rapidamente quem foram as figuras históricas que colocaram os cruzeiros nos bairros de Belém, para que servissem esses

¹⁵ O congá é uma espécie de altar sagrado presente nos terreiros de umbanda. A cerca da presença desse elemento na sala da casa da personagem velha Mariana, é relevante comentar que Leal (1985), ao refletir sobre as personagens que circulam nos contos populares maravilhosos, aponta a presença da feiticeira como uma mulher que habitava sempre espaços distantes da cidade, geralmente, cavernas, florestas etc. Essas mulheres tomavam em sua companhia geralmente aves, reptéis, gatos pretos e ratos. Leal (1985) sinaliza, dessa forma, que “a relação entre a mulher e a magia é muito antiga” (LEAL, 1985, p.69).

objetos e qual a fama dos cruzeiros era difundida pela população da época. Em *O estranho cliente do Dr X*, o narrador também faz ponderações ao comentar “Época de luzes e esbanjamento, quando era mais fácil para o amazônida conhecer a Europa do que o Sul do País” (MONTEIRO, 2016, p.59). Portanto, o narrador comenta, emite julgamento, pondera e interfere.

Neste ponto de nossa reflexão, retomamos o pensamento de Bakhtin (1997) sobre a íntima vinculação entre as esferas das atividades humanas e os enunciados que provém delas. Esses enunciados, conforme comentamos nas seções anteriores, são definidos tanto pelas condições próprias de cada esfera, quanto pelas finalidades destas, assumindo uma forma relativamente estável que se caracteriza por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo e, principalmente, por sua função social. Em outras palavras, o conto popular belenense escrito, por ser um enunciado, circula em uma determinada esfera da comunicação humana – esfera literária e esfera escolar - sendo assim, é moldado conforme as características próprias dessa esfera, levando em conta as finalidades desta e considerando suas particularidades: tempo, história e cultura.

Destarte, retomando o item *iii* apresentado logo no início desta seção, entendemos que quando Monteiro decide coletar essas narrativas orais, organizando-as em um livro, suporte este que circula nos meios mais formais e acadêmicos e nos espaços escolares, temos uma mudança significativa no que diz respeito à função social que é atribuída ao gênero conto popular belenense escrito, pois este passa a ser um objeto que carrega consigo a responsabilidade de apresentar por meio da escrita os fatos que são tradicionalmente contados de forma oral por um determinado povo em uma dada época, na busca de representar assim as tradições, cultura e crenças de um povo, portanto, ainda que tenhamos características similares aos contos populares da tradição oral, o conto popular belenense escrito apresenta-se em um novo contexto, em um nova esfera e com uma função social diferente.

Ao considerarmos a inserção desse gênero no contexto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na esfera escolar, precisamos retomar a ideia de que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, p.117). Em outras palavras, as condições de produção ganham tanta importância quanto os elementos que compõe as dimensões - conteúdo temático, estilo e construção composicional- do gênero conto popular

escrito que foram apresentadas no transcorrer desta seção. Dessa forma, Perfeito, Ohuschi; Borges (2010) destacam que se torna relevante considerar para quem se escreve, com qual finalidade se escreve, em que época, local e suporte.

Para finalizarmos nossas reflexões, precisamos enfatizar que, ao considerarmos que o gênero conto popular belenense escrito proveio da oralidade, entendemos que, em princípio, esse gênero pertencia ao grupo dos gêneros primários e, posteriormente, quando foi copilado e reescrito em coletâneas, passou a compor o universo dos gêneros secundários, atravessando para outra esfera da comunicação humana e assumindo traços mais específicos e próprios desse meio.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos de nosso trabalho. Iniciamos expondo os pressupostos teóricos, os quais caracterizam o tipo de nossa pesquisa: pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, ancorados nos estudos de Gil (2006); Vasconcellos (2002); André (1995), Thiollent (2008), e, posteriormente, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos da pesquisa, os passos metodológicos, a tessitura do projeto pedagógico de leitura e escrita (PPLE), a descrição das aulas utilizadas para aplicação da proposta e a constituição do corpus e as categorias de análise.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Na sequência, discorreremos sobre esses aspectos a fim de que sejam explicitados os passos metodológicos que nortearam nosso trabalho.

Considerando a natureza aplicada de nossa pesquisa, cujo interesse está voltado para “aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2006, p.43), ancoramo-nos nos pressupostos de Gil (2006) e Thiollent (2008), por entendemos que, na pesquisa-ação, há um envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados de modo cooperativo ou participativo.

Ao aprofundarmos essa concepção e relacionando-a com nossa pesquisa, entendemos também que, segundo Thiollent (2008), na pesquisa-ação, a mera participação do pesquisador não é condição suficiente para caracterizá-la, pois essa estratégia metodológica, da pesquisa social, “consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 2008, p.18).

Portanto, é de fundamental importância, conforme Thiollent (2008), que, na pesquisa-ação, os pesquisadores atuem de forma ativa na resolução dos problemas o quais serão encontrados no decorrer da pesquisa, bem como, “no acompanhamento e a avaliação das ações desencadeadas” (THIOLLENT, 2008, p.17) em função desses problemas.

Como, nesta pesquisa, intervimos de forma ativa na realidade da escola – lócus de pesquisa, onde desenvolvemos nossas atividades docentes - a partir dos fatos observados, compreendemos que nossa investigação configura-se como uma pesquisa-ação por dois motivos principais: *i-* por estarmos envolvidos, como pesquisadores, de forma efetiva na aplicação da pesquisa; *ii-* por estarmos em constante interação com os sujeitos envolvidos na pesquisa em busca de que esses “tenham algo a ‘dizer’ e ‘fazer’ ” (THIOLLENT, 2008, p.18), considerando que nosso trabalho, caminhou em direção de uma solução ou de uma transformação diante da situação ou problema vivenciado no lócus.

Em outras palavras, André (1995) postula que

a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Dessa forma, como desejávamos, nesta pesquisa, provocar mudanças em nossas práticas docentes, propusemo-nos a trabalhar com o ensino e aprendizagem da escrita, deslocando-nos da posição de professores corretores, conforme solicita a escola tradicional (em busca de encontrar erros nos textos dos alunos) para a posição de professores leitores, interlocutores no processo de interação, que se estabelece entre quem escreve e quem lê. Para isso, consideramos os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa como “ponto de partida e ponto de chegada” (GERALDI, 2013, p.135), em busca de intervir na realidade vivenciada pelos sujeitos, por meio de nossa proposta de intervenção. Assim, reforçamos a nossa compreensão de que nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) postulam que o pesquisador é um dos principais instrumentos nesse tipo de trabalho, pois a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Pautados no entendimento desses estudiosos, compreendemos que nossa proposta de intervenção, além de exigir a nossa permanência no ambiente para estudarmos os problemas que ali se apresentam, exigiu-nos, também, que estabelecêssemos um processo de interação constate com sujeitos envolvidos na

pesquisa, obviamente, sem qualquer tipo de manipulação intencional do sujeito pesquisador.

Esse tipo de investigação, conforme sinalizam Lüdke e André (1986), por estar relacionado à obtenção de dados descritivos resultantes do contato direto do pesquisador com o fato estudado, acaba por enfatizar mais o processo do que o produto em si, preocupando-se sempre em retratar a perspectiva dos participantes.

André (1995) chama a atenção para o fato de que, ainda que exista uma literatura extensa acerca do conceito de pesquisa qualitativa, esse conceito não tem sido discutido de forma suficiente o que, segundo essa estudiosa, gera críticas e defesas pouco fundamentadas, que não deixam clareza sobre qual o tipo de pesquisa se fala. Assim, a autora conclui em seus apontamentos que essa questão precisa ser esclarecida, a fim de “evitar um exagero de chamar de qualitativa, qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, o que pode levar um total descrédito da abordagem qualitativa” (ANDRÉ, 1995, p.23).

Desta forma, com o propósito de evitarmos generalizações ou ambiguidades provenientes da amplitude do termo pesquisa qualitativa, neste trabalho, optamos pela nomenclatura qualitativo-interpretativa, ancorados nos estudos de Erickson (1998, apud VASCONCELOS, 2002, p. 282) que se utiliza do termo pesquisas interpretativas ao considerar “o conjunto de enfoques da investigação observacional participativa” (VASCONCELOS, 2002, p. 282). Nesse sentido, Vasconcelos (2002) ressalta que “quer sob etiqueta de qualitativa ou de interpretativa, as pesquisas na área da educação em relação à sala de aula, ao livro didático e a interação professor-aluno propiciaram novas percepções do fenômeno educacional” (VASCONCELOS, 2002, p. 282).

Vasconcelos (2002) ressalta também que esse movimento, instigado pelas pesquisas educacionais, geraram uma forte influência positiva em investigações na atualidade, como em diversas áreas, e cita, como exemplo, a própria Linguística Aplicada.

Sobre o estudo do tipo etnográfico, adotamos essa nomenclatura, em nossa pesquisa, porque, conforme orienta André (1995),

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade [...] Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um

grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p.27).

Destarte, para essa pesquisadora, o foco dos etnógrafos é descrever a cultura de um determinado grupo social, enquanto que, para os estudiosos da educação, o foco volta-se para o processo educativo. Há, portanto, para André (1995), uma diferença de enfoque entre essas áreas, o que possibilita que alguns critérios da etnografia não precisem ser cumpridos por aqueles que investigam questões referentes à área educacional.

Para justificar a natureza aplicada de nossa pesquisa, partimos dos estudos de Gil (2006) acerca do conceito de pesquisa social, definindo-a, como: “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” (GIL, 2006, p.43), cujo propósito investigatório segue em busca da descoberta de respostas para os problemas por ela levantados “mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2006, p.42).

Destarte, a pesquisa social, para Gil (2006), pode assumir dois vieses: pesquisa pura e pesquisa aplicada. A primeira ocorre quando se busca o avanço da ciência sem que haja a preocupação direta com suas aplicabilidades práticas e consequências, seu propósito é a construção de leis e teorias. A segunda, embora esteja conectada a muitos pontos de contato com a pesquisa pura, ocorre quando há um “interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2006, p.43).

Compreendemos, assim, que nossa investigação configura-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois além de estarmos voltados para as “consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2006, p.43), em nossa pesquisa, apresentamos uma proposta interventiva, a fim de aplicarmos os resultados obtidos através da análise dos dados, de forma “imediate numa realidade circunstancial” (GIL, 2006, p.43).

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola da rede Municipal de Ensino de Ananindeua. Esse espaço educacional está localizado dentro de um conjunto habitacional popular, em um bairro periférico e atende a alunos dos arredores,

pertencentes a classes menos abastadas. A escola é bastante procurada pela comunidade e por comunidades vizinhas devido a sua localização, por ser considerada, em termos de acesso, como privilegiada em relação a outras escolas do município de Ananindeua. Suas atividades escolares funcionam em três turnos, o espaço físico da escola, comporta oito salas de aula, um laboratório de informática – sucateado e sem uso - e um espaço, que foi construído pela gestão para guardar livros, o qual foi batizado como “cantinho da leitura”.

Neste espaço de leitura, em que deveriam frequentar e circular os alunos, os livros são apenas depositados, ficando guardados e, por questões de limitações físicas, alega-se não ser possível a permanência dos estudantes neste “cantinho”. Por vezes, observa-se que nem mesmo o empréstimo de livros é permitido, por não haver um profissional lotado, oficialmente, neste espaço – situação reforçada pelo fato da Secretaria de Educação do Município não o reconhecer como um espaço oficial, mas sim como apenas uma sala para guardar livros ou um depósito.

Verificamos também que não há projetos no interior da escola que sejam direcionados para a utilização efetiva desta sala, fato que, segundo os professores, é impulsionado, muitas vezes, pela ausência de parceria entre gestão, coordenação e docentes.

Segundo dados coletados do sítio Qedu¹⁶, no ano de 2015, foram matriculados, nesta instituição de ensino, 651 alunos, sendo 527 no ensino fundamental maior, do 6º ano 9º ano, e 124 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 2016, iniciou-se na escola, um projeto de autoria de uma professora de língua portuguesa, das turmas do 6º ano e 7º ano do turno da manhã, relacionado à leitura e denominado de Roda de Leitura, além dessa atividade, que se mostrou com um esforço e como uma iniciativa individual da professora, cujo propósito era promover a leitura no espaço escolar, outros projetos, de iniciativa da coordenação pedagógica, seguem outro viés e incitam a premiação, a competição e supostamente a valorização dos alunos que se destacam com as maiores notas durante o ano letivo.

Em relação ao trabalho com a escrita, não há projetos relacionados a essa temática. O que se percebe é que, por vezes, há uma preocupação de alguns professores em desenvolver atividades referentes ao projeto *Olimpíada de Língua*

¹⁶ Plataforma que coleta informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) referentes aos principais dados da educação básica e disponibiliza-os para o grande público, em especial, para estudantes, professores e gestores.

Portuguesa: escrevendo o futuro, apenas para cumprir uma exigência das secretarias¹⁷, sem que ocorra aprofundamento ou apropriação dos saberes que ali são propostos no projeto - nem por parte do professor, nem por parte dos alunos.

Nesse contexto escolar, optamos por tomar como sujeitos de nossa pesquisa, alunos do 7º ano do ensino fundamental por dois motivos: i- por ser a série que, em nossa escola, apresenta o segundo maior índice de reprovações de alunos e abandonos escolares, perdendo apenas para o 9º ano; ii- por ser o 7º ano uma turma que, quase em sua totalidade, permaneceria na escola, no ano subsequente ao de nossa pesquisa e, portanto, poderia nos fornecer dados mais consistentes em relação à hipótese aqui levantada.

É importante ressaltar que a turma por nós selecionada para implementação da diagnose, que foi realizada em 29 de setembro de 2016, é identificada na escola como 6º ano C, pertencente ao quadro de ensino fundamental regular, do turno da tarde. Registramos que participaram da atividade, que teve duração de 90 minutos, 33 alunos, sendo 19 meninas e 14 meninos, na faixa etária entre 10 a 12 anos aproximadamente.

A turma possuía, na época, 9 professores distribuídos nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Estudos Amazônicos; Geografia; Arte; Inglês; Educação Física; Ensino Religioso. Em relação à carga-horária da disciplina Língua Portuguesa, os professores dispunham de seis aulas semanais de quarenta minutos cada.

Essas informações se fazem relevantes, considerando que no ano de 2017, demos sequência a nossa pesquisa, a partir dos dados coletados nesta turma, quando ainda cursavam o 6º ano C, em 2016. Assim, é pertinente destacar que a diagnose deu-se em 2016 e a implementação da proposta de intervenção, a partir dos dados obtidos, ocorreu no ano de 2017, quando a turma já estava cursando o 7º ano C.

Destacamos que por ser a professora pesquisadora docente efetiva da instituição de ensino, na qual nossa pesquisa foi desenvolvida, não houve maiores impedimentos para que adentrássemos na escola, exceto os relacionados à dinâmica própria dos espaços escolares: alternância de professores de língua portuguesa,

¹⁷ Por questões burocráticas, que escapam ao nosso controle, como docentes, muitas vezes não chegam, por meio das secretarias, até os professores em tempo hábil as informações, as datas em que ocorrerão as formações relacionadas ao projeto e as orientações necessárias acerca da aplicação da proposta.

feriados, reuniões escolares, suspensão de aula por conta de problemas internos da escola e alternância de gestão escolar e coordenação.

Na sequência, apresentamos a carga-horária utilizada na aplicação da proposta de intervenção e a quantidade de encontros que ocorreram no decorrer de nossa pesquisa.

Quadro 1: Carga-horária dos encontros para implementação do PPLE

DATA	ENCONTRO	CARGA-HORÁRIA
08/06/2017	Apresentação da proposta e início do primeiro módulo – oficina I	2h/a
27/09/2017	Retomada da oficina I	2h/a
28/09/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina II	2h/a
29/09/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro I)	2h/a
02/10/2017	Primeiro módulo – leitura- oficina III, (encontro II)	2h/a
03/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro III)	3h/a
04/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro IV)	2h/a
10/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro V) Orientações sobre a pesquisa	3h/a
11/10/2017	Segundo módulo - escrita – oficina I	2h/a
16/10/2017	Segundo módulo - escrita - oficina II	2h/a
17/10/2017	Segundo módulo – escrita - oficina II – retorno ao planejamento	2h/a
18/10/2017	Segundo módulo – escrita – oficina III	3h/a
20/10/2017	Segundo módulo – escrita – oficina IV – autocorreção	3h/a
30/10/2017	Inserção: a importância da revisão	2h/a
08/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina IV – correção colaborativa	3h/a
17/11/2017	Segundo módulo – escrita - oficina V - revisão por meio dos bilhetes orientadores	3h/a
21/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina V revisão por meio dos bilhetes orientadores	3h/a
24/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina V revisão por meio dos bilhetes orientadores	3h/a
20/12/2017	Terceiro módulo – circulação social do gênero produzido	4h/a

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa contabilizavam, inicialmente, 33 alunos, quando eles ainda cursavam o 6º ano C do ensino fundamental do turno da tarde, no ano de

2016, momento em que eles participaram da atividade diagnóstica realizada em setembro do referido ano.

Todavia, em 2017, ano de implementação de nossa proposta de intervenção, perdemos alguns sujeitos, devido à divisão da turma em dois sétimos anos e também, porque alguns dos alunos mudaram de escola, portanto, restaram-nos, apenas 23 sujeitos participantes da diagnose aplicada em 2016. Dentre esses 23 alunos, nem todos participaram de todas as etapas desenvolvidas durante a implementação do projeto pedagógico de leitura e escrita, o que reduziu o nosso corpus para 8 sujeitos, participantes, assíduos, em todas as etapas propostas, desse corpus selecionamos 5 sujeitos como mostra representativa.

Segue abaixo um quadro ilustrativo que apresenta a participação dos sujeitos da pesquisa em cada uma das oficinas propostas.

Quadro 2: Participação dos sujeitos em cada uma das oficinas propostas

DATA	ENCONTRO	SUJEITOS
08/06/2017	Apresentação da proposta e início do primeiro módulo – oficina I	20
27/09/2017	Retomada da oficina I	19
28/09/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina II	22
29/09/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro I)	23
02/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro II)	21
03/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro III)	20
04/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro IV)	21
10/10/2017	Primeiro módulo – leitura - oficina III (encontro V) Orientações sobre a pesquisa	21
11/10/2017	Segundo módulo - escrita – oficina I	21
16/10/2017	Segundo módulo – escrita - oficina II	20
17/10/2017	Segundo módulo – escrita - oficina II – retorno ao planejamento	19
18/10/2017	Segundo módulo – escrita – oficina III	21
20/10/2017	Segundo módulo – escrita – oficina IV - autocorreção	23

30/10/2017	Inserção: a importância da revisão	17
08/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina V – correção colaborativa	20
17/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina V - revisão por meio dos bilhetes orientadores	6
21/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina V - revisão por meio dos bilhetes orientadores	6
24/11/2017	Segundo módulo – escrita – oficina V - revisão por meio dos bilhetes orientadores	7
20/12/2017	Terceiro módulo – circulação social do gênero produzido	12

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme explicitamos na seção anterior, optamos por tomar como sujeitos de nossa pesquisa estudantes do 7º ano do ensino fundamental, em decorrência dessa série apresentar um índice considerável de reprovações em nossa escola - lócus de pesquisa - e também considerável índice de desistências escolares. Além desses dois fatos, o 7º ano nos proporcionou mais segurança como pesquisadores, por não ser uma série final do ensino fundamental, a exemplo do 9º ano, que findadas as avaliações ao término do ano, os alunos precisam se deslocar para outras escolas para cursar o ensino médio, o que poderia nos levar a perder todos os sujeitos de nossa pesquisa.

3.4 PASSOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, realizamos uma atividade diagnóstica na turma por meio da solicitação da produção inicial¹⁸ do gênero discursivo conto popular paraense¹⁹, com o intuito de verificar o que os alunos sabiam e o que ainda não sabiam a respeito do gênero sugerido, bem como as dificuldades apresentadas por eles na escrita.

¹⁸ A produção inicial solicitada neste momento, bem como os textos produzidos pelos alunos encontram-se na seção 4 deste trabalho.

¹⁹ Neste momento, utilizamos o nome conto popular paraense, porque na época da aplicação da atividade de diagnose, nossa pesquisa encontrava-se em andamento, em processo de construção.

Na sequência, elaboramos uma proposta de intervenção, utilizando a metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008), com base nos resultados coletados na fase de diagnose.

Após a elaboração, partimos para a implementação da proposta na turma e, findadas as atividades, selecionamos cinco sujeitos da pesquisa e tomamos como objeto de análise a produção textual resultante da etapa de revisão efetuada pelos sujeitos a partir da mediação da professora pesquisadora via bilhetes orientadores, com o intuito de verificarmos: a) as estratégias utilizadas pelos alunos, na reescrita do texto, a partir da mediação do professor por meio bilhete orientador; b) os aspectos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos, na reescrita do texto, mediada via do bilhete.

Por fim, sistematizamos os resultados obtidos em nossa pesquisa.

3.5 A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA (PPLE)

Nosso projeto pedagógico de leitura e escrita, começou a ser construído durante o segundo semestre de 2016, quando ainda cursávamos a disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos do Ensino da Leitura e da Escrita*, ofertada pelo curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na Universidade Federal do Pará - UFPA e ministrada pela professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi. A proposta tomou como ponto de partida os resultados obtidos na atividade diagnóstica realizada na turma do 6º ano, em setembro de 2016. Posteriormente, em 2017, no mês fevereiro, ao revermos os dados apontadas por essa atividade, fizemos alguns ajustes em nosso projeto, os quais consideramos pertinentes a fim de alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa.

Salientamos que, a partir dos estudos e discussões propiciados pela disciplina e, também, pelo Projeto de Pesquisa “Práticas de linguagem e formação docente” (UFPA/Castanhal), fomos alinhavando, tecendo e produzindo nosso projeto pedagógico de leitura e escrita do gênero discursivo conto popular belenense escrito, ancorados na concepção bakhtiniana da linguagem e assentados na proposta metodológica de projetos pedagógicos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008).

Conforme discutimos na seção 2, Lopes-Rossi (2008) sugere que os projetos pedagógicos, os quais visam à produção escrita de gêneros discursivos, devem ser compostos pelas seguintes etapas: de leitura para que haja, por parte do aluno, a

apropriação das características típicas do gênero discursivo; de produção escrita do gênero, conforme as condições de produção típicas deste e de “divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2008, p.63).

Seguindo a proposta da autora, elaboramos o nosso projeto, dividindo-o em três módulos organizados na seguinte sequência: *i-* trabalho com a leitura, cujo propósito é “a apropriação do gênero discursivo” conto popular belenense escrito a fim de que o gênero possa ser produzido pelos alunos no módulo seguinte, *ii-* trabalho com a escrita, que consiste na produção textual escrita do gênero, considerando os processos de revisão e reescrita para a produção da versão definitiva e, finalmente, *iii-* a divulgação ao público dos textos dos alunos, proporcionando a circulação social do gênero na comunidade escolar.

Esclarecemos que, embora o foco de nossa pesquisa seja o trabalho com a escrita, entendemos que a escrita não está dissociada da leitura. Além disso, em nosso projeto, considerando a nossa proposta de trabalho, faz-se necessário desenvolver um primeiro módulo voltado para o trabalho com a leitura, pois compreendemos que este primeiro módulo possibilitará ao aluno condições de apropriar-se das características do gênero conto popular belenense escrito.

Ainda sobre essa questão, Lopes-Rossi (2008) postula que:

A leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão (LOPES-ROSSI, 2008, p. 63).

A pesquisadora afirma também que o trabalho com gêneros discursivos proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia no processo de leitura e produção textual como resultado do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de uso, assim, Lopes-Rossi (2008) explica que, por meio dos gêneros discursivos, as práticas de linguagem são incorporadas às atividades dos alunos.

Ancorados nas pesquisas de Lopes-Rossi (2002; 2008), compreendemos que se faz necessário desenvolver na escola projetos pedagógicos que ofereçam aos alunos condições de se apropriarem das características linguísticas e discursivas dos mais diversos gêneros, nas mais variadas situações de uso, considerando sua funcionalidade, condições de produção e circulação para que de fato possam desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

Na sequência, apresentamos, de forma sucinta, os módulos que compõem o nosso projeto pedagógico de leitura e escrita:

1- O primeiro módulo está dividido em três oficinas, que foram organizadas obedecendo o seguinte percurso: Oficina I: tem como propósito promover a leitura em sala de aula, para que os alunos possam conhecer as propriedades discursivas e linguísticos-textuais do gênero conto popular belenense escrito; Oficina II: instiga a leitura individual do gênero conto popular belenense escrito, possibilitando que ocorra nos alunos a sedimentação dos aspectos sociais do gênero estudado, ampliando também a repertório dos estudantes acerca da leitura de contos populares; Oficina III: por ser mais extensa, poderá ser dividida em mais de um momento - tendo em vista sempre as particularidades da turma - e tem como propósito, durante a sua aplicação, trabalhar com os alunos o contexto de produção do gênero, conteúdo temático, compreensão, interpretação, construção composicional e questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento da língua, bem como seus efeitos de sentidos na construção do gênero conto popular belenense escrito.

2- O segundo módulo está dividido em cinco oficinas, sendo: oficina I, que tem como objetivo orientar os alunos na coleta de informações, por meio da entrevista, da conversa informal, sobre histórias que são contadas de geração em geração pela comunidade em que o aluno vive; oficina II propõe-se a instigar o compartilhamento dos dados coletados na oficina anterior, promovendo a interação entre os sujeitos assim como a pluralidade de vozes a fim de que os alunos possam (re) construir sentidos (re) formulando-os e incorporando-os as suas próprias vozes para que desta forma possam caminhar com segurança rumo à etapa de planejamento da escrita do conto popular belenense escrito; oficina III sugere a produção de um conto popular belenense escrito, oficina IV desenvolve um trabalho de revisão a partir da autocorreção, e, na sequência, um trabalho de revisão colaborativa entre os sujeitos da pesquisa; oficina V promove a discussão sobre as dificuldades gerais e mais recorrentes nos textos dos alunos e orienta a reescrita por meio do bilhete orientador para que os sujeitos possam refletir sobre as suas produções preparando-as para a versão final.

3- O terceiro módulo propõe-se a divulgar os textos produzidos pelos alunos, conforme sua maneira típica de circulação. Para isso, sugerimos que na culminância de nosso projeto, ocorra a divulgação – lançamento - de um livro artesanal, no pátio da escola com a leitura dos contos populares belenenses escritos reproduzidos pelos sujeitos da pesquisa.

3.6 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

Em 8 de junho de 2017, iniciamos a implementação de nossa proposta de intervenção na escola com os alunos do 7º ano C. Neste primeiro encontro, referente à oficina I, do módulo de leitura, apresentamos o projeto pedagógico de leitura e escrita e lançamos o convite para os sujeitos a fim de incentivá-los a participarem da atividade. Neste dia, por se tratar de um horário intercalado ao horário do recreio, nossas atividades ficaram prejudicadas, pois a campanha da escola demorou a tocar, o que resultou no retorno retardatário dos alunos à sala de aula, portanto, este encontro deu-se por encerrado em virtude desses imprevistos, que fazem parte da dinâmica escolar.

Devido a uma série de ocorrências na escola, incluindo, revisão para avaliação bimestral, festa junina, semana de provas, troca de professores e férias escolares, não conseguimos retornar mais neste mês para darmos continuidade às oficinas. No mês de agosto, a dinâmica da escola também se alterou: troca de professores de língua portuguesa, recuperação bimestral paralela, o que tornou o nosso retorno mais complicado.

Ao retornarmos apenas no final de setembro - após o período dos feriados referentes a esse mês e a todas as atividades que dele provém - no dia 27 do referido mês, precisamos retomar a apresentação do PPLE e reforçar as explicações que já haviam sido apresentadas aos sujeitos no mês de junho. Após a reapresentação da proposta, logo em seguida, entregamos aos sujeitos algumas perguntas impressas que, a princípio, foram planejadas em nosso projeto para serem aplicadas aos alunos oralmente²⁰.

²⁰Ressaltamos que em nosso projeto propomos que as atividades referentes à oficina I, do módulo de leitura, sejam realizadas oralmente, todavia, levando em consideração as características da turma e percebendo que os alunos manifestavam a necessidade de copiar e anotar tudo aquilo que o professor falava em sala, levamos em consideração esse fato e optamos por levar as questões impressas como um recurso auxiliar. Percebemos ser relevante recorrer a esse recurso visando colaborar com os alunos

Explicamos como se daria a dinâmica da atividade e como deveria ser utilizado naquele encontro e, em seguida, apresentamos o livro *Visagens e Assombrações de Belém* aos sujeitos passando-o de mão em mão e perguntamos a eles o que esperavam ou quais as expectativas nutriam em relação àquela obra. Os alunos responderam principalmente que o livro poderia ter “histórias de terror”, “de assombração”, “de Matinta Perera”, “lendas da lara”, “da mulher do táxi”. Neste momento, apenas alguns alunos explicitaram que já haviam escutado falar do autor Walcyr Monteiro e, para comprovar que já conheciam a sua obra, citaram a história de Josephina, a famosa *A Moça do Táxi*²¹.

Posteriormente, convidamos os sujeitos a ouvirem a leitura dos contos *O cruzeiro do Telégrafo* e *a Matinta Perera da Pedreira*. Os alunos mostraram interesse pelas narrativas, então, aproveitamos para introduzir mais algumas perguntas a fim de instigá-los – essas perguntas constavam no material impresso para que pudessem acompanhar ou anotar caso desejassem.

Após a leitura, em resposta, os alunos relataram que conheciam histórias da Matinta Perera, porém não a que foi lida em sala de aula, mas outras histórias que, segundo eles, variavam em termos de lugares e situações, mas no geral sempre com a famosa frase proferida por aqueles que desejam descobrir quem era a Matinta que rondava as redondezas do bairro ou da cidade do interior: “vem buscar amanhã aqui teu tabaco! E ela aparecia no outro dia”. Os sujeitos também relataram que ouviam essas histórias, geralmente, na família ou que já haviam encontrado na internet.

Sobre conhecer outros autores além de Walcyr Monteiro, grande parte disse não ter conhecimento sobre qualquer escritor de contos populares belenenses

para que focassem mais nas atividades propostas oralmente - tendo em vista que a turma era extremamente agitada e dispersa. Diante das questões impressas, os sujeitos foram convidados a anotar o que considerassem importante em relação às reflexões feitas oralmente, sem que essas anotações fossem obrigatórias, em outras palavras, não se tratava de um material nos moldes do que foi entregue para os alunos na oficina III, do módulo de leitura, em que os sujeitos precisaram responder por escrito às perguntas discutidas em sala de aula referentes ao conto popular belenense escrito *A procissão das Almas*. As questões, entregue aos alunos neste dia, constam no anexo A deste trabalho, identificado com data de aplicação, módulo e oficina.

²¹ Este conto faz-se presente na obra *Visagens e Assombrações de Belém*, porém não foi incluído em nossa proposta. A história de *A Moça do Táxi*, ficou famosa, porque que em dias de seu aniversário, mesmo depois de falecida, a jovem fazia sinal para os táxis que circulavam na cidade e passeava por Belém visitando vários pontos turísticos. Ao término das corridas de táxi, descia do carro e pedia que o motorista fosse cobrar na casa de seus pais. Ao chegar lá, o motorista tinha a desesperadora surpresa de saber que havia transportado uma moça já falecida.

escritos, nem quem era Monteiro, como citamos anteriormente, apenas alguns alunos tinham conhecimento acerca de algumas das narrativas do autor.

Conversamos também sobre quem possivelmente seriam as pessoas que gostavam de ler essas narrativas e os sujeitos responderam que seriam “gente velha”. Instigamos mais ainda a fim de ampliar a discussão e evitar estereótipos, nesse momento um aluno disse “a gente gosta, professora”. Perguntamos se somente os estudantes gostavam ou se outras pessoas também poderiam se interessar, então uma aluna disse “qualquer um pode, professora, basta gostar”.

Sobre onde poderíamos encontrar essas narrativas, os alunos responderam “na internet”, “na escola” e outros “na biblioteca grande, Centur²²”, perguntamos por que eles pensavam isso. E uma das respostas foi óbvia “porque hoje tudo tem na internet, não tem?”.

Instigamos sobre o fato de que essas histórias primeiramente foram contadas de forma oral e, posteriormente, foram coletadas e organizadas em um livro. Perguntamos como, possivelmente, o autor conseguiu ter acesso a essas histórias e alguns alunos responderam: “pesquisando eu acho”, “a mãe dele contou pra ele”, “acho que ele quis mesmo”.

A partir dessa discussão, que ocorreu em dois horários de aula, fomos conversando com os alunos para que eles apontassem oralmente as condições de produção e circulação do gênero conto popular belenense escrito e as respostas foram as seguintes: “acontecem em Belém”, “essas histórias são lidas por gente que gosta de ler histórias de terror”, “essas histórias são lidas por professores”, “são histórias de assombração”, “essas histórias são lidas na escola”, “essas histórias são contadas lá na minha casa”, “meu tio conta história de Matinta, professora”, “o Walcy Monteiro pesquisou e escreveu esse livro”.

Nesse primeiro encontro, percebemos que a história da Matinta mostrou-se bem mais atrativa para os sujeitos, supomos que isso tenha ocorrido por ser essa personagem um dos mitos mais conhecidos na Amazônia. Notamos também a necessidade de, na oficina II, iniciarmos retomando essa discussão a fim de instigar mais ainda os sujeitos acerca dos contos populares belenenses escritos que foram lidos.

²² O aluno faz neste momento referência ao Centro Cultural Tancredo Neves, localizado na avenida Gentil Bitencourt, no centro da cidade. Nesse espaço encontra-se a famosa biblioteca pública denominada biblioteca Arthur Viana.

No dia 28 de setembro, não iniciamos de prontidão com o painel sugerido no projeto, retomamos as histórias lidas na oficina I a fim de instigarmos os sujeitos para que então pudessemos organizar um quadro com os aspectos sociais do gênero. Conversamos acerca do modo como essas histórias circulavam na sociedade e os alunos foram percebendo que inicialmente, elas circularam de forma oral e que agora, diante do livro de Monteiro, estavam registradas em um livro. Então, só depois disso, entregamos aos alunos uma folha na qual estavam algumas das constatações apontadas pelos sujeitos na oficina I, organizadas em um quadro, a partir do que os alunos apontaram na oficina anterior e com um espaço para que os sujeitos fossem acrescentando informações novas a partir do que discutiríamos na oficina do dia.

No quadro, presente no papel entregue aos alunos²³, constavam as seguintes observações organizadas por nós a partir do que os alunos comentaram na oficina I: “São histórias que acontecem em Belém”, “São histórias que apresentam fatos sobrenaturais”, “São histórias que alguém contou para alguém que as recontou”, “São histórias que ouvimos em casa, na escola e na roda de amigos”, “São histórias contadas para que outras pessoas possam conhecer os fatos narrados”, “São histórias que interessam a todos: jovens, adultos e idosos”, “São histórias pesquisadas pelo escritor e recontadas”.

Conversamos sobre essas constatações apontadas pelos sujeitos no quadro e sugerimos a leitura de mais um conto popular belenense escrito intitulado *O Estranho Cliente do Dr. X*. Desta vez os alunos receberam o conto impresso para que juntos pudessemos fazer a leitura da narrativa. Após a leitura do conto com os alunos, ouvimos os sujeitos sobre o que haviam pensado acerca do conto de *O Estranho Cliente do Dr. X*. Conversamos sobre este conto e estabelecemos pontos de contato entre ele e os outros dois que foram lidos na oficina I.

Ouvimos dos sujeitos as seguintes respostas, muitas das quais foram coletadas dos materiais de apoio dos alunos, que fizeram suas anotações no decorrer da oficina: “são contos que tratam sobre o mistério”, “O cliente era misterioso”, “acho que o Dr. Tinha sonhado”, “acho que ele voltou no tempo, porque tinham moedas antigas”, “É um conto de mistério”, “acho que traz mais mistério que algo sobrenatural”. Tomando

²³ Este quadro consta no anexo A, tendo em vista que em nosso projeto sugerimos a sua construção na lousa porém, a fim de atingir aos objetivos propostos na oficina II e considerando as peculiaridades da turma, optamos por apresentá-lo em material impresso aos sujeitos.

essas respostas como ponto de partida, fomos discutindo com os alunos a fim de ampliar o repertório dos contos populares belenenses escritos lidos em sala de aula.

Em 29 de setembro, demos início à oficina III, essa foi dividida em cinco encontros, devido a sua significativa extensão e por conta do próprio *feedback* dos alunos em relação ao tempo das atividades. Mais uma vez recorremos ao material impresso como recurso de apoio, contendo as mesmas orientações que foram feitas oralmente, tendo em vista a dificuldade de concentração da turma.

Iniciamos entregando o material impresso e perguntando aos alunos se eles sabiam o que era uma procissão, se já haviam participado de alguma atividade desse tipo, e um dos alunos, perguntou-nos: “professora, o que é uma procissão?”. Após explicamos para o sujeito o que era uma procissão, outros alunos começaram a se manifestar respondendo que já haviam participado ou que perto da casa de alguns deles havia igreja, ou que a avó já havia levado para participarem, enfim, as respostas variaram neste sentido.

Em seguida, falamos sobre o título do conto *A procissão das Almas*, e perguntamos se eles achavam que era possível almas saírem em procissão e o que talvez levariam essas almas a saírem dessa forma pelas ruas? Os alunos começaram responder que é difícil uma alma sair na rua, só quando ela é “alma penada” ou “para assustar os outros”.

Sobre deparar-se com uma procissão de almas na rua, os alunos disseram que sairiam correndo de medo, outros que tentariam tirar uma foto para registrar e uma das alunas disse: “eu morreria ali mesmo”. Sobre as hipóteses que levariam as almas a saírem nas ruas os alunos responderam “para atormentar as pessoas”, “para assombrar”, “para cumprir pena”, “paga promessas”. Findadas essas reflexões, convidamos os estudantes para lerem conosco o conto *A procissão das Almas*.

Concluída a leitura, percebemos uma boa receptividade dos sujeitos em relação a esse conto, então propomos assistirmos a um vídeo sobre o escritor Walcyr Monteiro a fim de discutirmos sobre quem seriam os leitores dessas narrativas, quais as possíveis intenções do autor ao organizar essas narrativas em um livro.

Neste momento inicial, tínhamos como objetivo discutir sobre as condições de produção dos contos populares belenenses escritos. Conversamos sobre a entrevista de Walcyr Monteiro apresentada em vídeo para os alunos e debatemos as questões propostas por nós oralmente e impressas no material, a fim de ampliar as informações

dos sujeitos sobre os contos populares. Concluimos as atividades da oficina reforçando as observações que os alunos fizeram sobre o contexto de produção.

No dia 2 de outubro, trabalhamos a continuidade da oficina III e discutimos sobre conteúdo temático. Iniciamos por retomar uma espécie de resumo oral junto com os alunos sobre as narrativas lidas por nós em sala até o presente momento, em seguida, estabelecemos pontos de contato entre elas. Os sujeitos apontaram em suas respostas orais que: todas os fatos ocorriam em Belém e que eram histórias que tratavam de fatos sobrenaturais, as quais apresentavam assombrações ou visagens. Nessas narrativas sempre havia um clima de suspense ou de medo por conta das ocorrências sobrenaturais.

Em seguida, trabalhamos as questões propostas no projeto, as quais abordavam questões a respeito do conto *A procissão das Almas*. As atividades contemplavam aspectos que envolviam a leitura abordando a reflexão sobre o contexto de produção, conteúdo temático, compreensão e interpretação de texto e estilo.

As questões abordadas neste dia trabalhavam a habilidade de leitura do aluno em níveis inferenciais e propunham questões de natureza epilinguísticas a fim de trabalharmos a questão do estilo, chamando atenção do aluno para a relação entre o uso dos adjetivos no conto *A procissão das Almas* e o traço de personalidade da personagem principal. Percebemos uma grande dificuldade da turma em compreender a relação entre o uso dos adjetivos no conto como uma escolha pensada, com propósitos e como recurso. Por ser oficina III a mais extensa, encerramos o nosso conto em virtude de que já estávamos passando um pouco das 2h/a cedidas para nós naquele dia.

No dia 03 de outubro, demos continuidade à oficina III, do primeiro módulo de leitura, prosseguindo na reflexão sobre as questões propostas. As questões que davam sequência à atividade iniciada no encontro anterior, neste dia, exigiram dos alunos um esforço maior de interpretação, pois solicitavam que o aluno fizesse um relação entre o que estava posto no conto com suas vivências – questões interpretativas, outras solicitavam que o aluno relacionasse o fato presente no conto a fim de que emitisse um julgamento de valor – questões de interpretação, uma das questões – metalinguística - abordava a transformação do adjetivo solteirona em substantivo em algumas ocorrências do conto, bem como a forma como o escritor foi construindo o seu texto para criar um clima de mistérios a partir das escolhas

linguísticas que nele fez e outras questões conforme apresentamos no projeto. Neste dia, percebemos uma dificuldade muito grande dos alunos. Havia um hábito na turma que consistia em o professor dar a resposta, copiar no quadro para que os alunos reproduzissem em seus cadernos.

Essa situação nos demandou uma mediação mais ostensiva, no sentido de irmos lendo com os alunos com muita parcimônia as questões, comentando parte por parte, solicitando que os sujeitos lessem conosco em voz alta para que pudessem acompanhar, apontando pontos importantes nas perguntas, recorrendo ao quadro para explicar e juntos fomos construindo as respostas.

No dia 04 de outubro, trabalhamos com os sujeitos as questões referentes à construção composicional, que também estão inseridas na oficina III do módulo de leitura. Neste dia, percebemos que os alunos não conseguiram compreender bem a questão que versava sobre a forma como se organiza uma sequência de ocorrências em um conto – no caso o enredo e sua estrutura. Além da turma estar muito agitada, inquieta, a dificuldade de compreensão era flagrante. Concluímos esta oficina, mas com a certeza de que precisaríamos retomar essa questão do enredo no próximo encontro.

No dia 10 de outubro, preparamos um slide com a questão proposta para discutirmos sobre situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Retornamos à leitura do conto *A procissão das Almas* e fomos, juntamente com a turma, pontuando cada um desses momentos presentes na narrativa. A partir dessa conversa, os alunos conseguiram responder às questões propostas a respeito dessas etapas que compõem o enredo de um conto.

Aproveitamos também este momento para dar orientações aos alunos sobre a coleta de narrativas que fariam em suas comunidades. O objetivo era que os alunos fossem em busca de histórias, contadas de geração em geração e que tivessem tempo para desenvolver essa coleta, entrevistando parentes e vizinhos ou quem eles considerassem relevantes nessa coleta.

Cientes do perfil agitado da turma e por vezes desatento, optamos por escrever no quadro uma espécie de bilhete para que eles anotassem em seus cadernos e soubessem posteriormente o que precisariam fazer para desenvolver a atividade de pesquisa proposta.

Em 11 de outubro, iniciamos o módulo de escrita com os sujeitos, porém apenas alguns alunos levaram para sala de aula histórias que eles coletaram nas suas

comunidades. Pedimos que compartilhassem com os colegas essas narrativas oralmente relatando a experiência vivenciada por eles, mas os alunos não se sentiram à vontade, com medo de serem ridicularizados. Então, pediram que eu lesse as histórias para que os outros sujeitos pudessem ouvi-las. As narrativas coletadas²⁴ foram: *O casal branco, a Maria que arranha rede, O homem que virava pavão, A típica casa mal assombrada, Uma vingança em força de maldição e CHUPA-CHUPA.*

Discutimos sobre as narrativas apresentadas pelos alunos, comentamos as histórias, identificamos pontos em comum entre elas, pedimos que os sujeitos fossem relatando como conseguiram ter acesso a essas narrativas, como foi essa coleta, quem contou para eles, enfim, toda e qualquer informação que pudesse colaborar tanto na compreensão do processo de coleta, quando na compreensão dos fatos narrados.

Dia 16 de outubro, demos início à oficina II. Ressaltamos que embora em nosso projeto esta oficina propusesse o compartilhamento das narrativas - considerando a dinâmica da própria turma e as suas singularidades - neste momento, apenas retomamos oralmente as narrativas coletadas, as quais já haviam sido compartilhadas pelos alunos na oficina anterior, refletindo sobre possíveis pontos em comum entre elas e possíveis pontos diferentes relacionando-os aos contos populares belenenses lidos durante as oficinas anteriores.

Após essa conversa, fomos, juntamente com os alunos, delineando algumas linhas temáticas – próprias dos contos populares belenenses escritos – e surgiram, a partir do que os alunos apontaram três grandes temas: i. contos de visagens, ii. contos de almas penitentes e iii. contos de encantamentos. Em seguida, propomos aos alunos que escolhessem uma das três linhas temáticas – as quais anotamos no quadro para que os sujeitos pudessem acompanhar melhor – com o propósito de posteriormente escolherem um dos quatro contos populares belenenses escritos lidos em sala que fosse de seu agrado para que o reescrevessem com liberdade, caso desejassem inserir ou incorporar elementos novos relacionados as suas experiências.

Observamos que alguns alunos de prontidão começaram a pegar caneta e papel para iniciar a reescritura dos contos, porém, intervimos explicando que antes da escrita propriamente em si, precisávamos pensar sobre o que iríamos escrever e como iríamos fazer para executar este trabalho. Então, começamos a conversar sobre o que

²⁴ As narrativas coletas pelos sujeitos encontram-se no Anexo C deste trabalho

é narrar, sobre o papel das personagens nas narrativas, suas funções, bem como a passagem do tempo – e para isso retornamos a trechos do conto *A procissão das Almas*; a questão do espaço também foi comentada por nós. Chamamos a atenção para o fato de que sempre produzimos um texto com um propósito, por isso seria importante definir objetivos, reforçamos a importância do leitor ser levado em consideração no ato da escrita e revisitamos as reflexões sobre a organização de um enredo.

As discussões foram positivas, mas percebemos um certo estranhamento dos sujeitos em relação a esta etapa de preparação para o planejamento da escrita, pois alguns pareciam entendê-la como uma perda de tempo, o que ficou evidente pela precipitação em começar a escrever mesmo antes de serem convidados a fazer isso e também em comentários como “ainda não é para escrever, professora? Mas por quê?”, “a gente ainda não vai escrever?”, “mas eu já estava começando, professora, vou rasgar então essa folha do caderno”, “por que a gente tem que esperar ainda pra escrever?”.

Nesta oficina, explicamos sobre a importância do planejamento e, levando em consideração a dificuldade dos alunos e a dispersão quase constantes deles, apresentamos um quadro, no material impresso, em que constavam perguntas que serviriam de base para que os alunos pudessem planejar suas narrativas.

Fomos à escola com o intuito de ministrar a oficina III, do módulo de escrita, oficialmente, prevista em nosso cronograma para o dia 17 de outubro. Nesta oficina, tínhamos como propósito orientar os alunos para que produzissem os seus textos. Então, após o trabalho de planejamento, demos início às atividades e lançamos aos alunos a proposta de produção textual propriamente em si. Porém, considerando sempre as particularidades da turma, retomamos alguns pontos relevantes com os sujeitos, oralmente, chamando atenção para a questão do narrador, para o fato dos contos populares serem contados de geração em geração e, após um longo trabalho de coleta, serem organizados e publicados em um livro, passando assim para outra esfera e questões referentes às temáticas presentes nesses contos.

Posteriormente, após essa conversa, apresentamos o comando de produção para os sujeitos. Lemos juntos com os alunos e fomos comentando sobre o que dizia o enunciado.

Entretanto, mesmo diante da leitura e orientação, alguns alunos ainda perguntavam o que era para fazer. Então, enquanto uns já apresentavam condições

de reescrever os contos, considerando os seus planejamentos, fomos atendendo os sujeitos que ainda estavam com dúvidas individualmente, de cadeira em cadeira. Percebemos que muitos deles apresentavam dificuldade de compreensão leitora, pois ao solicitarmos que lessem para nós o que ali estava escrito, muitos dos alunos pulavam trechos do comando, trocavam palavras ou liam e diziam não compreender o que “aquilo queria dizer”.

Essa situação nos levou a propor uma divisão na turma, não prevista em nosso projeto, permitindo aos que já haviam concluído o planejamento sentarem junto com os que ainda não haviam concluído para que pudessem auxiliar os colegas na tarefa. Essa decisão visou proporcionar a interação entre os sujeitos na sala de aula, no sentido de promover a troca entre aqueles que haviam avançado e os que ainda estavam em processo de construção das atividades. Após o término do horário, todos os sujeitos conseguiram concluir a atividade de planejamento e a oficina III, que consistiria na produção dos textos, foi adiada para o encontro seguinte.

No dia 18 de outubro, retornamos às atividades para que pudéssemos propor a produção textual, propriamente dita aos alunos. Retomamos a leitura do comando de produção, conversamos sobre e tiramos as dúvidas dos sujeitos e deixamos claro que a qualquer tempo poderiam nos chamar para perguntar sobre dúvidas que pudessem ocorrer. Reforçamos que a importância de considerar os leitores e ressaltamos que não esquecessem que os textos seriam lidos por pessoas da comunidade escolar, ou seja, que circulariam pela escola e também fora da escola. Lançamos a proposta de produção e os alunos deram início a primeira versão de textos produzidos por eles.

Precisamos de um dia para ler os textos produzidos pelos sujeitos para que pudéssemos auxiliá-los nas oficinas subsequentes, por isso não retornamos à escola no dia 19 de outubro, tendo em vista que a escrita demanda um “lapso de tempo” (ANTUNES, 2003, p.51) entre o que foi escrito pelo autor e o que será lido pelo leitor, conforme já explicitamos na seção 2.3.

Desse modo, nosso retorno às atividades deu-se em 20 de outubro de 2017. Demos início ao módulo IV, da etapa de escrita, que consistiu em trabalharmos orientando os alunos para que fizessem a autocorreção de seus textos. Entregamos aos sujeitos um material impresso com orientações sobre a atividade que seria desenvolvida na oficina e explicamos os itens presentes no quadro para que os alunos pudessem fazer as revisões de seus textos baseados no roteiro proposto.

Obviamente, deixamos os alunos livres para que revisassem seus textos, dentro do que considerassem pertinente, porém, como os sujeitos não se sentiam seguros diante da tarefa, avaliamos que o roteiro impresso os auxiliaria nessa tarefa.

Reforçamos a importância de rever o que escrevemos, observando o que planejamos, conferindo se conseguimos ou não alcançar nossos propósitos. Em seguida, tiramos as dúvidas dos sujeitos acerca de cada item do roteiro proposto. Após esse momento, os sujeitos revisitaram seus textos observando os questionamentos propostos no roteiro. Circulamos em sala interagindo com os alunos e perguntando se havia dúvidas, alguns deles perguntaram sobre o item “eu consegui narrar uma história em que transparecem hábitos, tradições, percepções ou crenças de nosso povo?”. Logo, propomos que uma parte da turma ficasse no pátio da escola, finalizando a sua autocorreção e reescrevendo o texto a partir do que observaram e permanecemos em sala de aula com os alunos que estava encontrando dificuldade em utilizar o roteiro para visualizar os possíveis problemas que se faziam presentes em seus textos.

Resolvido, temporariamente, o problema, os alunos prosseguiram a tarefa, mas nós percebemos que precisaríamos ainda intervir auxiliando-os em relação ao processo de revisão, apontando caminhos de como poderiam revisar um texto. Como o nosso tempo já estava se esgotando e os alunos já estavam finalizando a atividade, recolhemos o material e demos por encerrada esta etapa, porém consideramos relevante retomar no encontro seguinte uma conversa sobre como os alunos deveriam proceder ao revisar seus textos.

Na semana de 23 a 27 de outubro ocorreram pontos facultados, reuniões e outras atividades na escola, o que impossibilitou o nosso retorno nesses dias, conforme havíamos planejado. Então só pudemos retomar o segundo momento da oficina IV no dia 30 de outubro de 2017. Nesse intervalo tempo, fizemos a leitura dos textos reescritos pelos sujeitos observando a revisão que fizeram e tivemos a confirmação de que os alunos não conseguiram revisar os seus textos de forma adequada, pois muitos consideravam seus textos sem problema algum ou que tinham cumprido todos os itens do planejamento, observamos que foram poucas as modificações efetuadas, na verdade, percebemos pouquíssimas alterações de caráter formal.

Notamos que muitos não percebiam que não estavam narrando um fato ocorrido em Belém, nem conseguiam perceber se haviam utilizado discurso direto ou

indireto de forma adequada ou se estavam narrando considerando situação inicial, complicação, clímax e desfecho.

Ao retornarmos no dia 30 de outubro, apresentamos aos alunos slides nos quais constavam três textos produzidos pelos sujeitos – selecionamos para essa atividade os três textos que mais apresentavam problemas de conteúdo e forma.

Retomamos os itens do planejamento, fomos explicando mais uma vez para os alunos o que cada um representava e em seguida lemos em conjunto os textos dos sujeitos selecionados e fomos comentando sobre os elementos da narrativa e, em especial, sobre o enredo, como aqueles textos estavam organizados, mostrando a progressão que por vezes manifestava-se problemática, explicamos a questão do discurso direto e do discurso indireto, como ele se apresentava nos textos, enfim, apontamos vários aspectos que estavam relacionados ao roteiro proposto no planejamento para que os alunos pudessem compreender como deveriam proceder na revisão colaborativa, que ocorreu na oficina V.

Vale ressaltar que, em um primeiro momento, ao se depararem com os textos dos colegas nos slides, transcritos *ipsi literi*, houve uma gargalhada geral, zombaria e suposições sobre de quem seriam aquelas produções textuais. Notamos que os sujeitos identificavam ali, nos textos dos colegas, problemas de ordem formal: palavras escritas fora do padrão ortográfico, mas não conseguiam perceber os mesmos problemas em seus próprios textos, conforme observamos na primeira versão reescrita após autocorreção.

Diante dessa situação, precisamos parar a atividade para chamar atenção dos sujeitos, explicando que as questões ortográficas poderiam ser resolvidas com muita facilidade, caso consultássemos o dicionário para corrigi-las, mas que os sentidos, a coerência dos textos eram algo que precisariam ser resolvidos logo para que pudessemos observar se nossos objetivos comunicativos seriam alcançados ou não, ou seja, se os nossos leitores conseguiram compreender, acompanhar os fatos narrados.

Nesse momento, evidenciou-se para nós que os alunos percebiam com clareza os problemas dessa ordem nos textos de seus colegas, mas não percebiam nos seus próprios textos, corroborando as reflexões de Serafini (1989). Notamos também que a revisão para eles parecia apresentar-se como um momento em que seus textos seriam “higienizados” para que posteriormente fossem reescritos (JESUS, 2011, p.

104). Conseguimos concluir os nossos comentários sobre os textos e como poderia ser feita uma revisão sobre eles.

Na semana de 31 de outubro a 3 de novembro não pudemos retornar à escola porque houve um feriado e esse acabou por alterar a dinâmica da escola nessa semana, dificultando o nosso retorno para darmos continuidade às atividades planejadas.

No dia 8 de novembro, considerando as particularidades da turma e já conhecendo o perfil de alguns alunos, propomos o trabalho da revisão colaborativa, porém, a escolha dos pares foi pensada por nós previamente, levando em consideração que precisaríamos colocar em pares aqueles alunos que tinham dificuldades junto com alunos que apresentavam uma facilidade maior de compreensão leitora, a fim de que estes pudessem trocar ideias com os colegas e auxiliá-los também no processo de ensino e aprendizagem.

A contra gosto, os sujeitos organizaram-se a partir do que foi definido por nós. Nesse dia, a fim de atender as duplas que mais apresentavam dificuldade, lembrando que a turma era muito agitada, selecionamos algumas duplas para ficarem no pátio da escola fazendo a atividade – essas duplas eram mais ativas e tinham mais facilidade em realizar as atividades - e deixamos que as outras ficassem em sala conosco para que pudessem interagir de forma mais próxima na mediação auxiliando-os.

Quando as duplas que permaneceram em sala de aula começaram a avançar nas atividades, fomos ao pátio da escola conversar com as outras duplas, para saber como estava o andamento das atividades ou se havia alguma dúvida que eles gostariam de retirar conosco. Posteriormente, as atividades do dia foram finalizadas por todos e as versões reescritas a partir da revisão colaborativa foram realizadas pelos sujeitos.

De posse das versões provenientes das revisões colaborativas, precisávamos de um tempo para atender a grande quantidade de produções textuais que dali resultaram, pois agora a nossa intervenção ocorreria, prioritariamente, a partir dos bilhetes orientadores.

Retornamos à escola para dar continuidade às atividades no dia 17 de novembro de 2017, porém não conseguimos realizar a atividade com todos os sujeitos, pois como a professora da turma estava ministrando um conteúdo para a 4ª avaliação bimestral, apenas alguns sujeitos foram liberados para a atividade de

reescrita a partir das orientações via bilhete orientador. Para realização da atividade, cederam-nos a sala de informática para que pudéssemos desenvolver nossas atividades.

Entregamos para os alunos a versão produzida por eles, após revisão colaborativa, escaneada, em tamanho reduzido em relação à original, acompanhada ao lado dos bilhetes orientadores. Optamos por esse formato, de apresentar os bilhetes ao lado dos textos, por considerá-lo mais didático e facilitar a leitura dos alunos. Ressaltamos que, na pasta classificatória, constavam todas as versões produzidas pelos sujeitos e todas as atividades desenvolvidas no decorrer das oficinas.

Os alunos levaram um pouco mais de 3h/a para desenvolver a atividade de reescrita, muitos reclamaram, mas não se recusaram a reescrever. Apenas alegavam que escrever dava muito trabalho, porque tinha que pensar muito, outros se perguntavam – em tom de brincadeira para si mesmos – por que haviam escrito tanto? Agora teriam que ter muito trabalho para terminar.

Consideramos importante explicar que durante a atividade de reescrita mediada por bilhetes, colocamos à disposição dos sujeitos vários dicionários para que pudessem consultá-los caso fosse necessário. Ressaltamos ainda que a mediação tenha se dado prioritariamente por meio dos bilhetes, estávamos sempre interagindo com os sujeitos à medida que eles sentiam qualquer necessidade de perguntar algo sobre a atividade de revisão e reescrita que estavam desenvolvendo. Neste dia a atividade foi concluída com os alunos sem maiores problemas.

No dia 21 de novembro, retornamos à escola para que pudéssemos desenvolver a atividade de reescrita mediada por bilhetes com outra parte da turma. Desta vez participaram da atividade mais 7 alunos. Nesse dia, o que mais nos chamou atenção foi a sugestão de um dos alunos, que ali se faziam presentes, sobre a possibilidade de inserirmos no livro artesanal da turma algumas ilustrações²⁵. Então, deixamos em aberto a proposta para que aqueles que desejassem ilustrar seus contos ficassem à vontade para fazê-lo.

²⁵ As ilustrações constam no Anexo D desse trabalho, pois consideramos que esta iniciativa dos alunos demonstra não só a forma como os sujeitos desejaram manifestar a compreensão que tiveram acerca das leituras que foram realizadas durante as oficinas, mas demonstram também a própria compreensão que os alunos tiveram de seus textos reescritos como um objeto que demandou trabalho. Isso também sinaliza para nós que houve um envolvimento dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, uma participação ativa, um início de a percepção de que a escrita é um trabalho, de que um livro precisa ser organizado e isso demanda tempo, transpondo aos poucos a ideia de produto pronto e acabado.

Finalmente, no dia 24 de novembro, retornamos à escola para realizarmos a atividade com o último grupo de alunos da turma. Neste dia, participaram da atividade 6 alunos. A interação se deu prioritariamente por meio de bilhetes, esses sujeitos não apresentaram, ao menos aparentemente, tantas dúvidas sobre o que lhes foi apresentado. Explicamos como seria a dinâmica da atividade e os sujeitos desenvolveram sem apresentar naquele momento grandes problemas.

Neste último dia, levamos um tempo para revisar os textos dos alunos, para digitá-los e organizá-los em livro artesanal, com propõe o nosso projeto. Além desse tempo necessário, precisamos circular os textos produzidos em outras turmas na escola, para isso contamos com a colaboração da professora de Língua Portuguesa dos 9º e 8º anos, turno da tarde, da escola.

Além da circulação dos textos na escola, fomos até o autor Walcyr Monteiro para que ele fizesse a leitura dos contos produzidos pelos sujeitos; distribuímos os livrinhos para alguns colegas professores que se dispuseram a colaborar lendo os contos populares belenenses reescritos pelos sujeitos para que pudessem manifestar suas impressões como leitores.

Entregamos exemplares para filhos e sobrinhos de alguns colegas da área da educação para que também fizessem a leitura dessas narrativas e, ao final, enviassem vídeos com mensagem para os alunos/escritores. Essas mensagens poderiam ser perguntas direcionadas aos alunos/escritores, comentários sobre os contos, enfim, a ideia era promover a circulação dos contos populares belenenses escritos o máximo possível para que, no dia da culminância, pudéssemos promover o lançamento do livro na escola.

Após organização de todo o material e após receber vários vídeos com comentários a respeito dos contos populares belenenses escritos, os quais foram reescritos pelos sujeitos, precisamos aguardar o aval da escola para que pudéssemos realizar a culminância do projeto, pois os alunos estavam em período de prova o que impossibilitaria a realização da atividade.

No dia 20 de dezembro, realizamos no pátio da escola o lançamento do livro artesanal. Os sujeitos participaram das atividades, interagiram com os leitores, viram seus contos serem dramatizados²⁶ por outros alunos da escola, responderam a

²⁶ Após a leitura dos contos populares belenenses reescritos pelos sujeitos os alunos do 9º ano sugeriram para a professora da turma - professora que colaborou conosco na circulação dos textos na escola - a dramatização de algumas dos contos populares belenenses escritos.

perguntas dos leitores que ali se faziam presentes e também dos que enviaram mensagens por vídeo. Ao final, os livros foram distribuídos para quem tivesse interesse em lê-los.

3.7 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* desta pesquisa constitui-se a partir dos textos produzidos pelos alunos em dois distintos momentos. O primeiro ocorreu durante a implementação da atividade diagnóstica (ocorrida em setembro de 2016), em sala de aula, individualmente e de forma escrita, a partir de um comando de produção. Da atividade, participaram 33 alunos, desses, constatamos que cerca de 60% dos alunos produziram textos de caráter narrativo, assim, para esta análise, dividimos os sujeitos em dois grupos (os que produziram narrações e os que não produziram), respeitando a proporção aproximada de 13/20.

Fizemos uma seleção, de forma aleatória, de 10 textos, sendo sete de caráter predominante narrativo e três com outras características diferentes das narrativas. Os sujeitos que participaram desse momento estão identificados como S1, S2, S3, e assim por diante, a fim de serem diferenciados dos que participaram do segundo momento, pois não necessariamente são os mesmos indivíduos.

O segundo momento ocorreu durante a implementação do Projeto pedagógico de leitura e escrita em sala de aula, durante os meses de junho, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017, como descrevemos na seção anterior.

Por se tratar de uma pesquisa que busca verificar as estratégias utilizadas pelos sujeitos, na reescrita do texto, bem como diagnosticar os aspectos linguístico-discursivos utilizados por eles nesse processo, a partir da mediação do professor por meio do bilhete orientador²⁷, entendemos que se faz necessário considerar, para efeito de análise, apenas as duas últimas versões produzidas pelos alunos.

²⁷ A reescrita dos textos que compõem o corpus desta pesquisa foi mediada via bilhete orientador. Ressaltamos que ao observarmos as dificuldades dos alunos, em oficinas anteriores no projeto, em revisar seus textos e, por vezes, em ler as orientações presentes nos roteiros de revisão propostos como ponto de apoio, optamos por fragmentar os bilhetes abordando de forma pontual os problemas identificados por nós nos textos a fim de mediar a reescrita dos sujeitos. Essa opção, cujo propósito era tornar a mediação por meio dos bilhetes mais didática aos alunos, gerou um total de 51 bilhetes. Sendo desses, 11 bilhetes direcionados a A1, 13 bilhetes a A2, 10 bilhetes a A3, 6 bilhetes a A4 e 11 bilhetes a A5.

Portanto, para que possamos refletir sobre os processos de revisão e reescrita, mediados por bilhetes na construção do gênero discursivo conto popular belenense escrito, com alunos do 7º ano, consideramos apenas a primeira versão, construída após atividade de correção colaborativa, e a segunda versão reescrita, após mediação por intermédio do bilhete orientador.

Inicialmente, ao tomarmos a atividade diagnóstica - realizada na turma, em setembro de 2016, quando os sujeitos ainda cursavam o 6º ano do ensino fundamental - como parâmetro inicial para que tivéssemos um corpus definido, contávamos com a participação de 33 alunos. No ano seguinte, quando os sujeitos passaram a cursar o 7º ano, nosso corpus reduziu de 33 alunos para 23 alunos – os quais haviam participado da atividade diagnóstica no ano anterior.

Ressaltamos que a turma do 7º ano, da qual os sujeitos faziam parte, era composta por um total de 35 alunos, sendo que desses, apenas 23 eram sujeitos de nossa pesquisa. A proposta foi desenvolvida, desde seu início, indistintamente, a todos os alunos, em situação de ensino.

Destacamos também que, no transcorrer das atividades, assumimos a turma durante os meses de setembro, outubro, em virtude do afastamento, por questão de saúde, da professora titular, o que nos deu condições de estar presente quase que diariamente na rotina da escola.

Para que pudéssemos em definitivo selecionar os textos que comporiam o nosso corpus, delineamos o seguinte critério: o aluno deveria estar presente em todas as etapas do projeto, incluindo a etapa de circulação social, por considerarmos que “a circulação dos textos produzidos pelos alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará seu texto” (AZEVEDO e TARDELLI, 2011, p. 45). Tomando por base esse critério, restaram-nos dos 23 sujeitos, apenas 8 deles. Para efeito de análise, como mostra representativa, selecionamos 5 sujeitos.

Por uma questão ética, optamos por identificar os sujeitos como: A1, A2, A3 e assim por diante a fim de evitar a exposição destes. Ressaltamos que não necessariamente esses sujeitos são os mesmos que se fizeram presente na primeira etapa de diagnose.

Tomamos como categorias de análise as estratégias utilizadas pelos alunos, no ato da reescrita do texto, ancorados nos estudos de Gasparoto e Menegassi (2013, p.31) que propõem:

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;
- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.

Também tomamos como categorias de análise as operações linguísticas, a partir da classificação de Fabre (1986 apud MENEGASSI, 1998, 50-51.): a) adição ou acréscimo; b) supressão; c) substituição; d) deslocamento.

4 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Pautados na concepção dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, concebendo a escrita como uma prática social e considerando as condições de produção do texto (GERALDI, 2013), realizamos a atividade diagnóstica na turma selecionada (6º ano do turno da tarde da escola em que a pesquisa está sendo realizada). Para tanto, apresentamos uma proposta de produção textual, do gênero discursivo conto popular, que foi implementada dia 29 de setembro de 2016. Participaram da atividade, que teve duração de 90 minutos, 33 alunos. Na sequência, apresentamos o comando de produção inicial da proposta:

No próximo ano, quando estiverem no 7º ano, realizaremos com vocês um trabalho com o gênero conto popular, para ajudá-los a desenvolver suas habilidades de escrita. Trabalharemos, de forma especial, os contos populares do escritor paraense Walcyr Monteiro. Vocês já leram algum texto desse autor? Já ouviram falar em conto popular? Trata-se de um texto narrativo, de tradição popular, que está presente na formação cultural de um povo, de uma comunidade.

Para podermos planejar o trabalho que desenvolveremos com vocês, precisaremos, antes, realizar um diagnóstico da turma, para observar o que vocês já sabem ou não sobre esse gênero, bem como os problemas de escrita que apresentam. Para tanto, considerando seus conhecimentos de mundo e suas vivências na comunidade em que você mora, escreva um conto popular.

Ao iniciarmos o nosso trabalho com esse gênero, propiciaremos uma socialização²⁸ (na turma) dos textos que produzirão agora. Portanto, pensem em seus possíveis leitores. As produções desenvolvidas por vocês hoje serão retomadas no decorrer do trabalho com a turma, principalmente após a produção final, momento em que poderão comparar seu desempenho na escrita.

Ao expormos a proposta sugerida, muitos foram os questionamentos levantados pelos alunos. Perguntas como: “vale ponto?”, “pra que isso, tia?”, “o que é para fazer?”, “é pra contar uma história ou responder?”, dentre outras, foram recorrentes durante os 30 primeiros minutos da realização da atividade. Porém, nós, na condição de professora-pesquisadora, e para não interferimos nos resultados, já que se tratava de uma atividade diagnóstica, solicitamos, a cada pergunta, que os alunos fizessem a leitura do comando da atividade apresentada e tentassem desenvolver a tarefa proposta, lendo e relendo com atenção e escrevendo o que entenderam a partir disso.

²⁸ Não retomamos os textos dos sujeitos, porque havia uma enorme resistência dos alunos, inicialmente, em divulgarem as suas produções textuais referentes a esta atividade, pois tinham receio de serem alvo de brincadeiras de mau gosto. Então, optamos por não realizar essa atividade, a fim de evitar problemas.

A turma inquietou-se diante da situação e percebemos que alguns alunos, frente ao nosso silêncio, perguntavam para os colegas “é para escrever uma história?”, “O que é pra fazer?”, “ah eu vou fazer o que eu entendi”, “está escrito aqui que é pra contar uma história”, mas como não havia uma resposta “certa” e “afirmativa” de nossa parte, acerca do que deveria ser realizado por eles, lançaram-se na atividade, mesmo sem muitas certezas, e na tentativa de cumprir a tarefa.

Observamos que, mesmo diante da entrega do material impresso contendo o comando de produção, os alunos sentiram-se, num primeiro momento, desorientados. Transpareceram que o receio de “errar” e não cumprir a tarefa solicitada causou um grande desconforto na turma, fato reforçado pelas falas de muitos deles na hora da entrega da atividade: “professora, eu fiz, mas não sei se está certo”, “tia, acho que é isso”, “tia, veja aí se não estiver certo, pelo menos eu fiz”.

Notamos que, dos 33 alunos que participaram da atividade, 18 produziram narrativas demonstrando conhecer elementos que compõe o texto narrativo, um produziu uma espécie de resumo, com trechos narrativos, sobre quem eram as personagens Matinta Perera, Iara e o Boto, um narra um fato, mas apresentando menos indícios dos elementos que compõem o enredo e faz ressalvas justificando-se sobre a atividade, 13 alunos não produziram narrativas: copilaram a proposta, organizaram textos em forma de respostas aos questionamentos feitos no comando de produção ou relataram sobre o que entenderam do comando sugerido.

Constatamos que cerca de 60% dos sujeitos da pesquisa produziram textos, predominantemente, narrativos, assim, para esta análise, dividimos os sujeitos em dois grupos e fizemos uma seleção, de forma aleatória, de 10 textos, respeitando a seguinte proporção: dos 13 textos que não apresentaram características, predominantemente, narrativas, selecionamos três, e dos textos que se apresentaram como predominantemente narrativos, selecionamos sete. Seguem as produções transcritas, acompanhadas de nossa análise²⁹:

Sujeito A

- 1 *Bem! Eu entendi que era para escrever*
- 2 *um conto popular, então eu vou escrever*

²⁹ Ressaltamos que não é nossa intenção fazer uma análise exaustiva dos textos produzidos na fase da diagnose, mas apenas uma análise suficiente para termos um panorama da turma, tendo em vista que nosso foco nesta pesquisa são os processos de revisão e reescrita. Salientamos que o intuito do diagnóstico, como posto, é verificar os conhecimentos que os alunos possuem com relação ao gênero e também suas dificuldades na escrita.

3 o conto que mais se fala na região
 4 em que eu moro, se tiver errado, descul
 5 pe mais eu entendi assim!

8 Lá na minha região, pessoas dizem
 9 que já viram o curupira, e cada umas
 10 desses pessoa falam que ela, emgana, agen
 11 te, por causa dos seus pes que são virados
 12 prá trás e por causa, de uma coisa que
 13 ela faz que e para as pessoas se perderem
 14 e não encontrar mas o caminho de Ca
 15 sa, e também falam que para acabar com
 16 isso que ela faz, tem que amarrar
 17 um nó bem apertado e jogar pra trás
 18 e não olhar, e dai derrepente a
 19 parece o caminho você estava seguindo.
 20 favam que para de acontecer por que ela
 21 tenta desfazer o nó, assim ela perde o
 22 foco da pessoa.

24 Ta ai , tia se te ver errado
 25 me desculpe!!

Embora o aluno transpareça receio sobre estar contemplando ou não a proposta sugerida, demonstra reconhecer que as narrativas populares contam fatos ocorridos na comunidade, como podemos, inicialmente, observar no seu “recado” à professora-pesquisadora: “eu vou escrever o conto que mais se fala na região em que eu moro, desculpe mais eu entendi assim!” (linhas 2-3). A preocupação em agradar o professor e “acertar” a tarefa, cumprindo-a, é recorrente, como identificamos nos pedidos de desculpas na quarta e na última linha do texto. Notamos, assim, que esse sujeito parece escrever preocupado em ter seu texto avaliado, inserido no “jogo da escola” (GERALDI, 1984, p.123) e, para isso, considera o professor seu avaliador, aquele que, na visão do aluno, é o seu único interlocutor (interlocutor real), desconsiderando um interlocutor virtual, mesmo havendo sua indicação no comando da proposta de produção solicitada.

O Sujeito A - ao iniciar a sua narrativa - marca o espaço onde se conta a história do Curupira “Lá na minha região” (linha 8), mas não explicita qual é essa região e prossegue ancorando-se nas vozes que circulam na sua comunidade: “pessoas dizem” (linha 8), “pessoa falam” (linha 10). Na sequência, o aluno apresenta o fato realizado pela personagem: “ela, emgana, agente,” (linhas 10-11) explicita o porquê de o curupira enganar as pessoas, como ela as engana e como o indivíduo pode

desfazer-se do problema “amarra um nó bem apertado e jogar pra trás e não olhar, e daí derrepente aparece o caminho” (linhas 16-19).

Sujeito B

- 1 *Eu entente que no proximo ano, no 7º ano*
- 2 *vai ser realizado um trabalho com genero o conto*
- 3 *popular para disenvolver as nossa habilidade*
- 4 *de escrita para quando a gente fazer a reda -*
- 5 *ção que a gente não erre quase tudo o trabalho*

- 6 *de escrita vai ajudar muito a gente e as pessoas.*

O Sujeito B, ao ver-se diante da inevitável tarefa, constrói seu texto em forma de resposta, retextualizando algumas informações dadas no comando de produção e, em seguida, manifestando sua concepção sobre qual é o papel das aulas de redação na escola: “que a gente não erre quase tudo o trabalho de escrita” (linhas 5-6). O aluno demonstra não compreender a proposta de produção textual solicitada e responde acerca do trabalho que será desenvolvido com a turma no ano de 2017. Observamos também que, ao iniciar o seu texto com: “eu entente”, o aluno mostra uma preocupação em agradar o professor, demonstrando, assim, que no ambiente escolar, ao ser solicitado a produzir textos, o estudante não consegue superar a presença do interlocutor real.

Sujeito C

- 1 *Era uma ves duas crianças, chamadas Elena*
- 2 *e Paulo um de 11 e o outro tina 14 amos um, certo*
- 3 *di quando as crianças estavam voltando da*
- 4 *escola, Elena resolveu pegar um caminho dife-*
- 5 *rente. Quando derrepente uma amiga de Paulo,*
- 6 *- Hello Paulo tenho uma coisa para te contar*
- 7 *- Olá Sofia fale logo*
- 8 *-Venha aqui em casa que te contarei tudo*
- 9 *tchau*
- 10 *-tchau*
- 11 *Elena já apressada para chega em sua*
- 12 *casa, e no caminho os dois tiveram uma*
- 13 *longa conversa.*
- 14 *- Paulo oque você estava falando?*
- 15 *- Com minha amiga, porque?*
- 16 *- Não por nada*
- 17 *- Hum*
- 18 *- Elena posso te faz uma pergunta*
- 19 *- Sim*

20 - *Você que namorar comigo*
 21 – *Sim*
 22 *Fim*

O Sujeito C demonstra conhecer os elementos que compõem o texto narrativo, ao utilizar alguns recursos para construção do seu texto, como: o discurso direto (linhas 6-21), uma certa sequência dos acontecimentos e expressões típicas de gêneros narrativos a exemplo de “Era uma vez” (linha 1) e “Fim” (linha 22). Em relação ao conteúdo, o sujeito narra um fato do cotidiano: um pedido de namoro - temática típica de alguns alunos pertencentes à faixa etária da turma participante da pesquisa “-Você quer namorar comigo”. Percebemos também que, diante da proposta de produção textual, o sujeito parece não compreender muito bem e, talvez por isso, opte por narrar um fato que, possivelmente, faz parte de suas vivências.

Sujeito D

1 *O Saci Pererê*
 2 *Era uma vez, um menino moreninho que mora-*
 3 *va lá no sítio do pica-pau-amarelo, ele tinha*
 4 *uma perna só, só que ele fazia um redemuíinho*
 5 *que bagunçava tudo e seus vizinho ficavam*
 6 *furiosos. Mas ele adorava brincar de pega-pega,*
 7 *pois era rápido e nunca era a mãe e ninguém*
 8 *nunca conseguia pegar ele. O saci adorava*
 9 *assustar as pessoas, pois gostava de rir da*
 10 *cara delas.*
 11 *Na verdade Saci não morava no sítio*
 12 *Ele morava floresta pertinho de*
 13 *lá, mas ele ficava mais tempo no sítio*
 14 *do que na floresta, pois o saci tinha mais*
 15 *amigos no sítio do que na floresta, lá*
 16 *no sítio ele tinha muitos amigos e na flores-*
 17 *ta só o curupira, e o curupira ficava*
 18 *o dia todo protegendo a floresta, por isso*
 19 *o saci ficava o dia todo no sítio, por que lá*
 20 *ele não ficava sozinho, e ele se sentia*
 21 *muito bem lá.*

O Sujeito D, ao se propor a escrever o texto, lança mão de informações acerca da personagem Saci Pererê que, embora faça parte do universo do folclore brasileiro, no texto do aluno, aparece relacionada ao *O Sítio do Picapau Amarelo* - obra de Monteiro Lobato, adaptada para a televisão e amplamente divulgada para o público infantil pela mídia. Entendemos, assim, que o aluno constrói o seu texto “a partir da reunião de fragmentos de outros textos que já circulam na cultura” (RIOLFI;

MAGALHÃES, 2008, p.98). Segundo Riolfi; Magalhães (2008), este tipo de operação obscurece a presença da singularidade do sujeito.

Sobre o comando de produção, percebemos que o discente parece compreender parcialmente a proposta. Ao preocupar-se em cumpri-la, expõe sobre quem é o Saci, o que ele faz, o que gosta de fazer, mas não narra um fato considerando a sequência de um enredo, nem parece considerar um interlocutor que seja além do professor.

Sujeito E

1 *Conto da matinta Perera*
 2 *Era um vez...*
 3 *Três homens iam pescar todos os dias*
 4 *até que um dia eles foram pescar,*
 5 *derrepente eles viram uma velha mulher*
 6 *ela vivia andando eles passaram perto*
 7 *dela e riram da cara dela só que eles*
 8 *não sabiam que ela era a “matinta perera”*
 9 *quando eles passaram perto dela*
 10 *ela mais a frente sumiu quando eles olharam*
 11 *para trás o segundo homem se chamava*
 12 *Carlos disse:*
 13- *Meu deus do céu onde foi para está mulher.*
 14 *Uma noite eles estavam dormindo*
 15 *vem suas casa; derrepente alguém bateu*
 16 *na porta do primeiro homem chamado*
 17 *Mateus ele foi olhar na porta na hora*
 18 *era a “matinta perera” e disse :- Eu vou*
 19 *assustar você até a morte porque vocês*
 20 *zombaram de mim.*
 21 *Ai alguém bateu na porta do segundo*
 22 *homem chamado Carlos ele foi abrir*
 23 *a porta era a matinta outra vez;*
 24 *ela falou a mesma coisa que falou para*
 25 *Mateus.*
 26 *Derrepente o terceiro homem ouviu*
 27 *uma batida na porta e se levantou para*
 28 *ver quem era e era a matinta*
 29 *denovo e disse as mesmas coisas para*
 30 *ele. E todos os dias eles iam pescar*
 31 *sem medo de nada. Um dia eles*
 32 *foram a mercaria a mesma velha*
 33 *passou perto deles e quando ela ficou*
 34 *1 m de distancia ela transformou em*
 35 *um corvo e de tanto medo eles*
 36 *tiveram um infarto e morreram*
 37 *como a matinta prometeu.*
 38 *E como sempre digo o que a matinta*
 39 *promete ela cumpre.*
 40 *Fim*

Observamos que o Sujeito E narra um fato da cultura popular paraense: “conto da ‘matinta Perera’ ” (linha 1), além de demonstrar conhecer os elementos que compõe um texto de caráter narrativo, marcando a passagem de tempo, organizando o enredo, considerando situação inicial : “Era um vez...Três homens iam pescar todos os dias.” (linhas 2-3); complicação: “derrepente eles viram uma velha mulher ela vivia andando eles passaram perto dela e riram da cara dela só que eles não sabiam que ela era a “matinta perera” (linhas 5- 8); clímax - que se inicia quando a matinta começa a avisar os homens sobre a sua vingança - e, o desfecho em que se conclui a narrativa com a sanção das personagens e o cumprimento da promessa da matinta (linhas 33-39).

Percebemos que o aluno inseriu, em seu texto, uma expressão que é típica dos contadores de contos populares paraenses, em rodas de “contação de histórias”: “E como sempre digo o que a matinta promete ela cumpre.” (linhas 38,39) assumindo a posição daquele que narra em terceira pessoa e marcando a sua posição enquanto sujeito que conhece os fatos, respaldando-os, mostrando que não se deve mexer com a matinta – orientação característica da cultura popular.

Sujeito F

1 Era um dia uma linda familia que tinha
 2 uma cachorra o nome dessa cadela era jujubá
 3 a familia passava com a cadela ai tinha
 4 outra familia que tinha um cachorro
 5 chamado dog ai as duas familia foram
 6 passia praça. Quando a cadela
 7 e o dog se viram se apachonaro mais eles
 8 não podia se ver porque eles vivin dentro
 9 de casa até que um dia a familia da cadela
 10 foram se mudar para bem longe o dog não
 11 conseguiu e foi atrais da familia ate que um
 12 dia ele se encontrario Rio ele fugiram
 13 para Bem longe os dono ficaram preocupados
 14 passou passou alguns dia até que a familia
 15 encontrou com muitos filhote a familia gostou
 16 ficaram com filhote ate que alguns dias
 17 ele ficaram bem maio as duas familia
 18 passava bem alegre e o filhote que ficaram
 19 grande dever filhote muito filhote
 20 ate que as dua familia tinha de construi
 21 uma casa a familia de cachorro e cachorra
 22 veveram felizes sempre.”

Embora o aluno demonstre conhecer os elementos que compõem o texto narrativo, a temática desenvolvida pelo sujeito não narra um fato da cultura popular paraense. Na verdade, o aluno relata um fato, que aos olhares de uma primeira leitura desatenta, aparenta ser uma situação supostamente corriqueira, todavia, ao submetermos aos olhares de uma segunda leitura, percebemos que a trama gira em torno do amor entre dois animais- Jujuba e Dog, que se apaixonam, mas não podem se encontrar, porque ficam dentro de casa – controle da família. Na sequência, a situação agrava-se em decorrência da mudança da família de Jujuba para uma localidade bem distante (não identificada no texto): “foram se mudar para bem longe” (linha 10).

Partindo do que indica Britto (2003), em seus estudos, identificamos características tipicamente humanas atribuídas às personagens, configurando-se assim a personificação, que é algo “tão comum na literatura e no desenho infantil” (BRITTO, 2003, p. 168). A paixão entre os bichos, a angústia de Dog, em não conseguir suportar a distância da amada, o encontro dos animais no rio e a fuga trazem-nos um enredo sobre uma temática adolescente: o primeiro amor e as dificuldades que permeiam a concretização desse sentimento.

Sujeito G

1 *Era uma vez um homem que ia Pro rio ai ele virava*
 2 *Boto quando ele saía da água e virava homgala-*
 3 *ã e encantaria todas as mulheres ai o homem di uma mulher*
 4 *ficou com raiva ai ele partiu pra brigar aí eles dois ficou*
 5 *lá ai um tempo é depois eles conversaram ele ficou*
 6 *tudo bem ai ele em gravidou um mulher e ele teve*
 7 *o filho e o menino nasceu e o filho cresceu e ficou*
 8 *como Pai dele e ficou com o problema o menino teve*
 9 *o mesmo negocio como o pai di virar boto ele era*
 10 *brincalhão que sambava dançava e ele conheceu*
 11 *uma mulher e ele casaram teve a lua de mel e*
 12 *teve filho e todos os homens que nascem tem o mesmo*
 13 *problema e ficaram felizes para sempre.*

O enredo da história produzida pelo aluno gira em torno da lenda do boto, personagem do folclore amazônico, que, ao sair do rio (seu habitat natural), em noites de festa, transforma-se rapaz muito bonito e sedutor. Esse personagem, tipicamente amazônico, é um rapaz que encanta as moças, seduzindo-as e após conquistá-las, leva-as para o fundo do rio, onde as engravida e, posteriormente, as abandona em terra. Notamos que, ao iniciar a sua narrativa, o sujeito diz “Era uma vez um homem

que ia Pro rio ai ele virava Boto” (linhas 1-2), modificando assim a história que circula no folclore amazônico sobre essa personagem, pois, conforme o texto do aluno, o rapaz vai ao rio para transformar-se em boto, modificando a lenda original e particularizando a sua narrativa.

Diante dessa mudança, supomos que, talvez, o aluno tenha feito uma associação com a história do lobisomen, que diferentemente do boto, é o sétimo filho, único homem, em meio às irmãs mulheres que o antecedem e, por maldição, em noites de lua cheia, transforma-se em fera, em outras palavras, o lobisomem pertence a uma comunidade e sofre com a “maldição” do sétimo filho, já o boto é um ser “encantado”, pertence ao universo do encantamento, dos rios, como costumam chamar na região amazônica. No texto do aluno, o boto parece pertencer à comunidade e procura o rio para transformar-se em boto e depois rapaz sedutor.

O texto do sujeito da pesquisa também anuncia indícios de rivalidade, que se inicia entre um homem, o qual tinha se incomodado com o boto pelo fato de ele seduzir todas as mulheres “encataria todas as mulheres” (linha 3), o que gera uma briga entre eles. Mas, logo na sequência, o sujeito diz que tudo se resolveu com uma conversa, não aprofundando esse possível conflito. O enredo gira em torno do fato de que o boto engravida uma mulher - mas não sabemos quem ela era, o que havia de especial, já que, na lenda original, o boto engravida várias moças da vila ou da cidade em que ele aparece. No desenrolar dos fatos, o filho do boto cresceu e “ficou com o problema (linha 8) “de virar boto” (linha 9) “como o pai dele” (linha 9), porém, diferentemente do pai, o rapaz conhece uma mulher, forma uma família e tem filhos homens “e todos os homens que nascem tem o mesmo problema” e “ficaram felizes para sempre” (linha 13).

Percebemos que há uma resolução para o problema quando o filho do boto resolve quebrar a rotina do pai e casar-se constituindo uma família, todavia, seus descendentes herdaram suas características e parecem se ajustar, vivendo “felizes para sempre” como num conto de fadas.

Sujeito H

- 1 *O machado flutuante*
- 2 *Era uma vez homem que se chamava João e trabalhava com madeira*
- 3 *E um dia ele acordou bem sedo e foi trabalhar e tinha muita coisa para*
- 4 *fazer muita madeira para cortar e o seu machado estava desamolado*
- 5 *e ele tinha muita madeira para corta e ele pensou – e agora o*
- 6 *que eu vou fazer já sei! E ele fez uma lista para fazer uma coisa*

7 no seu tempo determinado mais ou seu machado estava desafiado-
 8 do mais derrepente apareceu um homem que seu nome era Lucas e falou
 9 - O que foi? e João lhe respondeu – meu machado está desamolado
 10-tam ei lhe empresto o meu e assim Lucas foi andando e logo
 11 João pegou o machado e fez quase todas as tarefas só faltava
 12 Uma e já estava anoitecendo mais ele foi lá quando ele
 13 estava cortando a arvore e seu machado caiu no meio
 14 do mar que estava proximo da arvore e ele falou
 15 - e agora o que que eu vou fazer e quando ele olhou para
 16 O mar o seu machado estava flutuando no mar e ele
 17 foi e pregou o machado e acabou de corta a arvore e foi
 18 para asua casa feliz.

No texto do Sujeito H, a trama gira em torno de um homem chamado João que precisava trabalhar cortando madeira, todavia como seu machado estava desamolado, não conseguia executar as tarefas daquele dia, que eram muitas. Em vão, na tentativa de cumprir suas obrigações, ele tenta organizar-se fazendo uma lista. Inesperadamente, aparece um homem, chamado Lucas, que empresta um machado para João cumprir suas tarefas. Quando estava faltando apenas uma atividade, o machado de João cai no mar (clímax) e, milagrosamente, ao olhar para o lado viu o instrumento de trabalho que lhe fora emprestado flutuar. Feliz, João conclui o trabalho e vai para casa (desfecho).

O aluno toma como base para desenvolver seu texto uma história da bíblia “Livro dos Reis, capítulo, versículo 6” em que os filhos do profeta Eliseu dizem ser estreito o lugar em que eles habitavam, logo resolvem ir até o Jordão cortar madeira. Ao chegarem lá, um deles ao derrubar uma viga, deixa o seu instrumento de trabalho cair na água, o homem se aflige bastante, porque o “ferro” era emprestado e “o homem de Deus” (Reis) pergunta onde caiu o seu instrumento e, de forma, milagrosa faz o “ferro” flutuar diante dos olhos do homem. Percebemos que o aluno, para cumprir a tarefa solicitada, recorre a outra história que talvez tenha lhe sido contada na igreja, ou em casa, demonstrando assim que possivelmente o aluno tenha contato com histórias da bíblia.

Sujeito I

1Eu aprendir que ajuda-lo a desenvolver sua habilidade de
 2Escrita. Trabalharemos de forma especial. Trabalho com esse gênero,
 3propiciaremos uma socialização. Trabalho que desenvolveremos
 4com vocês precisaremos, antes, realizar um diagnóstico
 5da turma.

O Sujeito I demonstra ter grande dificuldade para cumprir a atividade proposta. Na primeira linha, ele inicia assumindo a primeira pessoa para dizer o que, supostamente, aprendeu “Eu aprender” (linha 1) e, logo na sequência, transcreve trechos do comando de produção. Parece que, diante da dificuldade o aluno, a qualquer custo, tenta cumprir a tarefa para não entregar a folha em branco. Verificamos que o aluno se anula, não se expõe e ampara-se no que foi proposto pela professora-pesquisadora.

Sujeito J

*1Eu entendi que minha família convivências em min-
2ha casa tá indo tudo bem, por que a minha fam-
3ília todos são legal, e também ele são muito cari-
4nhoso comigo e minha mãe também é muito
5legal e meu pai também e, mas as família
6de alguma pessoa não gosta de seu neto de seus-
7filhos por que tem mãe que nem que saber de
8seu filho por querem ta curtindo em festa fica
9bebendo. Mas a minha mãe e meu pai cuidam
10muito bem de mim e também fico brincan-
11do na rua de pela praça com as minhas co-
12lega e tambémas vezes a gentes que dizer
13eu e minha colega agente sai pra lancha e tam-
14bém agente para na praça pra passeia e de-
15pois agente vai embora pra casa e só.*

*16Aminha convivência e essa.
17em minha casa.*

O Sujeito J, semelhante ao Sujeito I, inicia o seu texto assumindo a primeira pessoa do singular: “Eu entendi” (linha 1), chamando para si a responsabilidade sobre o que vai dizer e, também, de certa forma, respondendo à orientação dada pela professora-pesquisadora no início da tarefa - que “tentassem desenvolver a tarefa proposta, lendo e relendo com atenção o comando e escrevendo o que entenderam a partir disso.” Ao prosseguirmos na leitura do texto do aluno, notamos que, embora demonstre não ter compreendido muito bem a proposta de produção textual solicitada, ele fala sobre a sua relação familiar, fala sobre como é bem cuidado pelos pais, discorre sobre outras crianças, que não são bem cuidadas, porque a mãe só quer saber de festas: “por que tem mãe que nem que saber de seu filho por querem ta curtindo em festa fica bebendo”. fazendo, assim, um julgamento de valor sobre essas mães e eximindo, neste trecho, o pai da responsabilidade em cuidar dos filhos. Possivelmente, esses discursos são reproduzidos em casa pelos familiares ou

parentes próximos. Logo depois, o sujeito ratifica ser bem cuidado tanto pelo pai como pela mãe: “Mas a minha mãe e meu pai cuidam muito bem de mim” (linhas 9-10) e prossegue relatando sobre com quem brinca, onde frequenta e com quem interage.

Observamos que o relato do aluno sobre a sua relação familiar e com a colega a qual ele convive talvez tenha sido impulsionado pelo seguinte trecho de nosso comando de produção: *“Para tanto, considerando seus conhecimentos de mundo e suas vivências na comunidade em que você mora, escreva um conto popular.”* Parece-nos que o sujeito ateu-se à leitura apenas desse fragmento, “agarrando-se” nele para desenvolver o seu texto o que o levou a focar nas “suas vivências na comunidade” para cumprir a atividade solicitada “A minha convivência é essa. em minha casa” (linhas 16-17)

De maneira geral, a partir da análise dos textos acima selecionados, percebemos que um pouco mais da metade dos alunos conseguiu cumprir a atividade solicitada, mesmo que ainda apresentando dificuldades, demonstraram ter conhecimento sobre “o contar uma história”, porém, devido à tradição escolar, ainda não ter alcançado um trabalho com a escrita em que ofereça aos alunos as condições de produção adequadas, segundo Lopes-Rossi (2002), como: a não artificialidade das situações de redação; a não descaracterização do aluno como sujeito; a não artificialidade dos temas propostos; a presença de objetivos na escrita por parte do aluno – não apenas com a mera função de alcançar uma média - ; a presença de um real leitor (e não apenas o professor como avaliador); o acompanhamento do professor como leitor participativo na construção dos textos, acompanhando as várias etapas que caracterizam a produção textual– planejamento, revisão, reescrita.

Sobre os outros alunos, por não terem produzido gêneros de caráter narrativos, não podemos afirmar que os sujeitos não saibam contar uma história, mas, talvez, tenham encontrado dificuldades referentes à leitura e compreensão da proposta, ocasionando em resultados diferentes dos quais estávamos prevendo.

5 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA (PPLE) COM O GÊNERO CONTO POPULAR BELENENSE ESCRITO

Nesta seção, apresentamos na íntegra nosso projeto pedagógico de leitura e escrita ancorado na metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2002; 2008) e elaborado a partir dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, a qual foi apresentada na seção anterior³⁰.

5.1 INTRODUÇÃO DO PPLE

O fracasso da Escola brasileira, no que se refere ao ensino e aprendizagem da LP, vem se refletindo nos baixos desempenhos apresentados por nossos alunos em avaliações diagnósticas como a Prova Brasil. Os resultados dessa avaliação, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram em números o que, na prática, já se constata em sala de aula pelos professores: são poucos os alunos que conseguem alcançar de forma efetiva os objetivos propostos pelos PCN e, diante dessa situação, apresenta-se uma realidade educacional complexa, dada a realidade política, social e operacional que acabam por interferir de forma negativa nas práticas docentes e, conseqüentemente, no ensino aprendizagem dos alunos nas escolas.

Nesta proposta de trabalho, ainda que tenhamos conhecimento das interferências, que afetam o trabalho docente, consideramos a possibilidade de sugerir, mesmo que de maneira incipiente e colaborativa, caminhos que possam, de alguma forma, contribuir para a prática docente de professores de LP do ensino fundamental, que buscam alternativas viáveis, dentro de suas realidades, para desenvolver em seus alunos as habilidades de leitura e de escrita, as quais se fazem necessárias para que esses se tornem leitores e produtores competentes de textos.

Para tal, embasamo-nos na perspectiva sócio-histórica da linguagem e dos gêneros discursivos, ancorando-se nos estudos de Bakhtin e de pesquisadores que seguem esse viés, sugerindo, aqui, uma proposta de intervenção pautada na metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2002; 2008).

³⁰ No ato do exame de qualificação, ocorrido em fevereiro de 2016, apresentamos um esboço de nossa proposta de intervenção a partir dos estudos e das leituras realizadas no transcórre da disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita*, porém, posteriormente, fizemos alterações e ajustes a partir dos resultados obtidos em nossa análise diagnóstica.

Assim, de forma didática e seguindo Lopes-Rossi (2002; 2008), nosso projeto está dividido em três módulos organizados na seguinte ordem: trabalho com a leitura, cujo propósito é “a apropriação do gênero discursivo” conto popular belenense, a fim de que ele possa ser produzido pelos alunos no módulo seguinte; trabalho com a escrita, que consiste na produção textual escrita do gênero, considerando os processos de revisão e reescrita para a produção da versão definitiva; e, finalmente, a divulgação ao público dos textos dos alunos, proporcionando a circulação social dos textos na comunidade escolar.

Ao considerarmos as dificuldades que muitos alunos de nossa escola encontram ao chegarem ao 7º ano do ensino fundamental, série em que os indicadores divulgados pelo INEP³¹ apontam como uma das mais problemáticas em nosso lócus de pesquisa, devido ao alto índice de retenção escolar, e embasados em nossa experiência como docentes da educação básica - optamos por apresentar uma proposta de trabalho voltada para esse público, focada na leitura e na produção escrita do gênero discursivo conto popular belenense.

A partir de nossa experiência como docentes da educação básica, optamos pelo trabalho com o gênero conto popular belenense para o 7º ano, porque, ao serem trabalhadas em nossas aulas de LP nessa série, são narrativas quase sempre bem aceitas pelos alunos nesta faixa etária – e que, portanto, os atraem para a leitura com mais facilidade. Ousamos opinar, a partir de nossa vivência docente, que o interesse por esses textos, talvez, possa ocorrer devido à presença de elementos fantásticos, que permeiam essas narrativas e também pela proximidade que muitos desses textos têm com a história de nosso povo. Ressaltamos que consideramos essa possibilidade, porque ao trabalharmos textos desses gêneros em sala de aula, geralmente, há quase sempre um aluno (ou vários) que ouviu uma história parecida ou alguém que diz ter escutado falar sobre um outro alguém, que conheceu o filho da vizinha do compadre e que presenciou fatos semelhantes aos narrados, mas que, de fato, ninguém sabe ao certo se as situações narradas ocorreram ou não.

³¹ Informação embasada em dados coletados no site Qedu, que foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referente ao ano de 2015, contabilizam a retenção no Brasil de alunos do 6º ano do ensino fundamental em torno de **13,8%**, representando em média 476,790 mil reprovações, já no Estado do Pará esse número aumenta por 18,2%, representando 33.857 reprovações nesta série dos anos finais do ensino fundamental. (Fonte: <http://www.qedu.org.br/estado/114-para/aprendizado>)

Dentre os vários contos presentes no livro “Visagens e Assombrações de Belém”, do escritor paraense Walcyr Monteiro, selecionamos, para esta proposta de trabalho, quatro contos populares paraenses: *i.* A Matinta Perera da Pedreira”, *ii.* “O cruzeiro do Telégrafo”, *iii.* O estranho cliente do Dr X e *iv.* “A procissão das almas”. Os três primeiros serão trabalhados na primeira oficina do módulo de leitura e o último as oficinas subsequentes desse mesmo módulo.

A escolha dessas quatro narrativas pautou-se no fato de que todas relatam histórias coletadas da cultura popular paraense em que transparecem hábitos, tradições, crenças de um povo em uma dada época. São narrativas que, ao serem recontadas de geração em geração e, posteriormente, pelos alunos em seus textos escritos, podem, talvez – em uma atividade planejada e com o auxílio da mediação entre o professor e o aluno - abrir um espaço para a possibilidade de inserção de novos elementos que fazem parte das vivências dos sujeitos em suas comunidades hoje.

Ao propor esse caminho, neste projeto de leitura e escrita, temos como objetivo: dar condições aos alunos para que eles conheçam o gênero conto popular belenense e apropriem-se dele durante essa trajetória. Para que isso ocorra, nesse caminhar, entende-se que o professor precisa colocar-se na posição de mediador nesse processo (instigando os alunos e orientando-os) e na posição de leitores dos textos dos discentes, auxiliando-os na condução de um caminho que contribua para que eles sejam capazes de agir como sujeitos ativos na leitura e na produção de textos escritos.

Em relação ao módulo de escrita, tem como finalidade a produção textual do gênero, por meio do recontar e do recriar, o conto popular belenense com o propósito de promover avanços nas habilidades e competências de escrita dos alunos a partir dos processos de revisão e reescrita, bem como instigá-los, durante as atividades propostas, a fim de que possam mobilizar todos os conhecimentos adquiridos por eles no primeiro módulo deste projeto – módulo de leitura. Concluída essa etapa, os contos populares belenenses produzidos serão organizados em um livro artesanal, cujas histórias serão lidas, no último módulo desta proposta de trabalho – módulo de divulgação e circulação social - durante a roda de leitura de histórias - na culminância desta atividade.

Este projeto identifica-se, portanto, com a proposta de trabalho de Lopes-Rossi (2002) a qual concebe as ideias de “que cada gênero tem de ser conhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 29) e

que “o conhecimento e o domínio de um gênero não implica o domínio de todos” os outros gêneros (LOPES-ROSSI, 2002, p.29).

Considerando esses postulados, compreendemos que são inquestionáveis: a importância do papel da escola no caminhar dos sujeitos, a responsabilidade das aulas de língua portuguesa e também das outras disciplinas, que compõem os currículos escolares, no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

5.2 MÓDULO I - LEITURA

Este módulo tem como propósito geral promover a leitura de textos pertencentes ao gênero conto popular belenense para que os alunos possam se apropriar das características típicas do gênero em foco. A fim de atingirmos nossos objetivos, optamos por dividi-lo em três oficinas, a primeira, com foco na promoção da leitura do gênero, a segunda com o propósito de promover uma ampliação do repertório de contos populares e a terceira com foco em questões cujo propósito é orientar os alunos, tanto na produção de sentidos dos textos, quanto na relação entre os temas abordados e as vivências dos discentes.

Oficina I

Neste primeiro momento, temos como objetivo promover a leitura em sala de aula de textos do gênero conto popular belenense para que os alunos possam conhecer suas propriedades discursivas e linguístico-textuais. Desse modo, visamos contribuir para que possam apropriar-se das características típicas do gênero em questão. Com o intuito de alcançarmos esse propósito, sugerimos o seguinte percurso: iniciaremos³² instigando os alunos fazendo uma breve apresentação do livro *Visagens e Assombrações de Belém*, que será passado de mão em mão para que tenham contato com o portador do gênero (LOPES-ROSSI, 2008). Na sequência, perguntaremos aos alunos quais foram as impressões provocadas pelo livro, que tipo de histórias, possivelmente, eles imaginam que compõem a obra, o que eles pensam acerca do título “Visagens e assombrações de Belém”. Essas questões prévias serão levantadas com o propósito de inquietar os alunos, mobilizando-os para que comecem

³² Explicitamos que os verbos estão flexionados no futuro, porque a nossa proposta pedagógica foi elaborada antes da escrita desta Dissertação.

a levantar hipóteses sobre os contos que serão lidos, inserindo, assim, os sujeitos no universo temático dos textos selecionados para leitura.

Após esse momento, iniciaremos a leitura dos contos populares belenenses³³: *A Matinta Perera da Pedreira e o O cruzeiro do Telégrafo*. A leitura será feita aos alunos pelo professor em voz alta de forma a envolvê-los. Na sequência, algumas perguntas serão feitas a eles:

1. Você já havia escutado histórias desse tipo?
2. Onde você ouviu essas histórias? Quem contou para você?³⁴
3. Você já havia escutado falar sobre Walcyr Monteiro, que é o autor desses contos que acabamos de ler?
4. Como será que Walcyr Monteiro obteve essas informações narradas no conto?
5. Com que finalidade o autor escreveu esses contos populares paraenses?
- 6- Você já havia tido contato com contos populares antes? Conhece outros autores que também narram contos populares?
- 7- Quem são as pessoas que possivelmente leem esses contos populares e onde elas podem encontrar essas narrativas?
- 8- O que os contos populares belenenses lidos por nós ainda há pouco apresentam em comum?

Neste momento, a partir das respostas orais dos alunos, faremos uma espécie de esquema no quadro, organizando as condições de circulação e produção do gênero de forma didática a fim de que os alunos compreendam os aspectos sociais do gênero estudado.

Oficina II

Daremos início às atividades apresentando aos alunos um painel com os aspectos sociais do gênero conto popular belenense, que foram apontados por eles, na Oficina I, mas ainda deixando em aberto, no painel, espaços para que os estudantes possam inserir nele mais informações que considerarem pertinentes e se

³³ Estes contos aqui sugeridos constam no anexo B deste projeto.

³⁴ Neste momento - por meio da mediação – é interessante abrir espaço para a discussão com os alunos sobre o fato de que o autor Walcyr Monteiro é um fenômeno de vendas nas livrarias de Belém, que comercializam sua obra, portanto trata-se de um autor que tem como grande público as massas urbanas e a própria escola. Esse debate se faz importante a fim de que os alunos não sejam direcionados a respostas estereotipadas. Essa discussão também deve ser ampliada pelo professor na questão 7.

necessário for. Ao final desta oficina, após a leitura de mais um conto popular belenense, sugerimos à turma que seja realizada uma leitura de forma individual e silenciosa, do conto popular belenense *O estranho cliente do Dr. X*.

Após a leitura feita pelos alunos, pediremos que eles comentem sobre a narrativa lida, tecendo comentários sobre as percepções que tiveram ao ler o texto, se já haviam escutado histórias semelhantes, se já ouviram, quem geralmente contava essas histórias para eles, o que mais chamou atenção deles no conto, o que possivelmente ocorreu naquela noite com a personagem Dr. X (um devaneio ou algo sobrenatural?) e o que o conto do Dr. X tem em comum com os contos lidos por eles na Oficina I. O propósito, aqui, é ampliar o repertório dos contos para que os alunos possam se apropriar com mais segurança dos aspectos sociais do gênero estudado.

Oficina III

Nesta oficina, realizaremos a leitura do conto popular belenense “A procissão das almas” e, por ser a mais extensa deste projeto, entendemos que, a partir das necessidades apresentadas pela turma e com o auxílio permanente da mediação, as atividades serão desenvolvidas considerando o tempo que for necessário em sala de aula, observando o *feedback* dos alunos em relação às atividades que serão propostas.

Antes de iniciar a leitura propriamente dita, é importante que se inicie a atividade instigando os alunos, levantando seus conhecimentos prévios sobre a temática do conto que será lido. Nesta etapa, a turma receberá o conto impresso e acompanhará a leitura, que será feita pelo professor pesquisador. Seguem algumas perguntas que serão realizadas, oralmente, antes da leitura, para que os alunos levantem hipóteses sobre o texto que será lido.

- 1- O que é uma procissão? Você já viu ou participou de alguma?
- 2- O texto que vamos ler tem como título “procissão das almas”. É possível que almas participem de procissões? Por quê?
- 3- Quais as possíveis reações que uma procissão de almas provocaria nas pessoas? Por quê?
- 4- O que levariam as almas a saírem em procissões?

Após instigar a turma com as perguntas acima, faremos a leitura do conto e solicitaremos aos alunos que acompanhem a leitura com o material impresso que será entregue para eles. Nesse momento, também sugerimos que a leitura do conto seja feita visando a enredá-los, dando ênfase à fala das personagens, entonações e pausas presentes na narrativa. Segue transcrito o conto popular belenense *A procissão das Almas*, que será lido e estudado pelos alunos nesta oficina:

A procissão das Almas

Diziam os antigos: - Não se deve nunca procurar saber as coisas que não nos dizem respeito. A curiosidade tem seu preço!

Carmelina sabia disso. Mas, curiosa por excelência, querendo saber de tudo, principalmente da vida de seus vizinhos, não dava a mínima importância para o sábio conselho. Ou melhor, dar importância, dava, porém solteirona, sem ter muito o que fazer, dividia seu tempo entre Rex, seu cachorrinho pequinês, e o levantamento que fazia da vida dos moradores das cercanias. No bairro de Santa Izabel, onde morava, todos a conheciam: quisessem saber da vida de quem quer que fosse, bastava-se dirigir à Carmelina. Sempre tinha informações, sabia quem era solteiro ou casado, viúvo ou desquitado, quem namorava ou estava livre, enfim, era autêntico DIVA – Departamento de Informações da Vida Alheia. Quando chegava a um grupo, era sempre perguntando: O quê? Quem? Quando, parece um repórter. Isto a fazia persona non grata nas rodas que frequentava, principalmente pela fama que gozava.

... e os antigos diziam: - Não se preocupem com a vida alheia...

Entretanto, ou porque Rex não lhe absorvia totalmente o tempo, ou porque não tivesse algo mais útil para fazer, Carmelina estava sempre indagando daqui e acolá, procurando saber tudo, não com aquela interrogação necessária à existência da própria ciência, porém de maneira bisbilhoteira!

... e diziam os antigos:- Cada um pense em si e Deus em todos...

Naquela noite, Rex estava inquieto. Era bem tarde, e Rex começou a latir, farejando o ar. Em casa de Carmelina, todos dormiam, com exceção da própria, que ficara, janela entreaberta, espiando um casal de namorados quase defronte à sua residência. Mal deitara e eis os latidos de Rex a fazerem novamente com que se levantasse. Pegou o cachorro, levantou-o e o acariciou, como só as solteironas sabem fazer com os animais. O alvoroço do cão continuava. Neste momento, ouviu estranho ruído vinda da rua, como se fossem passos de muitas pessoas. Carmelina morava na Travessa Castelo Branco, próximo à Avenida Conselheiro Furtado. A inquietação de Rex transmitiu-se à Carmelina, principalmente quando, simultâneo ao barulho dos passos, ouviu o entoar de cânticos. Sua mente começou a funcionar, pensando no que poderia ser. Rex continuava latindo; Carmelina agora, apesar de desassossegada, mais que nunca, estava curiosa para saber do que se tratava.

... e os antigos diziam: - Não se meta onde não é chamado...

Carmelina não quis saber disso. Mais do que o normal, sua curiosidade havia sido provocada. Ainda olhou o relógio – falta um minuto para a meia noite -, viu que era tarde e uma hora aziaga, principalmente em dias de sexta feira, mas queria saber o que era. Não podia se controlar, imaginando o que seriam aqueles passos e cânticos àquela hora da noite...

E abriu a janela. No relógio, meia-noite em ponto!

O que viu, petrificou-a! Uma procissão, todos conduzindo velas e entoando hinos religiosos. Não havia sido programado nenhum festejo religioso para aquele dia, e Carmelina não podia compreender a razão daquilo. Além do que não conseguia distinguir direito as pessoas. Os olhos pareciam embaciados, pois via apenas os seus contornos; os sons eram enrouquecidos, cavernosos, e não captava as palavras claramente.

Quis fechar a janela.

Uma força superior ao comando de seu cérebro paralisou-a. Mil vezes arrependida, Carmelina, sem poder se mexer, notou que um dos componentes da procissão saía do meio dos demais e caminha em sua direção. Chegou até à janela:

-Estou muito cansada. A senhora, por favor, quer segurar esta vela? Depois voltarei para apanhar... Mecanicamente, sem entender o gesto e muito menos articular palavra, Carmelina estendeu a mão, segurando o que lhe era oferecido. Mal segurou, a vela apagou-se! A pessoa que lhe dirigira a palavra retornou à procissão, acompanhando-a.

Pregada à janela, Carmelina viu o cortejo dobrar na Conselheiro Furtado, rumo à travessa José Bonifácio, assim como se fosse para o cemitério Santa Izabel...

Com a vela na mão, Carmelina esperou até a madrugada. Queria sair dali e não conseguia se arredar. Mas ninguém voltou para apanhar a vela. Exausta, já quase de manhã, conseguiu finalmente deitar-se, colocando a vela em cima da cômoda. Teve um sono angustiado, onde se via cercada por seres espectrais...

...-Quem brinca com fogo se queima, diziam os antigos...

No dia seguinte, ao despertar, Carmelina foi verificar a vela em cima da cômoda. Recuou espantada.

- Nãããããããoo... Não é possível...!

Em lugar de vela, estava um osso humano, mais precisamente, um fêmur!

Gritou apavorada, sendo sacudida por seus familiares. Contou-lhes o ocorrido, porém todos estavam incrédulos ninguém ouvira nada. A única coisa a confirmar a história da moça era o fêmur, que permanecia no móvel.

Carmelina recorreu aos frades capuchinhos, aos quais narrou o fato da noite precedente, perguntando o seu significado e o que deveria fazer. Os frades disseram que talvez quisessem trazer alguma mensagem. E aconselharam-na a passar o dia rezando pelas almas sem paz e esperasse, sozinha, à noite, às mesmas horas, para ver o que aconteceria. Disseram ainda que possivelmente iriam buscar o que haviam deixado.

A moça passou o dia em orações. À noite, rezando sempre, segurando um crucifixo, mas mesmo assim cheia de medo, ficou em grande expectativa pelas 12 badaladas. À medida que o tempo passava, mais sua ansiedade aumentava. Carmelina sentia calafrios e foi toda arrepiada que ouviu os cânticos da noite anterior.

Apressadamente, vencendo o pavor que sentia, segurou o fêmur e esperou na janela. Quando a mulher dirigiu-se a ela perguntando pela vela, Carmelina entregou-lhe o fêmur.

- Espero que tenha aprendido a lição. Sua sorte foi ter consultado os frades e feito o que lhe disseram. Em caso contrário, não pode nem imaginar o que lhe estava reservado... Somos almas penitentes, à procura de paz. Pense um pouco mais em si mesma e nos seus defeitos e deixe de se incomodar com o que os outros fazem. Se agir como digo, poderá ainda ser feliz...!

Ao terminar, dirigiu-se novamente à procissão.

Muda, paralisada, Carmelina seguiu-a com o olhar. E foi atônita que viu todo préstimo, assim que a mulher alcançou, ir sumindo aos poucos, como se tivesse evaporando... e diziam os antigos: Não se deve nunca procurar saber as coisas que não nos dizem respeito. A curiosidade tem seu preço...!

Fonte: MONTEIRO, W. A procissão das Almas. In: MONTEIRO, W. Visagens e Assombrações de Belém. 7º Ed. Belém: Smith Editora, 2016.

Após a leitura, será sugerida uma discussão oral com os alunos sobre o conto lido, com o intuito de prepará-los para as perguntas que serão propostas na sequência.

É importante salientar que, neste projeto, as perguntas, aqui apresentadas foram elaboradas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de trabalhos de Menegassi (2010) e Menegassi e Angelo (2005) e seguem, portanto, uma ordem, cuja finalidade é orientar os alunos tanto na produção de sentidos dos textos, quanto na relação dos temas abordados com as suas vivências. No que se refere às questões de Análise Linguística (AL), ressaltamos que elas estão inseridas no interior da prática de leitura, uma vez que abordam os aspectos linguístico-discursivos, ou seja, contemplam o estilo próprio do gênero e do autor, auxiliando na construção de sentidos do texto.

Nesta proposta, seguimos as ideias de Ohuschi e Paiva (2014) sobre a importância de se considerar, na elaboração de atividades de AL, não apenas questões epilinguísticas - que proporcionem a reflexão acerca dos “efeitos de sentido

do uso de uma expressão vocabular, refletindo sobre sua adequação ou não ao gênero” (OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p), mas também metalinguísticas - “questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento da língua, possibilitando discussões sobre temas como relação entre língua e sociedade” (OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p).

Por opção didática, cada bloco de questões foi nomeado a partir de sua classificação, considerando: o contexto de produção, conteúdo temático e estrutura composicional. Todavia, essa classificação será retirada na versão a ser entregue aos alunos. Ressaltamos também que, no decorrer de todo o processo das oficinas, a mediação do professor pesquisador será de extrema importância para a realização das atividades, tendo em vista que os dados obtidos por meio da análise diagnóstica da turma demonstraram que um número considerável de alunos - os quais compõem parte da classe - ainda apresenta dificuldade em ler e compreender os enunciados de forma autônoma. Nesse caso, reforçamos a orientação de que o professor pesquisador deve assumir a posição de sujeito atuante na mediação, por meio do debate, da conversa e da troca de experiências entre ele e os alunos, entre alunos e alunos e a comunidade escolar, instigando a potencialização de desenvolvimento da turma por meio da mediação.

Questões referentes ao contexto de produção

CONHECENDO UM POUCO SOBRE O AUTOR

Walcyr Monteiro, jornalista e escritor paraense, nasceu em Belém do Pará em 1940. O conto popular *Procissão das Almas*, que acabamos de ler, foi publicado pela primeira vez no ano de 1972, juntamente com outros contos do autor, no jornal *A província do Pará*, época em que Monteiro iniciou a escrever essas narrativas com o propósito de preservar os traços culturais de nosso povo. Posteriormente, devido à enorme aceitação do público leitor, em 1986, os contos foram organizados e publicados no livro *Visagens e Assombrações de Belém*, repetindo o enorme sucesso da época em que eram publicados no jornal. Por serem os contos populares narrativas orais, que são contadas e recontadas de geração em geração, eles carregam consigo costumes, valores culturais, tradições, formas de percepção de mundo de um povo dado momento.

MONTEIRO, W. *Visagens e Assombrações de Belém*. 7ª Ed. Belém: Smith Editora, 2016 (adaptado).

1) Agora que você já conhece um pouquinho sobre o autor, vamos assistir a uma breve entrevista concedida por Walcyr Monteiro ao canal Outras palavras, do Youtube³⁵, e depois discutiremos sobre o que, possivelmente, levou-o a organizar

³⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oRGqPKBa0uc>. Acesso em 7 de maio de 2017.

essas narrativas em um livro: as motivações, o sentido dessa obra para a sociedade, dentre outras questões que foram observadas por vocês no decorrer da entrevista.

2) O texto a *Procissão das Almas* é um conto popular belenense que é narrado de geração em geração de diferentes formas, com diferentes personagens e, por vezes, em diferentes localidades. Hoje, encontramos essas histórias organizadas em livros, como o que foi publicado por Walcyr Monteiro. Considerando essas informações, quem, possivelmente, seriam os leitores de contos populares? Vamos conversar sobre isso?

3) Considerando a forma como o conto foi organizado, a linguagem e a forma como os fatos desenrolam-se na narrativa, vamos conversar um pouco sobre a intenção do autor do texto?

4) Como já foi dito em outros momentos nas nossas oficinas, os contos populares são narrativas que surgem da oralidade, porém, há autores que as copilam, que as organizam e que as publicam. Considerando essas informações, podemos dizer que os contos populares são publicados, geralmente, em quais suportes? Vamos conversar um pouco mais sobre isso?

Questão referente ao conteúdo temático

1) Logo nos nossos primeiros encontros, fizemos a leitura de três histórias: *A Matinta Perera da Pedreira*, *O cruzeiro do Telégrafo* e *O estranho cliente do Dr. X*. Hoje, nós fizemos a leitura do conto a *A Procissão das Almas*. Em relação aos temas abordados, o que há de comum entre os quatro contos lidos?

Questões referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo

1) O texto *A Procissão das Almas* inicia com uma espécie de orientação dos antigos que diziam: “Não se deve nunca procurar saber as coisas que não nos dizem respeito”, mas Carmelina parecia não dar tanta importância a essa orientação. Por quê? (Compreensão de nível literal)

2) Percebe-se que, no decorrer da narrativa, há sempre uma orientação dos “antigos”. Quem são possivelmente essas pessoas? (Compreensão de nível inferencial)

3) Qual é a relação entre os conselhos dos “antigos” e o fato ocorrido com Carmelina? (Compreensão de nível inferencial)

4) No bairro em que Carmelina morava, todos a conheciam e consideravam-na uma *persona non grata*. Explique por que as pessoas não gostavam muito da companhia da moça. (Compreensão de nível literal)

5) Nos primeiros parágrafos do texto, o narrador destaca o principal comportamento de Carmelina, justificando-o na sequência. Para tanto, utiliza dois adjetivos “curiosa” e “solteirona” – palavras que se referem ao substantivo, caracterizando-o, atribuindo-lhe uma qualidade, um estado ou modo de ser. Releia o trecho e responda às questões a seguir. (Questão de AL, epilinguística)

Diziam os antigos: - Não se deve nunca procurar saber as coisas que não nos dizem respeito. A curiosidade tem seu preço!
Carmelina sabia disso. Mas, **curiosa** por excelência, querendo saber de tudo, principalmente da vida de seus vizinhos, não dava a mínima importância para o sábio conselho. Ou melhor, dar importância, dava, porém **solteirona**, sem ter muito o que fazer, dividia seu tempo entre Rex, seu cachorrinho pequinês, e o levantamento que fazia da vida dos moradores das cercanias.

a) Qual o comportamento de Carmelina? De que forma esses dois adjetivos estão relacionados ao comportamento da personagem?

b) A partir do contexto em que o adjetivo “solteirona” foi utilizado no texto, podemos perceber qual o seu efeito de sentido: ele foi usado de forma apreciativa ou pejorativa (depreciativa)? Justifique sua resposta.

6) “Quem brinca com fogo se queima, diziam os antigos...”. Esse provérbio popular aparece na narrativa *A Procissão das Almas* como um ensinamento dado pelos antigos. Por que será que esse provérbio, em especial, aparece na história? (Compreensão de nível inferencial)

7) No decorrer da narrativa, o narrador sempre ressalta sobre o que diziam os antigos. Na sua família ou na sua comunidade, quem seriam esses antigos? Geralmente, as pessoas têm o hábito de ouvir os conselhos dados por eles? (Compreensão de nível interpretativo)

8) No 6º parágrafo, para mostrar que Carmelina tentou amenizar a inquietação incomum de Rex, o narrador diz que a personagem “pegou o cachorro, levantou-o e o acariciou, como só **as solteironas** sabem fazer com os animais”. Você acha que somente mulheres solteiras como Carmelina podem manifestar de forma carinhosa seus cuidados pelos animais de estimação? O que você pensa sobre esse comentário do narrador acerca da solteirice da personagem? (Interpretação)

9) Agora vamos comparar as duas ocorrências da palavra “solteirona” no texto:

Fragmento 1

“Carmelina sabia disso. Mas, curiosa por excelência, querendo saber de tudo, principalmente da vida de seus vizinhos, não dava a mínima importância para o sábio conselho. Ou melhor, dar importância, dava, porém **solteirona**, sem ter muito o que fazer, dividia seu tempo entre Rex, seu cachorrinho pequinês, e o levantamento que fazia da vida dos moradores das cercanias.”

Fragmento 2

“Pegou o cachorro, levantou-o e o acariciou, como só **as solteironas** sabem fazer com os animais.”

No primeiro fragmento, a palavra “solteirona” explica algo sobre Carmelina, atribuindo a ela uma característica, sendo, portanto, um adjetivo. Na segunda ocorrência, o narrador inclui Carmelina em um grupo de moças que não casaram, nomeando esse grupo de “solteironas”, sendo, neste caso, um substantivo. Explique o que ocorre para que o adjetivo seja transformado em substantivo. (Questão de AL, metalinguística)

10) No final da narrativa, há um trecho em que uma das almas penitentes aconselha a personagem Carmelina: “Pense um pouco mais em si mesma e nos seus defeitos e deixe de se incomodar com o que os outros fazem. Se agir como digo, poderá ainda ser feliz..!”. Por que, provavelmente, as almas tomavam-na como uma mulher infeliz? Comente. (Compreensão de nível inferencial)

11) “Naquela noite, Rex estava inquieto”. Carmelina escutou o barulho com a inquietação de Rex e, a partir daí, toda a história se desenrola. Observe os adjetivos utilizados no texto a partir desse momento (entreaberta, estranho, desassossegada, aziaga, religioso, embaciados, enrouquecidos, cavernosos, angustiados, espectrais...). Alguns deles encontram-se no trecho abaixo:

O que viu, petrificou-a! Uma procissão, todos conduzindo velas e entoando hinos **religiosos**. Não havia sido programado nenhum festejo **religioso** para aquele dia, e Carmelina não podia compreender a razão daquilo. Além do que não conseguia distinguir direito as pessoas. Os olhos pareciam **embaciados**, pois via apenas os seus contornos; os sons eram **enrouquecidos**, **cavernosos**, e não captava as palavras claramente.

Retome o título do texto e explique com que intenção esses adjetivos foram utilizados, ou seja, que sentimento eles provocam no leitor, caracterizando o clima da narrativa (Questão de AL, epilinguística)

12)

Uma força superior ao comando de seu cérebro paralisou-a. Mil vezes arrependida, Carmelina, sem poder se mexer, notou que um dos componentes da procissão saía do meio dos demais e caminha em sua direção. Chegou até à janela:
-Estou muito cansada. A senhora, por favor, quer segurar esta vela? Depois voltarei para apanhar...

Uma das almas penadas saiu do meio da procissão e dirigiu-se à Carmelina. O narrador se refere a essa alma como “uma força estranha”, ou seja, não diz se é homem ou mulher. O que nos leva a descobrir se era uma alma feminina ou masculina? (Questão de AL, metalinguística)

13) Mesmo depois de se revelar, no texto, se a alma era feminina ou masculina, o narrador opta por não defini-la, já que se refere a ela como “**a pessoa**”. Releia o trecho abaixo e analise o cenário em que a personagem Carmelina estava inserida e procure deduzir por que o narrador prefere não defini-la. (Compreensão de nível inferencial)

Mecanicamente, sem entender o gesto e muito menos articular palavra, Carmelina estendeu a mão, segurando o que lhe era oferecido. Mal segurou, a vela apagou-se! A pessoa que lhe dirigira a palavra retornou à procissão, acompanhando-a.

14) Ao caracterizar Carmelina, o narrador descreve-a como uma mulher “solteirona”, que sem ter muito o que fazer da vida, dividia o seu tempo entre os cuidados dispensados ao seu cachorro Rex e a investigação a respeito da vida alheia. Pode-se dizer que apenas as mulheres solteiras apresentam esse tipo de comportamento? Comente. (Interpretação)

Questões referentes à construção composicional

1- O conto popular belenense *A procissão das Almas* narra um fato ocorrido com a personagem chamada Carmelina. Por ser um texto narrativo, apresenta alguns elementos essenciais que contribuem para o desenvolvimento da trama, como: narrador (que conta a história), personagens (atuam na narrativa participando dos acontecimentos), tempo (quando ocorre a história), espaço (onde ocorre o fato), enredo (o fato em si) e o discurso das personagens (a fala/voz das personagens). Agora releia o texto e diga:

Uma força superior ao comando de seu cérebro paralisou-a. Mil vezes arrependida, Carmelina, sem poder se mexer, notou que um dos componentes da procissão saía do meio dos demais e caminha em sua direção. Chegou até à janela:
-Estou muito cansada. A senhora, por favor, quer segurar esta vela? Depois voltarei para apanhar...

- a- quem é a personagem mais importante da narrativa, ou seja, a personagem principal?
- b- quando ocorreu o fato narrado? Podemos identificar com exatidão dia, ano e mês do fato ocorrido?
- c- onde o fato narrado ocorreu?

2- Ao contar uma história, o autor faz uma escolha em relação ao tipo de narrador que será usado por ele para transmitir o fato que será narrado. No caso do conto *A procissão das Almas*, temos:

- () um narrador personagem, porque Carmelina nos conta a história que ocorreu com ela e ao mesmo tempo a própria moça participa dos fatos narrados como personagem.
- () um narrador observador, porque alguém, que não é personagem da narrativa, conta-nos algo que ocorreu com a personagem Carmelina.

3- Um texto narrativo, geralmente, é organizado em torno de uma sequência de ocorrências que estão conectadas umas com as outras de tal modo que promovam o desenrolar da trama. Para tal, seguem, geralmente, a ordem dos seguintes momentos da narrativa:

- a) situação Inicial – momento em que tudo está em equilíbrio na narrativa, nada de diferente ou inusitado ocorre para promover o desequilíbrio do que está estabelecido;

b) complicação ou conflito – um problema, uma situação inusitada que gera conflito, que desestabiliza a paz inicial da narrativa, desencadeando as ações da história;

c) clímax – momento mais tenso da narrativa que encaminha a história para um desfecho.

d) desfecho – final da história e resolução do conflito.

Agora, releia o texto *A procissão das Almas* e identifique, marcando a lápis, no seu texto, os acontecimentos que caracterizam cada uma das fases acima apresentadas. Em seguida, comente qual a importância de cada um desses elementos na construção do conto popular belenense.

4- A vida de Carmelina girava em torno de tomar conta da vida alheia, porém certo dia, algo inusitado, diferente e inesperado ocorreu, quebrando a rotina da moça. Nesse momento, no conto popular *A procissão das Almas*, temos:

- () a situação inicial
- () a complicação
- () o clímax
- () o desfecho

5- Como vimos, o clímax é ponto de maior tensão de uma narrativa. É aquele momento em que o leitor fica mais tenso e preocupado com a situação que se apresenta na história. Em que momento, no conto popular paraense *A procissão das Almas*, ocorre o clímax?

6- O desfecho é o final da história, momento em que o conflito é solucionado. Registre o que ocorreu nessa fase da narrativa.

5.3 MÓDULO II - ESCRITA

Oficina I

Neste segundo módulo do projeto, logo no primeiro encontro, orientaremos os alunos para que façam um levantamento na comunidade em que vivem acerca das histórias que são contadas de geração em geração, conversando com os mais velhos e, se for possível, entrevistando-os a fim de coletar informações para que possam recontar esses “causos” nos textos que serão produzidos. Esta oficina é voltada para a etapa de coleta de informações que serão necessárias na próxima etapa de planejamento da produção textual escrita dos alunos.

Oficina II

Já com os dados coletados, pediremos aos alunos que socializem na roda de conversa as histórias que foram pesquisadas por eles. Com o auxílio do professor, os relatos coletados poderão ser comparados, em sala, oralmente, com os contos lidos no decorrer das oficinas, a fim de que os alunos possam verificar o que há em comum entre essas histórias ou não.

A partir dessa conversa, possivelmente, duas linhas temáticas - próprias dos contos populares belenense - poderão surgir: *i.* contos de visagens e almas penitentes e *ii.* contos de encantamentos e encantados. Caso outras temáticas apareçam, será feito o registro delas e, junto com a turma, poderemos, se os alunos desejarem, incluí-las na etapa seguinte.

Após esse momento, os alunos serão convidados a escolher uma das histórias lidas em sala de aula, no decorrer das oficinas – afinando, assim, com uma das três linhas temáticas sugeridas - para que possam reescrever os contos e, se desejarem, poderão incorporar às narrativas elementos apresentados por eles na roda de conversa ou elementos trazidos de suas vivências. Em outras palavras, cada aluno reescreverá o conto belenense selecionado por ele e terá a liberdade de acrescentar fatos que considere pertinentes aos textos escritos.

Para que isso ocorra, reforçaremos a orientação chamando a atenção dos alunos para a importância do planejamento antes de produzir um texto. Seguem algumas orientações que serão utilizadas por nós para auxiliar o planejamento dos textos dos alunos:

O que narrar?

Conforme conversamos, primeiro escolha o conto popular belenense, de sua preferência, lido em sala de aula. Em seguida, considerando a temática apresentada

no conto selecionado por você: ou visagens, ou encantamentos ou almas penitentes, dê a sua versão sobre ele, pense sobre a situação que você deseja narrar.

Outra questão importante que deve ser considerada por você é que, por ser o conto popular uma narrativa contada de geração em geração, frequentemente, essas histórias são narradas em 3ª pessoa, portanto, será muito interessante que você utilize esse foco narrativo ao escrever sua história e não deixe de narrar um fato inusitado, divertido, diferente para que o seu texto se torne interessante aos leitores.

Lembre-se de que, ao dar uma nova versão ao conto, você poderá acrescentar à escrita fatos coletados por você na sua entrevista, pode ser algo que você presenciou ou ouviu, pode ser algo inventado ou não. Você poderá também, se desejar, mesclar realidade com ficção. Lembre-se de que você vai produzir uma narrativa a partir de histórias que você já conhece, então talvez seja interessante que você narre fatos próprios do nosso povo, da nossa cultura.

Sobre as personagens, tempo e espaço

Agora, pense em quem serão as personagens da sua história, onde ocorrerão os fatos, quando ocorrerão

Intencionalidade

Feita a escolha, defina qual será a sua intenção com a escrita do seu conto: você pretende emocionar, provocar humor, promover reflexões...

Os leitores

Agora que você já sabe que seu texto será divulgado, pense nos seus possíveis leitores, afinal, você escreverá para eles.

Sobre a estrutura do enredo

Após definir os itens acima, organize seu enredo seguindo a estrutura: situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Preencha o quadrinho abaixo, com os principais fatos que ocorrerão na sua história, antes de começar a escrever a sua narrativa. Faça isso e tenha-o com uma espécie de roteiro, porque, certamente, ele irá ajudá-lo a organizar o seu conto popular paraense.

Situação inicial	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	

Oficina III

Na terceira oficina, após o trabalho de planejamento desenvolvido na oficina anterior, pediremos aos alunos que reproduzam um conto popular belenense. Antes, porém, faremos uma breve retomada:

Durante as oficinas anteriores, fizemos um estudo sobre o gênero conto popular belenense. Vimos que esse gênero é um texto narrativo típico da tradição oral, que é transmitido de geração em geração por membros de uma determinada comunidade, transparecendo hábitos, tradições, percepções e crenças de um povo em uma dada época. O narrador desses contos é, geralmente, alguém que ouviu ou que “conhece alguém que presenciou” os fatos narrados. As temáticas abordadas nessas histórias paraenses tratam de vários aspectos da vida do nosso povo com o propósito de satirizar, criticar, emocionar, divertir, dar exemplos, preservar “causos” da cultura ou levantar reflexões sobre nossos atos.

Em seguida, entregaremos aos alunos o seguinte comando de produção textual, que também será lido e explicado pelo professor-pesquisador:

Agora chegou a sua vez de reproduzir um conto popular. Para tal, retome as anotações feitas por você acerca do levantamento que você fez na sua comunidade sobre as histórias que são contadas de geração em geração e escreva recontando uma história que provoque o interesse do seu leitor, tente criar um clima de suspense, seja criativo e dê a ela um desfecho surpreendente. Lembre-se de que você irá recontar, mas poderá acrescentar, incluir novas informações e fatos.

Não se esqueça de que, para isso, faz-se necessário recorrer aos elementos que compõe texto narrativo, observando a sequência dos acontecimentos de um enredo: situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Capriche, pois o seu texto será publicado em um livro artesanal, organizado ao final das atividades, cujas

histórias serão lidas na culminância de nosso projeto, na roda de leitura de histórias, que ocorrerá no pátio da escola para a comunidade escolar. É importante que você saiba que, após a conclusão das atividades, o livro será doado para o Cantinho da Leitura, onde todos poderão ter acesso aos textos que serão produzidos.

Não se esqueça de que haverá divulgação das produções, pense em seus possíveis leitores, afinal, você escreverá para eles. A partir de agora, você é o escritor! Vamos ao texto?

Oficina IV

Nesta etapa, reforçamos que assumiremos a posição de leitores dos textos produzidos na Oficina III. O propósito, neste momento, é que os textos sejam lidos não apenas por nós, mas também pelos alunos, para que juntos possamos colaborar com as sugestões para a reescrita dos textos. Para isso, optamos por dividir esta oficina em dois momentos: no primeiro, os alunos serão orientados para que possam fazer a autocorreção de seus textos e, posteriormente, no segundo momento, haverá orientação para que possam colocar em prática a revisão colaborativa.

Primeiro momento: inicialmente, cada aluno será orientado a fazer a leitura do seu próprio texto, de forma silenciosa. Na sequência, entregaremos a cada aluno um roteiro em que constam elementos considerados importantes para produção escrita, composição e organização do gênero conto popular belenense para que os alunos possam se orientar na revisão que farão de seus próprios textos. Segue o roteiro 1:

Roteiro sugerido para autocorreção	Suas anotações/observações
Meu texto reconta uma história da cidade de Belém?	
Meu texto está adequado ao propósito que foi determinado por mim no planejamento? Se não, o que faltou?	

Eu consegui narrar uma história em que transparecem hábitos, tradições, percepções ou crenças de nosso povo?	
Eu estou narrando em 3ª pessoa?	
Eu consegui organizar meu texto em parágrafos?	
Ao narrar eu considerei: situação inicial, complicação, clímax e desfecho?	
Em relação ao discurso das personagens (se houver), eu utilizei a pontuação adequada? Fiz uso dos verbos de forma adequada?	

O propósito, nesse momento, é levar o aluno a refletir acerca desses elementos, observando se eles se fazem presentes nos seus textos. Após essa atividade, a professora pesquisadora poderá coletar esses dados a fim de organizar as anotações que contemplem as dificuldades mais recorrentes percebidas pelos alunos em seus próprios textos, para que sejam comentadas e discutidas por todos em sala. Após esse momento, solicita-se a reescrita dos textos observando as anotações feitas pelos alunos sobre os seus textos.

No segundo momento: a atividade de revisão pautar-se-á nas orientações sugeridas na atividade de revisão colaborativa, que ocorrerá por meio da troca de textos entre alunos. O aluno, ao trocar de texto com o colega, deverá primeiro ler o texto do outro, em seguida, receberá o roteiro abaixo para que possa observar os elementos que compõe ou não os textos lidos. Reforçamos que os roteiros aqui

propostos foram sugeridos para que possam auxiliar o aluno a perceber, tanto em seus textos como nos textos de seus colegas, elementos importantes que compõem os textos escritos.

Roteiro de revisão colaborativa	Suas anotações/observações
O texto reconta uma história da cidade de Belém?	
O texto está adequado ao propósito que foi determinado no planejamento?	
O texto narra uma história em que transparecem hábitos, tradições, percepções ou crenças de nosso povo?	
O texto foi narrando em 3ª pessoa?	
O texto está organizado em parágrafos?	
Ao narrar foram consideradas: situação inicial, complicação, clímax e desfecho?	
Em relação ao discurso das personagens (se houver), utilizou-se a pontuação adequada? Foi feito o uso dos verbos de forma adequada?	

De posse das observações surgidas na revisão colaborativa, organizaremos um quadro com orientações gerais sobre as dificuldades mais recorrentes que se apresentarem nos textos dos alunos, discutiremos acerca delas com a turma e daremos início às orientações acerca da reescrita dos textos, por meio do bilhete orientador, que será solicitada a partir desta etapa.

Oficina V

Nesta oficina, após lermos a terceira versão da produção textual dos alunos, faremos comentários gerais em sala de aula sobre algumas dificuldades recorrentes, percebidas nos textos. Em seguida, faremos a devolução dos textos com as orientações individuais para cada aluno utilizando-nos do bilhete orientador para que os alunos possam refletir sobre o que precisam melhorar em seus textos. Após essa orientação, solicitaremos que os alunos produzam a quarta e última versão dos textos.

5.4 MÓDULO III – CIRCULAÇÃO SOCIAL DO GÊNERO

Neste módulo, os textos serão divulgados ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero, portanto, as narrativas produzidas pelos alunos serão organizadas em livro artesanal que será doado para o espaço de leitura da escola ou biblioteca municipal onde todos poderão ter acesso aos textos. Além da confecção do livro, as histórias produzidas pelos alunos serão lidas na culminância do projeto, em uma roda de leitura de narrativas que, preferencialmente, deve ocorrer no pátio da escola com a participação efetiva da comunidade escolar.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Em busca de tornar esta seção mais didática e facilitar a leitura dos textos, antes de iniciarmos a análise propriamente em si, optamos por apresentar digitalizadas tanto a primeira quanto a segunda versão das produções textuais dos sujeitos, bem como os bilhetes orientadores elaborados pela professora pesquisadora na íntegra - obedecendo à disposição em que foram apresentados aos alunos no ato da reescrita. Ressaltamos que, para efeito desta análise, tomamos como primeira versão o texto produzido pelos alunos após a etapa de revisão colaborativa, acompanhado dos bilhetes orientadores, e como segunda versão, o texto reescrito pelos sujeitos após mediação via bilhetes.

Explicitamos também que, por considerarmos o bilhete orientador um gênero catalisador - que possibilita uma maior interação entre o aluno e o professor proporcionando um espaço de interlocução entre esses sujeitos - e, portanto, como elemento instigador do ato de reescrita, em nossa análise, discorreremos a partir dos comentários e das sugestões apresentadas nos bilhetes a fim de explicitarmos quais foram as estratégias mobilizadas pelos alunos no ato da reescritura, bem como quais os aspectos linguístico-discursivos foram utilizados por eles para a realização desta atividade a partir da leitura que fizeram do bilhete orientador. Portanto, no decorrer desta análise, os bilhetes são apresentados como Bilhete I, Bilhete II, Bilhete III e assim por diante.

Visando sempre ao didatismo, destacamos que, em certos momentos, apresentamos alguns quadros, nos quais constam os trechos, que correspondem à primeira versão e a à segunda versão bem como as operações realizadas pelos sujeitos nos trechos ali presentes. A opção por esse modelo deu-se por consideramos que as sugestões por meio do bilhete orientador provocaram na reescrita dos sujeitos várias modificações, as quais se apresentaram, com frequência, na reescritura das produções textuais de forma imbricada, já que, ao optar por uma operação linguística, quase sempre os sujeitos precisavam recorrer não apenas àquela mobilizada pela sugestão presente no bilhete, mas também a outras operações que iam além daquelas que foram diretamente apontadas nas orientações.

6.1 ANÁLISES

A1 – VERSÃO I

Proscição das almas

Carmelina era uma senhora muito curiosa por isso
 buscava o título de fofqueira sobre de tudo e
 detestava ficar em silêncio durante suas visitas
 entre suas e suas curiosidades Carmelina morava na cidade
 tinha uma noite perto de uma estrada lá tinha um cemitério
 e lá tinha o latido e foi em algum lugar no cemitério ela fez um
 ruído e lá tinha um não parece de nada e parecia um animal para
 mais tarde quando Carmelina estava no para fora e disse para Rex
 - seu cão não se comporta tão latido e ela não sabe se vai
 a sua fantasmagórica intenção

até que Carmelina foi até a janela para ver a mesmíssima e
 depois ela começou a ouvir coisas barulhentas e ruídos e gritos
 foi quando ela viu uma proscição e as pessoas que estavam no meio
 da proscição estavam embalsamadas e Carmelina percebeu que era uma
 proscição de alma e ela ficou paralisada quase para sempre
 não conseguiu se mexer de tanto medo que estava uma das pessoas

ela proscição veio em sua direção e lhe deu uma vela e
 rapidamente a vela se apaga deixando o clima de mistério
 para o mais curioso do que já viu Carmelina não conseguiu
 se desgrudar da janela por estar esperando até que se
 camba e colocou a vela no cadáver e foi dormir.
 no dia seguinte ela na cozinha e no meio do dia estava
 um fogo humano e Carmelina ficou espantada e paralisada.
 - Como é que surgiu esse fogo
 Carmelina ficou muito curiosa e foi buscar ajuda com o padre
 Capuxino e ele lhe falou
 - fique no mesmo lugar na mesma hora e no mesmo dia espera
 não tem o objeto que lhe deram.
 Carmelina seguiu o conselho que lhe mandaram e a alma veio
 pegar o que ela tinha dado e a alma lhe deu um conselho
 - para de se preocupar com a vida alheia que um dia todo
 será feliz.
 Carmelina ficou pensativa na qual mais não sabia o que e ela
 não deu muita importância para o velho conselho

BILHETE I

A1, quem dava a Carmelina o título de fofqueira? Explícite isso em seu texto. Fale também para o seu leitor onde fica a Cidade Velha. É um bairro? É uma cidade? Há algo de diferente neste lugar? Explore mais isso em sua narrativa. Observe também que você repete muitas vezes o nome Carmelina. Por se tratar de um texto escrito, reveja a possibilidade de utilizar outras palavras que possam fazer referência à personagem. A mesma observação eu faço também sobre o nome do cachorrinho Rex. Reveja! Outra coisa, quando Carmelina ouviu o latido de Rex, você diz que ela foi "lá", lá seria onde? Reveja também a pontuação do parágrafo. Existem várias informações sobre Carmelina, o que é muito bom, porém à medida que você vai agregando uma informação nova, é importante também que você verifique se há a necessidade de utilizar vírgula ou ponto a

BILHETE II

Explícite melhor a relação entre a insistência do latido de Rex e a proximidade com a meia-noite. Desenvolva mais sobre isso. Lembre-se de que a sua intenção é reescrever um conto popular dando ênfase ao terror e ao mistério. Explore mais isso.

BILHETE III

Vejo que em seu texto, Carmelina disse algo a Rex. Achei muito interessante você ter utilizado o discurso direto para reproduzir a fala da personagem em sua narrativa, porém, você não acha que está faltando algo para que o seu leitor possa compreender melhor o trecho em que a personagem diz algo ao cachorro? Reveja a pontuação.

BILHETE IV

Como foi que Carmelina percebeu que era uma proscição de alma e não uma proscição de pessoas vivas? Além de ver as pessoas de forma embaçada, o que mais a personagem viu de diferente para que chegasse a essa conclusão??

BILHETE V

Muito interessante, A1! Mas o seu leitor já havia sido informado de que o fato horrível ocorreu em uma sexta-feira 13? Lembre-se de que na situação inicial, momento em que tudo está em equilíbrio na narrativa, também podemos agregar informações importantes, que irão contribuir para o desenvolvimento de nosso enredo (história em si). Por exemplo, que tal se o lá no início de sua narrativa você explicitasse para o seu leitor, que aquela noite, era uma noite de sexta-feira 13? Isso explicaria muitas coisas, não acha? Fale mais sobre esse clima de sexta-feira 13 logo no início de sua história. Lembre-se de que no seu planejamento você pretendia escrever uma história de terror e mistérios, explore mais isso. Repense.

BILHETE VI

O que Carmelina sentiu? Por que ela não conseguiu se desgrudar da janela?

BILHETE VII

Aconteceu algo sobrenatural e Carmelina ficou apenas curiosa? Foi apenas a curiosidade que fez com que a moça a procurasse ajuda?

BILHETE VIII

Vejo que você utilizou o discurso direto, o que é muito interessante em seu texto, porém alguns ajustes precisam ser feitos em relação à pontuação para que o seu leitor possa compreender melhor o diálogo e o pensamento das personagens.

BILHETE IX

Quando Carmelina seguiu o conselho dos pais, como foi que ela se preparou para devolver o osso? Ela fez algo de diferente? Ela sentiu medo? Que tal falar um pouco mais sobre isso em seu texto?

BILHETE X

Explore mais o seu desfecho. Fale mais sobre o que Carmelina continuou fazendo mesmo depois de ter uma experiência sobrenatural.

BILHETE XI

A1, há outros pontos importantes que você precisa ajustar em seu texto, como: a palavra "proscição", "título", "ate", "capuxino", "cabiceira", "sesta-feira", "importancia", "oripilante". Pesquise a grafia e a acentuação dessas palavras e corrija-as no momento em que for reescrever o seu texto! Bom trabalho e mãos à obra!

A1 - VERSÃO II

REESCRITA - OFICINA V

~~Apresentação~~
Apresentação das almas

Carmelina era muito curiosa por isso a
recomendação dessa a ela o título de pesquisadora.
Carmelina sabia de tudo e de todos tinha
um lachar chamado rex e dividia sua vida
da em rex e suas luxúrias e deus e ela morava
na cidade velha sem legal em Belém.

Uma sexta noite ~~uma~~^{uma} estava latindo meu
to. Carmelina pegou ~~o~~ o lachar no lado e
foi corrinho mais o lachar continuava a
latir e faltava um minuto para meia
noite quando Carmelina decidiu tocar o
cão para fora e disse para ele
~~o~~ não se compita rex: passar a noite
a fora.

Mais mesmo assim o cão continuou a latir
até que ela foi a janela e foi era meia noite
quando ela se sentiu que algo estava errado
até que ela foi a janela e foi era meia noite
em ponto quando começou a ouvir vozes e
notas, orações e preces.

foi quando assistiu uma ~~prece~~^{prece} começou
a ver as pessoas embargadas foi quando ela
percebeu que era uma ~~prece~~^{prece} de almas
penitentes.

e uma das pessoas da ~~prece~~^{prece} veio até
Carmelina e lhe entregou uma vela e rápida
mente a vela apaga. e Carmelina ficou na
janela paralisada quase para de mais não
conseguiu se mexer de tanto medo que estava
ficou esperando a aquela pessoa quando se
comprou: e levou a vela na cama.

no dia seguinte Carmelina foi até a
Cabeceira e viu que no lugar da vela havia
um ~~formigão~~.

Carmelina ficou pensativa, e foi ~~buscar~~
aproveita para pedir ajuda para o padre Capu
chins.

ele lhe disse: - fique no mesmo local,
na mesma hora, e no mesmo dia como
depois.

ela ~~fez~~^{fez} o que o padre falou e
e no mesmo dia na mesma hora e no
mesmo lugar Carmelina ficou até que
a alma penitente veio buscar o objeto que
avia deixado com Carmelina.

BILHETE I

A1, quem dava a Carmelina o título de fofqueira? Explícite isso em seu texto. Fale também para o seu leitor onde fica a Cidade Velha. É um bairro? É uma cidade? Há algo de diferente neste lugar? Explore mais isso em sua narrativa.

Observe também que você repete muitas vezes o nome Carmelina. Por se tratar de um texto escrito, reveja a possibilidade de utilizar outras palavras que possam fazer referência à personagem. A mesma observação eu faço também sobre o nome do cachorrinho Rex. Reveja! Outra coisa, quando Carmelina ouviu o latido de Rex, você diz que ela foi “lá”, lá seria onde?

Reveja também a pontuação do parágrafo. Existem várias informações sobre Carmelina, o que é muito bom, porém à medida que você vai agregando uma informação nova, é importante também que você verifique se há a necessidade de utilizar vírgula ou ponto a seguir. Pesquisa sobre isso e ajuste em seu texto.

O bilhete I apresenta de forma central três orientações. Observamos que, ao iniciar a sua reescrita, em resposta à primeira orientação presente no bilhete I, A1 recorreu à estratégia “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). Notamos que a aluna demonstrou compreender o questionamento feito pela professora pesquisadora sobre “quem dava a Carmelina o título de fofqueira?”. A estudante teve uma atitude responsiva ativa e respondeu de imediato, porém, percebemos que A1, conforme Ohuschi (2016), não expandiu a informação e ateve-se apenas em evidenciar que: “a vizinhança dava a ela o título de fofqueira”.

É notório que o sujeito limitou-se em atender apenas o que foi solicitado, o que também explicitou-se pela reprodução em seu texto do verbo utilizado pela professora pesquisadora na pergunta, via bilhete: “quem dava...” e em resposta clara temos “a vizinhança dava...” e, para isso, A1 recorreu à operação adição ou acréscimo e à operação substituição, ao incluir a palavra “vizinhança”, para evidenciar quem atribuía à personagem Carmelina esse título e ao substituir o verbo “levava” por “dava” – operação de substituição.

Não podemos também deixar de comentar que, para recorrer a essas duas operações, a aluna precisou reestruturar a frase. Na primeira versão, A1 optou por uma organização sintática que evidenciava apenas a personagem Carmelina – sujeito ao qual se atribuiu a característica de fofqueira - “Ela levava o título de fofqueira”. A atribuição dessa característica é evidenciada na frase pelo verbo “levava”, mostrando que Carmelina recebia esse título. Porém, na versão II, a estudante reescreveu que “A vizinhança dava a ela o título de fofqueira”, reestruturando sintaticamente a frase, optando por um sujeito explícito e ativo na ação verbal, mas

mantendo Carmelina como quem recebe algo, nessa frase reorganizada pela aluna, o sujeito “Vizinhança” é quem atribui explicitamente à Carmelina esse título.

Ao interagir com A1 por meio dos bilhetes, levantamos um questionamento que não ficou sem respostas, a aluna compreendeu, o que deu condições a ela de estabelecer um diálogo não apenas ancorada naquilo que possuía importância para ela, mas também considerando o outro nesse processo, esperando uma resposta, uma réplica – uma atitude responsiva também da professora pesquisadora.

Ainda no mesmo parágrafo, a estudante apresentou uma reformulação “que extrapola as sugestões do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e, para isso, recorreu à operação supressão. Notamos que A1 suprimiu, por conta própria, a palavra “senhora”, presente na primeira versão escrita. Sobre a opção da estudante por esta operação, recordamos que, durante a leitura dos bilhetes, alguns alunos, com mais dificuldade para a leitura, o que por vezes implicava na relutância deles em realizar a tarefa – perguntou se poderia mudar o nome da personagem da narrativa ao reescrever ou se poderia retirar alguns trechos; diante da pergunta, aproveitamos para dialogar com a turma e respondemos que, ao inserirmos um personagem e atribuirmos a ele características, precisávamos pensar de que forma essas características poderiam contribuir para o desenvolvimento de nosso enredo.

Dentre os alunos que ouviam atentos o nosso comentário em relação à pergunta do aluno, estava A1. Supomos que ela tenha levado em consideração essa observação e, por isso, tenha reformulado a sua escrita.

Esse fato demonstra que, por meio da mediação oral da professora pesquisadora - indivíduo mais experiente na concepção de Vigotsky (2007) - houve uma desestabilização das hipóteses que a estudante possuía a respeito da função das personagens em um texto narrativo (nível de desenvolvimento real). Assim, provavelmente, A1 repensou e reformulou as suas hipóteses e deu início a um processo de construção de um novo conhecimento a partir do que ouviu da professora, alcançando assim um novo estágio e possibilitando uma atitude responsiva da discente.

Nos questionamentos seguintes, via bilhete, em que explicitamos: “Fale também para o seu leitor onde fica a Cidade Velha. É um bairro? É uma cidade? Há algo de diferente neste lugar?”, A1 optou pela estratégia de “atender parcialmente a correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31), mais uma vez, A1 recorreu à operação acréscimo, inserindo a frase “um local

de Belém”, porém não definiu se a Cidade Velha é um bairro, uma cidade, ou se havia algo de especial no lugar citado por ela. Arriscamos opinar que talvez a aluna não possuísse informações mais concretas sobre o bairro da cidade velha, o que, possivelmente, pode tê-la deixado insegura ao reescrever esse trecho.

Levantamos essa hipótese, porque ouvimos A1 interagindo com um colega e perguntando a ele onde ficava o bairro da cidade velha. O que transpareceu para nós é que a aluna compreendeu a pergunta que lhe foi lançada, todavia, com medo de errar, provavelmente, optou por reformular de tal forma a não se comprometer, não dando muitos detalhes sobre o bairro mencionado em seu texto: “Ela morava na cidade velha um local em Belém”.

Ao recorrer ao acréscimo de “um local em Belém”, podemos avaliar que houve a interferência da interação entre A1 e seu colega, ambos segundo Vigotsky (2007), em relação à pergunta da aluna, sujeitos em processo de desenvolvimento de aprendizagem e parceiros da interação que, naquele momento, possuíam as mesmas informações sobre o bairro da Cidade Velha. Neste caso, para avançar em sua escrita, a aluna poderia pesquisar sobre o bairro, em outro momento, o que demandaria tempo, tanto para que a estudante se apropriasse da informação, quanto para que o conhecimento fosse sedimentado. Outra possibilidade seria de a aluna interagir com sujeitos mais experientes, como a professora pesquisadora, para poder atender o que o bilhete sugeria.

Quando A1 respondeu de forma genérica “um local em Belém”, percebemos também a necessidade imediata da aluna em responder a fim de cumprir ao que lhe foi solicitado, a estudante não deixou de ser influenciada pela ideologia que transpassa o espaço escolar em que ela está inserida, demonstrando que “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social bem definido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.116). Desta forma, entendemos que A1 tomou a figura da professora pesquisadora não só como a de interlocutor real, mas também como representante de um sistema, no qual a aluna está habituada a considerarem o seu texto apenas como um objeto de correção, por isso, provavelmente, preocupa-se em manifestar a compreensão que teve, porém sem se comprometer com a possibilidade do erro.

Ao observamos que, no título do texto, havia uma rasura, percebemos que a aluna atendeu à correção e reformulou “conforme lhe foi sugerido” (MENEGASSI,

2013, p.31) em resposta a uma observação feita no último bilhete orientador direcionado à ortografia de algumas palavras. Diante desse alerta, A1 recorreu à operação linguística denominada substituição, pois notamos que ela substituiu o grafema “ç” por “ss”, riscando o que considerou errado e fazendo as correções que lhe pareceram adequadas, atendendo, assim, à correção sugerida, evidenciando uma atitude responsiva ativa. Ressaltamos que o ato de riscar, neste caso, demonstrou também o caráter recursivo da revisão, pois primeiro a aluna reescreveu sem fazer qualquer tipo de alteração, depois percebeu o erro e ajustou conforme lhe foi sugerido.

Em relação às segundas orientações presentes ainda no primeiro bilhete, observamos que, ao chamarmos a atenção da aluna para as repetições dos nomes “Carmelina” e “Rex”, percebemos que ela atendeu à revisão “e complementou com uma reformulação além daquela que lhe foi sugerida” (GASPAROTO; MENEGASSI, 1998, p.31), para isso, a estudante recorreu à operação substituição e adição, conforme mostraremos no Quadro 3. Porém, notamos que parte do problema de referenciação apontado, via bilhete, foi resolvido também quando A1 dividiu – reorganizou - o primeiro parágrafo em dois parágrafos, como veremos mais adiante, em decorrência de outra orientação via bilhete que a ela foi dada. Observamos também que, ao reescrever, a aluna, recorreu à operação substituição, corrigindo o nome do cachorro Rex, que na primeira versão foi escrito com letra minúscula, reformulação que não foi sugerida via bilhete.

Identificamos que A1, na primeira versão, explicitou que “Carmelina ouviu o latido e foi lá”. Ressaltamos que, embora pudéssemos fazer inferências sobre a expressão “foi lá”, supondo que ela fazia referência ao local onde Rex encontrava-se, ao interagir por meio do bilhete, desejávamos chamar a atenção da aluna para a importância de explicitar para o leitor onde seria esse “lá”, tendo em vista que ao interagirmos com o outro, precisamos sempre nos colocar na posição dos nossos interlocutores, negociando os sentidos com eles, ao construirmos nossos textos, todavia, ao reescrever o trecho, a estudante optou por não “atender às sugestões de revisão” (MENEGASSI, 2013, p.31) e recorreu à operação supressão, excluindo a frase “e foi lá”.

Na orientação seguinte, sugerimos a organização dos fatos apresentados pela estudante por meio do ajuste da pontuação do trecho. Diante dessa orientação, A1 demonstrou uma atitude responsiva ativa, atendeu à revisão e complementou com uma reformulação além daquela que lhe foi sugerida, conforme Gasparoto e

Menegassi (2013), tendo em vista que o bilhete apenas sugeria que a aluna observasse a pontuação do trecho e refletisse sobre as várias informações ali apresentadas.

A fim de ilustrarmos nossa análise, e torná-la mais didática, na sequência, apresentamos um quadro com os primeiros parágrafos da primeira e da segunda versão escrita pela aluna, com trechos enumerados por frases, que estão sequenciadas com o propósito de facilitar a visualização e a compreensão das operações utilizadas por A1.

Para que o quadro cumpra a sua função didática, explicitamos alguns esclarecimentos: i. para representar a operação supressão, utilizamos os colchetes; ii. optamos por destacar em negrito, no item Versão II³⁶, apenas as operações efetuadas por A1, a partir das orientações sugeridas via bilhete e iii. para indicar a ocorrência de um novo parágrafo, reiniciamos a enumeração das frases.

Quadro 3 – Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A1 em relação ao bilhete I

Versão I	Versão II	Operações linguísticas
Primeiro parágrafo	Primeiro parágrafo	
1. “Carmelina era uma senhora muito curiosa”, 2. “por isso levava o título de fofoqueira”, 3. “carmelina sabia de tudo e de todos” 4. “tinha um cachorro chamado rex”, 5. “e dividia sua vida entre rex e suas curiosidades”, 6. “Carmelina morava na cidade velha”, 7. “um certa noite rex estava latindo” 8. “e Carmelina ouviu o latido e foi lá” 9. “e lhe fez carinho” 10. “mas mesmo assim rex não parava de latir”	1. “Carmelina era muito curiosa”, 2. “por isso a vizinhança dava a ela o título de fofoqueira” 3. “ C armelina sabia de tudo e de todos”, 4. “tinha um cachorro chamado rex”, 5. “e dividia sua vida em rex e sua curiosidades”, 6. “ ela morava na cidade velha um local em Belêm” 8. [...] 1. “uma certa noite Rex estava latindo muito. 2. Carmelina pegou o cachorro no colo e fez carinho 3. mais o cachorro continuou a latir e faltava um minuto para meia noite	1. Supressão – “Senhora” 2. Substituição: “levava” por “dava” e Acréscimo ou adição da palavra “vizinhança”. 3. Substituição de letra minúscula por maiúscula em nome próprio 4. Manteve a reescrita 5. Supressão do “s” 6. Substituição de “Carmelina” por “ela”, acréscimo da frase “um local de Belêm” 8. Supressão: “e foi lá” 1. Substitui o grafema “r” minúsculo por maiúsculo “R” 2. Adição ou acréscimo: “cachorro”

³⁶ A1, ao optar pela reorganização de seus parágrafos, incorreu em outras operações, as quais estão de certa forma imbricadas àquelas relacionadas aos bilhetes, por isso optamos por apresentá-las neste quadro desta forma para que a compreensão das informações possa dar-se de forma adequada.

11. “e faltava um minuto para meia noite” 12. “quando carmelina colocou rex para fora” 13. “e disse para rex – rex você não se comporta” 14. “fica latindo” 15. “agora você vai dormir ai” 16. “e rex continuava latindo”	4. quando Carmelina descidio colocar o cão para fora...”	3. Substituição: “rex” por “o cachorro”
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Destacamos que todos os fatos, de 1 a 16, que compõem o primeiro parágrafo da primeira versão da narrativa produzida por A1 estão sequenciados, ou seja, o leitor consegue compreender a sequência do enredo, porém, percebemos que a aluna demonstrou dificuldade em desenvolver esses fatos apresentados por ela em seu texto, faltando atribuir a eles mais detalhes, utilizando-os de tal forma que contribuíssem para a criação do clima de suspense ou terror pretendido por A1 em seu planejamento.

Como podemos observar, as ocorrências de 7 a 16, no quadro acima, não constam no primeiro parágrafo da segunda versão reescrita pela aluna, porque A1, ao reescrever, dividiu o primeiro parágrafo em dois parágrafos, o que demonstrou “atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31), pois em nenhum momento sugerimos a divisão dos fatos em parágrafos, apenas sugerimos a reorganização observando a pontuação. Alertamos A1 para que ela observasse que “Existem várias informações sobre Carmelina, o que é muito bom, porém à medida que você vai agregando uma informação nova, é importante também que você verifique se há a necessidade de utilizar vírgula ou ponto parágrafo”.

A atitude da estudante demonstrou que ela atendeu o enunciado, via bilhete, interagiu com a professora e tomou uma atitude responsiva ativa em relação à sugestão dada. Nesse sentido, ressaltamos o processo de interação entre os sujeitos envolvidos: a professora pesquisadora, por meio do bilhete, iniciou um diálogo com a aluna que, ao compreender o enunciado, respondeu-o, atuando ativamente neste processo, já que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Ao considerarmos que A1, ao reescrever, optou pela divisão de parágrafos, reorganizando a estrutura do seu texto, entendemos que a discente recorreu à operação deslocamento, pois os fatos apresentados de 7 a 16 compõem na versão II o segundo parágrafo, conforme já explicitamos anteriormente.

BILHETE II

Explicita melhor a relação entre a insistência do latido de Rex e a proximidade com a meia-noite. Desenvolva mais sobre isso. Lembre-se de que a sua intenção é reescrever um conto popular dando ênfase ao terror e ao mistério. Explore mais isso.

No bilhete acima, buscamos dialogar com a aluna no sentido de fazê-la pensar sobre a insistência do latido de Rex e a proximidade com a meia-noite, ou seja, pretendíamos fazer com que a estudante refletisse sobre o clima de mistério ou de suspense que ela poderia construir na sua narrativa. Ao reescrever o trecho, A1 atendeu à correção e “reformulou conforme lhe foi sugerido” (MENEGASSI, 2013, p.31), demonstrando uma compreensão ativa diante da solicitação feita pela professora. Percebemos, assim, que houve um diálogo instaurado entre a estudante e a professora pesquisadora, pois A1 compreendeu a necessidade de criar um clima de suspense, por meio de recursos linguísticos que dão pistas ao leitor, como prenúncio do que ocorreria mais em frente: o aparecimento de uma procissão de almas penadas.

A1 respondeu de imediato (BAKHTIN, 1997), evidenciando que o indivíduo, ao interagir com o outro, faz escolhas que se pautam no interlocutor, porque é a partir dele que se estabelece o diálogo, expressando sua posição frente ao que foi sugerido pela professora e, ao reescrever, a aluna recorreu a várias operações para alcançar o seu propósito, todavia, como o texto é um todo de sentido e qualquer modificação, ainda que seja em uma pequena parte dele, altera as outras partes que o compõem, destacamos a seguir apenas as operações utilizadas pela estudante para responder ao que lhe foi sugerido sobre a construção do clima de suspense e mistério, posteriormente, apontamos outras operações que também foram efetuadas por A1, no mesmo parágrafo, porém atendendo a outras orientações de outros bilhetes.

Seguem as operações realizadas por A1 ao reescrever respondendo ao bilhete da professora sobre explicitar melhor a relação entre a insistência do latido de Rex e a proximidade com a meia-noite: Acréscimo do advérbio “muito” - para intensificar o latido de Rex; Substituição do conector “e” por um ponto parágrafo; Substituição do

verbo “pegou” por “colocou”; Supressão do pronome “lhe”; Substituição de “mas mesmo assim” por “mais” , Substituição de “não parava” por “continuava” – explicitando a ideia de permanência da agitação de Rex; Substituição de “colocou rex para fora” por “descidiu colocar” – deixando pistas para o leitor de que Carmelina pode ter cogitado em não colocar o animal para fora, ponderou, e tomou a decisão de castigá-lo, o que evidencia o estranhamento de Carmelina sobre a conduta de Rex; Substituição de “vai dormir aí” por “vai passar a noite aí fora”, Substituição de “e rex continuava latindo” por “mas mesmo assim o cão continua a latir” – expressando de forma mais clara a adversidade diante das ações efetuadas por Carmelina para acalmar o cachorro e o resultado frustrado dessas atitudes, pois “mesmo assim” o cão continuou a latir e nada adiantava; Acréscimo da frase “ele sente que algo estava errado” explicitando em Rex a responsabilidade de dar ao leitor uma pista clara acerca de que algo muito errado, naquele momento, se desenhava na narrativa.

Não podemos deixar de mencionar que a aluna, ao reescrever, demonstrou o cuidado em apresentar os fatos de forma gradual, dando pistas ao leitor de forma gradativa. Isso se evidencia quando, na narrativa de A1, inicia-se com a agitação do cachorro de forma intensa - “Um certa noite rex estava latindo muito” - , Carmelina tenta acalmar o animal em vão, que “continuava a latir” o que se soma por meio do conector “e” “e faltava um minuto para meia-noite”, ao ponderar sobre a atitude do cachorro , Carmelina decide colocá-lo para fora e explica para o animal o motivo desse castigo, Rex sinaliza que algo está errado e Carmelina vai até a janela “e já era meia noite”.

Assim, podemos supor que o bilhete orientador permite uma interação maior do que outras estratégias de correção apontadas por Serafini (1998), pois possibilita um diálogo entre professor e aluno, incita a reflexão no aluno diante de um enunciado que solicita, comenta, questiona e espera uma resposta, além de que, via bilhete, faz-se “possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos” (NASCIMENTO, 2009, p.102).

BILHETE III

Vejo que em seu texto, Carmelina disse algo a Rex. Achei muito interessante você ter utilizado o discurso direto para reproduzir a fala da personagem em sua narrativa, porém, você não acha que está faltando algo para que o seu leitor possa compreender melhor o trecho em que a personagem diz algo ao cachorro? Reveja a pontuação.

Neste bilhete, desejávamos provocar na aluna a reflexão acerca da pontuação que ela utilizou no trecho ao optar pelo discurso direto. Porém, ao reformular, a estudante utilizou um ponto final onde deveria utilizar os dois pontos e, na linha seguinte, utilizou o travessão sobre a linha da página: “_ rex você não se comporta vai passar a noite ai fora”. Essa atitude da aluna demonstrou que entendeu o que precisava fazer, mas não conseguiu reformular da forma adequada por não possuir esse conhecimento ou por ele ainda não estar consolidado.

Levantamos essa hipótese porque, em uma das oficinas, observamos que precisávamos intervir mostrando à turma como se dava a construção do discurso no conto *A procissão das Almas* e, embora A1 tenha sido uma das alunas mais participativas, durante as atividades desenvolvidas nas oficinas, ratificamos que o tempo se faz necessário para que alguns conhecimentos possam ser consolidados. Conforme Vigotsky (2007), o tempo de maturação é importante e essencial para que o indivíduo possa apreender e incorporar as novas experiências adquiridas.

Concluimos que a aluna atende a revisão, mas não tem subsídios para reformular naquele momento à revisão sugerida pela professora pesquisadora e para isso recorreu à operação acréscimo, ao inserir um ponto em seguida antes de explicitar a fala da personagem Carmelina.

BILHETE IV

Como foi que Carmelina percebeu que era uma procissão de almas e não uma procissão de pessoas vivas? Além de ver as pessoas de forma embaçada, o que mais a personagem viu de diferente para que chegasse a essa conclusão??

Em resposta a este bilhete, A1 atendeu parcialmente e reformulou “conforme lhe foi sugerido” (MENEGASSI, 2013, p.31) e, mais uma vez, lança mão de várias estratégias: substituição, pois substituiu o verbo “viu” por “avistou” - que embora sejam verbos com significado muito próximos, sinônimos, agregam ao contexto impressões diferentes. Entendemos que o verbo ver traz uma ideia de prontidão no ato em si, de imediatismo da ação, já avistar é alcançar com a vista, como se Carmelina passasse a visualizar algo que ali se apresentava. Posteriormente, a aluna recorreu à operação substituição do grafema “ç” por “ss”, explicitando mais uma vez a recursividade da revisão por meio do risco que fez sobre a palavra. Em seguida, identificamos a

operação substituição, quando a aluna trocou o período “e as pessoas que estavam no meio da procissão estavam embasada” pelo período “começou a ver as pessoas embasadas”, notamos também que nesta substituição A1 pareceu não escolher o verbo “começou” aleatoriamente, mas faz a sua escolha pensando na progressão que ela estava pretendendo construir em seu texto, pois esse verbo indica que se iniciou algo diferente do verbo utilizado por ela na primeira versão “estava”. A aluna também recorreu à substituição do conector “e” por “foi quando”, corroborando a ideia do tempo que transcorre em sua narrativa (passo a passo). Percebemos que a estudante, mais uma vez, recorreu à substituição quando trocou o substantivo “Carmelina” pelo pronome “ela” - acreditamos que essa substituição ainda seja em decorrência do que foi solicitado anteriormente em outro bilhete sobre a repetição de palavras e, por fim, a aluna recorreu à operação acréscimo ao incluir o adjetivo “penitentes”, confirmando para o leitor que aquela procissão não era de gente viva.

Evidencia-se que A1 compreendeu a sugestão da professora pesquisadora via bilhete de forma ativa, mas não atendeu de forma completa, porque, provavelmente, compreendeu que já havia explicitado em seu texto na primeira versão que a personagem Carmelina percebia que não se tratavam de pessoas vivas, ao vê-las de forma embaçada, o que talvez para a aluna já fosse o suficiente para explicitar e responder ao que a professora solicitou por meio do bilhete. Por outro lado, notamos que, na reescrita, a aluna organiza melhor a sequência dos fatos, utiliza-se de alguns recursos, conforme apontamos nas operações supracitadas, que deixam em evidência para o leitor a gradação dos fatos, os quais vão aos poucos evidenciando que se tratava de uma aparição sobrenatural e sinalizam para a percepção de Carmelina de que as pessoas da procissão eram almas “penadas”.

Assim, A1 demonstrou uma certa consciência de que há um outro que se assenta no ato da escrita junto com quem escreve. A aluna releu o seu texto, considerou em parte o que a professora pesquisadora sugeriu e fez suas escolhas colocando-se na posição de seu leitor, o que se manifestou nas operações utilizadas pela discente no ato de sua reescrita.

BILHETE V

Muito interessante, A1! Mas o seu leitor já havia sido informado de que o fato horrípilante ocorreu em uma sexta-feira 13? Lembre-se de que na situação inicial, momento em que tudo está em equilíbrio na narrativa, também podemos agregar informações importantes, que irão contribuir para o desenvolvimento de nosso enredo (história em si). Por exemplo, que tal se lá no início de sua narrativa você explicitasse para o seu leitor, que aquela noite, era uma noite de sexta-feira 13? Isso explicaria muitas coisas, não acha? Fale mais sobre esse clima de sexta-feira 13 logo no início de sua história. Lembre-se de que no seu planejamento você pretendia escrever uma história de terror e mistérios, explore mais isso. Repense.

Notamos que, em resposta ao bilhete V, poderíamos considerar, conforme Gasparto e Menegassi (2013), que A1 optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p. 31), porém, percebemos que a aluna escolheu pela supressão do trecho, ou seja, de fato pelo não atendimento, todavia, neste caso, não apostamos na hipótese de não compreensão ativa, pois, ao reescrever, a estudante considerou que reformular incorreria na necessidade de lançar mão de várias operações. Levantamos essa possibilidade, pois a estudante verbalizou, ao interagir conosco, após leitura do bilhete: “vou tirar, professora, se não vou ter que mexer lá no início e eu já escrevi!”, em resposta a essa decisão da aluna, dissemos que ela ficasse à vontade para fazer o que achasse conveniente desde que não esquecesse que haveria leitores e que, portanto, precisaria pensar neles. Logo, entendemos que A1 compreendeu a sugestão de revisão da professora pesquisadora, mas optou por não reformular por considerar trabalhoso.

Nesse sentido, a aluna percebeu que, se atendesse a sugestão de revisão, precisaria ir além das alterações in loco, pois “Quando o aluno refaz, reescreve, [...] enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita pelo professor, a nova versão consiste geralmente na reescrita de todo o texto” (RUIZ, 2015, p.59). Contudo, inferimos que essa escolha de A1 deveu-se em parte à experiência que a estudante carrega consigo sobre as práticas que envolvem a atividade de escrita na escola.

Além dessas ponderações, podemos inferir, também, que, muito possivelmente, a revisão e a reescrita talvez não sejam habitualmente consideradas na escola como práticas (MENEGASSI, 1998), o que também pode impedir o aluno a perceber o caráter processual da escrita, prevalecendo ainda a ideia de que, escreve-se para contentar os desejos do professor a fim de alcançar uma boa nota, assim, “não se vê vantagem em retomar o próprio texto, que, de certa forma, é visto como um produto já acabado e pronto.” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.30).

Entretanto, podemos apontar como positivo que, ao reescrever, a aluna não apenas suprimiu, mas também precisou recorrer a outras operações, devido à reformulação que precisou fazer, o que possibilitou uma melhor organização dos fatos apresentados por ela e diluiu, de certa forma, o questionamento levantado pela professora pesquisadora no bilhete VI, conforme veremos adiante.

Para tal, além da operação supressão, a aluna recorreu à operação acréscimo, deslocamento e substituição, conforme veremos, no Quadro 4. Ressaltamos que as frases estão enumeradas com o propósito de tornar a ilustração mais didática. Os trechos das frases em negrito referem-se às alterações efetuadas pela aluna no ato da reescrita; em relação à operação supressão no quadro, utilizamos os colchetes e a operação deslocamento é sinalizada pela marcação em itálico.

Quadro 4: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A1 em relação ao bilhete IV e V

Versão I	Versão II	Operações
1.foi quando e viu uma procição	1. foi quando avistou uma procissão	1. Substituição de “viu” por “avistou” e Substituição de “ç” por “ss”
2. e as pessoas que estavam no meio da procição estavam embasadas	2 começou a ver as pessoas embasadas	2. Substituição do período “e as pessoas que estavam no meio da procição estavam embasadas” por “começou a ver as pessoas embasadas”
3. “e Carmelina percebeu que era um procição de almas”	3. foi quando ela percebeu que era uma procissão de almas penitentes.	3. Substituição do conector “e” por “foi quando”, Substituição de Carmelina por “ela”; Acréscimo do adjetivo “penitentes”
4. “ela ficou paralizada quase para desmaiar”	4. <i>“e uma das pessoa [...] da procissão veio até Carmelina”</i>	4. Deslocamento e acréscimo de “e” no início da frase 4, da segunda versão.
5. “não consegui se mecher de tanto medo que estava”	5. <i>e lhe entregou uma vela</i>	5. Deslocamento e substituição do verbo “deu” por “entregou”.
6. uma das pessoas da procição veio em sua direção	6. <i>e rapidamente a vela apaga</i>	6. Deslocamento e supressão do “se”.
7. e lhe deu uma vela	7. [...]	
8. e rapidamente a vela se apaga	8. <i>“e carmelina ficou na janela paralizada quase para desmaiar”</i>	
9. deixando o clima de seista-feira 13 mais oripilante do que já era	9. <i>não consegui se meche de tanto medo que estava</i>	

<p>10. Carmelina não conseguiu se desgrudar da janela</p> <p>11. fico esperando ate que se consou</p> <p>12. e colocou a vela na cabiceira e foi dormir.</p>	<p>10. <i>ficou esperando aquela pessoa quando se cançou</i></p> <p>11. e colocou a vela na comoda [...].</p>	<p>7. Supressão de “deixando o clima de seista-feira 13 mais oripilante do que já era”</p> <p>8. Deslocamento, acréscimo de “e”, substituição de “ela” por “Carmelina” e acrescenta “na janela”</p> <p>9. Deslocamento e supressão do grafema “r”.</p> <p>10. Deslocamento, supressão de “até que” e acréscimo de “aquela pessoa quando”.</p> <p>11. Substituição de “cabiceira” por “comoda”, supressão de “e foi dormir”.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

BILHETE VI

O que Carmelina sentiu? Por que ela não conseguiu se desgrudar da janela?

Ao dialogarmos, por meio do bilhete VI, com a aluna, instigando-a para que ela explicitasse em sua narrativa as sensações da personagem Carmelina, ao ver a procissão, e apresentasse em seu texto por que a personagem não conseguiu se desgrudar da janela, A1 optou “por não atender à revisão” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p 31). Aqui ressaltamos que, embora a estudante já tivesse deixado em evidência que a personagem ficou paralisada diante do fato sobrenatural, pensamos ser conveniente instigar a aluna para que ela ampliasse no texto as percepções da personagem, a fim de aumentar o clima de medo e tensão que naquele momento se construía na narrativa de A1.

Nessa situação, porém, a aluna optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). Observamos que isso pode ter se dado pelo fato de a estudante já ter considerado suficientes as informações presentes em sua narrativa, pois o “medo” da personagem levou-a a um estado de paralisia,

portanto, supomos que A1 não concorda com as observações presentes no bilhete. A discente colocou-se na posição do seu interlocutor virtual, avaliou, mensurou, calculou considerando aquilo que ela compreende como suficiente para que o outro alcance os sentidos produzidos em seu texto, pois ao escrevermos um texto, este “traz em seu bojo desde o momento inicial de sua concepção/produção uma preocupação com seu destinatário [...] o outro na figura do destinatário instala-se no próprio movimento de produção de texto” (BRANDÃO, 2005, p. 271).

Reconhecemos aqui que nosso bilhete poderia ter sido mais claro, o que possivelmente provocaria outras atitudes na aluna, porém, A1 ainda que não tenha atendido a sugestão, respondeu de forma ativa quando não concordou com as orientações da professora pesquisadora. Ratificamos também que não podemos deixar de fazer referências às operações utilizadas por A1 ao suprimir o período “deixando o clima de sexta-feira 13 mais oripilante do que já era” em resposta ao que sugeria o bilhete V, pois ao suprimir, conforme já explicamos anteriormente, a estudante reorganizou e diluiu em parte a problemática apontada pela professora no bilhete VI.

BILHETE VII

Aconteceu algo sobrenatural e Carmelina ficou apenas curiosa? Foi apenas a curiosidade que fez com que a moça a procurasse ajuda?

Em resposta ao bilhete VII, A1 reescreveu e optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). A aluna pareceu refletir sobre o que a professora pesquisadora havia comentado no bilhete, atentando para o fato de que a curiosidade, ainda que fosse uma característica da personagem, naquele momento da narrativa, diante de tudo que houve, talvez, fosse mais coerente que o medo ou a reflexão de Carmelina frente ao fato sobrenatural, levasse-a a procurar ajuda ou ainda que a curiosidade fosse uma característica tão forte em Carmelina que a fizesse ir em busca de ajuda para investigar o ocorrido, o que não foi o caso.

Então, A1 recorreu a várias operações, ao rescrever: acrescentou o nome “carmelina” explicitando-o, substituiu “olhou na cabiceira” por “foi até a cabeceira”; Substituiu o grafema “i” por “e”, ajustando a ortografia – sinalizamos que esta operação ocorreu atendendo a orientação sugerida no último bilhete. A aluna também precisou

recorrer à operação acréscimo ao incluir “viu que”; Substituiu “estava” por “avia”, suprimiu a palavra “humano”, suprimiu o conector “e”, e suprimiu a palavra “espantada” e acrescentou uma vírgula. A1 recorre na sequência à supressão das frases: “- como era que surgiu esse femu” e “Carmelina ficou muito curiosa”. A estudante prosseguiu fazendo as alterações e recorreu à operação Substituição ao trocar a frase “foi buscar” por “foi pedir”; Substituiu “capuxino” por “capuchino” e, por fim, desloca “e ele lhe falou” para outro parágrafo.

Segue o Quadro 5 a fim de facilitar a visualização e a compreensão das operações utilizadas por A1 em resposta ao bilhete VII. Ressaltamos que as partes das frases que estão em negrito referem-se às alterações efetuadas pela aluna no ato da reescrita. Seguimos aqui o mesmo método utilizado nos quadros anteriores.

Quadro 5: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A1 em relação ao bilhete VII

Versão I	Versão II	Operações
1. “no dia seguinte olhou na cabiceira”	1. no dia seguinte carmelina foi ate a cabeceira	1. Acréscimo do nome Carmelina; Substituição de “olhou na” por “foi ate a”; Substituição do grafema “i” por “e” na palavra “cabeceira”.
2. “e no lugar da vela estava um femo humano”	2. e viu que no lugar da vela avia um fêmur [...]	2. Acréscimo de “viu que”; Substituição de “estava” por “avia”; Substituição do grafema “o” por “u” em “femur”; Acréscimo do sintagma “r”; Supressão de “humano”
3. “e Carmelina ficou espantada e pensativa”	3. [...] Carmelina ficou [...] pensativa,	3. Supressão do “e” e supressão do adjetivo “espantada”; Acréscimo da vírgula.
4. “Como era que surgiu esse femo (Supessão)”	4. [...]	4. Supressão da frase “Como era que surgiu esse femo”.
5. “Carmelina ficou muito curiosa”	5 [...]	5. Supressão de “Carmelina ficou muito curiosa”
6. “e foi buscar ajuda com o padre capuxino”	6. e foi pedir ajuda para o padre capuchino. ”	6. Substituição de “foi buscar” por “foi pedir” e substituição do grafema “x” po “ch”.
7. “e ele lhe falou.”	7.	7. Deslocamento da frase “e ele lhe falou”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE VIII

Vejo que você utilizou o discurso direto, o que é muito interessante em seu texto, porém alguns ajustes precisam ser feitos em relação à pontuação para que o seu leitor possa compreender melhor o diálogo e o pensamento das personagens.

No bilhete VIII, optamos por sermos mais explícitos, na tentativa de deixar evidente para A1 que o problema apresentado em seu texto estava relacionado à pontuação utilizada por ela, ao optar pelo discurso direto. A aluna demonstrou perceber que há de fato um problema presente em seu texto, mas seu conhecimento sobre esse recurso parece não estar consolidado, pois essa consolidação demanda tempo conforme sinaliza Vigotsky (2007).

A discente entrou em contato com a informação de que, no discurso direto, há a presença do travessão e dos dois pontos, mas ainda não sedimentou a informação que foi dada e ela em uma das oficinas ministradas durante o projeto de leitura e escrita.

Levantamos essa hipótese porque, durante as oficinas, precisamos intervir em uma das aulas - conforme já explicitamos anteriormente - relendo os contos populares belenenses a fim de mostrar aos alunos como se construía o discurso direto presente naquelas narrativas.

Desse modo, entendemos que a aluna compreendeu, em uma atitude responsiva silenciosa (ou de ação retardada), pois ela atende à revisão, mas não tem subsídios para reformular naquele momento o que lhe é solicitado e ao reescrever optou pela operação acréscimo, ao inserir um ponto final na segunda versão, ao reescrever “ele lhe disse. – fique no mesmo local...”.

Essa operação, aparentemente simples e que, em situações de ensino, sob uma perspectiva tradicional, é considerada apenas como um erro, como falta de conhecimento do aluno ou como um descuido, para nós sinaliza que a aluna no ato da reescrita manifesta um processo em construção. Entendemos que há um longo percurso que, segundo Garcez (1998), vai do social para o individual conforme postula Vigotsky (2007) e que culminará com a internalização e consolidação do conhecimento e “É esse movimento [...] que marca, na teoria de Vygotsky, a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora” (GARCEZ, 1998, p. 51-51).

Em outras palavras, Garcez (1998) explica que primeiro o indivíduo expressa para os outros aquilo que compreendeu e, conforme essa estudiosa, isso demanda

tempo, que pode ser mais estendido ou menos estendido. Depois dessa primeira fase, o indivíduo organiza internamente aquilo que compreendeu - momento de auto-regulamentação – que demanda menos tempo que a primeira, pois o conhecimento ali já se faz presente no sujeito. Entre a primeira e a segunda fase, há o momento transitório que permite ao sujeito apropriar-se da fala social. Relacionando o processo de internalização postulado por Vigotsky (2007) o tempo é um fato que precisa ser considerado no processo de ensino e aprendizagem na escola bem como se faz importante que o professor como mediador desse processo identifique por meio da reescrita as pistas que indicam um processo em andamento para que possa auxiliar e intervir dando condições ao aluno de sedimentar o conhecimento.

Destarte, apontamos como estratégia que a aluna atendeu a revisão, mas não tem subsídios para reformular adequadamente naquele momento a revisão sugerida.

BILHETE IX

Quando Carmelina seguiu o conselho dos padres, como foi que ela se preparou para devolver o osso? Ela fez algo de diferente? Ela sentiu medo? Que tal falar um pouco mais sobre isso em seu texto?

Em resposta ao bilhete IX, A1 optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (Gasparoto; Menegassi, 2013, p.31). Possivelmente, A1 não atendeu porque pressupôs ser difícil reformular, tendo em vista que a aluna já estava concluindo a atividade e, como na escola o tempo não é favorável a determinadas atividades, como a de escrita, a aluna demonstrava querer concluir a atividade tão logo.

BILHETE X

Explore mais o seu desfecho. Fale mais sobre o que Carmelina continuou fazendo mesmo depois de ter uma experiência sobrenatural.

A aluna ao responder o bilhete X, optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). Percebemos que aluna substituiu o período “Carmelina seguiu o conselho que lhe mandaram” por “ela fez o que o padre mandou” e, em seguida, suprimiu um parágrafo “a alma lhe deu um conselho - para de se preocupar com a vida alheia que um dia você será feliz. Carmelina ficou pensando na quilo mais não adiantou e ela não deu muita importancia

para o sábio conselho”. Notamos que a aluna optou pela supressão desse parágrafo a fim de evitar as reformulações sugeridas pela professora pesquisadora presentes no bilhete X.

Por se tratar do penúltimo bilhete, percebemos uma certa ansiedade de A1 em concluir a reescrita, o que talvez possa sinalizar para nós a importância de, em situação de ensino, reavaliarmos a necessidade de trabalhar a reescrita em momentos distintos, possibilitando ao aluno tempo para pensar sobre as sugestões de revisão, amadurecendo as informações, para que no próximo encontro com o seu texto, em processo de construção, possa refletir e agir sobre ele.

BILHETE XI

A1, há outros pontos importantes que você precisa ajustar em seu texto, como: a palavra “procição”, “título”, “ate”, “capuxino”, “cabiceira”, “seista-feira”, “importancia”, “oripilante”. Pesquise a grafia e a acentuação dessas palavras e corrija-as no momento em que for reescrever o seu texto! Bom trabalho e mãos à obra!

Em resposta ao bilhete XI, percebemos que A1 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.31). Embora algumas das reformulações realizadas pela aluna em relação ao bilhete XI já tenham sido apontadas no transcorrer desta análise, podemos identificar que a estudante recorreu à substituição do sintagma “x” por “ch” em “capuxino”, substituiu o sintagma “i” por “e” em “cabiceira, suprime “seista-feira” e “oripilante”. Percebemos poucos avanços de A1 em relação a essas questões mais formais, mesmo consultando o dicionário, a reescrita ainda apresentou problemas conforme mostram as operações acima.

No Quadro 6, apresentamos a síntese das estratégias e operações utilizadas por A1, ao reescrever o seu texto após mediação da professora pesquisadora por meio dos bilhetes orientadores.

Quadro 6: Síntese com todas as operações e estratégias utilizadas por A1 no ato da reescrita

A1		
Bilhetes	Estratégias	Operações linguístico-discursivos
	Atendeu a correção e reformulou conforme lhe foi sugerido Apresentou uma reformulação que extrapola as sugestões do revisor	Adição ou acréscimo Substituição Supressão Adição ou acréscimo Substituição

Bilhete I	<p>Atendeu parcialmente a correção e realizou algumas reformulações</p> <p>Atendeu à revisão e complementou com uma reformulação além daquela que lhe foi sugerida</p> <p>Não atendeu as sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.</p> <p>Atendeu à revisão e complementou com uma reformulação além daquela que lhe foi sugerida.</p>	<p>Adição ou acréscimo</p> <p>Substituição</p> <p>Supressão</p> <p>Deslocamento</p>
Bilhete II	<p>Atendeu a correção e reformulou conforme lhe foi sugerido.</p>	<p>Adição ou acréscimo</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Supressão</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Acréscimo</p>
Bilhete III	<p>Atendeu a revisão, mas não tem subsídios para reformular adequadamente naquele momento à revisão sugerida.</p>	<p>Adição ou Acréscimo</p>
Bilhete IV	<p>Atendeu parcialmente a correção e realizou algumas reformulações.</p>	<p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Adição ou acréscimo</p>
Bilhete V	<p>Não atendeu as sugestões de revisão ou não reformulou conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.</p>	<p>Supressão</p> <p>Adição ou acréscimo</p> <p>Adição ou acréscimo</p> <p>Adição ou acréscimo</p> <p>Adição ou acréscimo</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Substituição</p> <p>Deslocamento</p> <p>Deslocamento</p> <p>Deslocamento</p> <p>Deslocamento</p>

		Deslocamento Deslocamento Supressão Supressão Supressão Supressão Supressão Supressão Deslocamento Deslocamento Deslocamento
Bilhete VI	Não atendeu as sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.	Não há operações diretamente relacionadas a essa orientação.
Bilhete VII	Atendeu a correção e reformulou conforme lhe foi sugerido.	Adição ou acréscimo Substituição Substituição Adição ou acréscimo Substituição Supressão Supressão Supressão Acréscimo Supressão Supressão Substituição Deslocamento
Bilhete VIII	Atendeu a revisão, mas não tem subsídios para reformular adequadamente naquele momento à revisão sugerida.	Adição ou Acréscimo
Bilhete IX	Não atendeu as sugestões de revisão ou não reformulou conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.	Não há operações realizadas pela aluna
Bilhete X	Não atendeu as sugestões de revisão ou não reformulou conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.	Substituição Supressão
Bilhete XI	Atendeu parcialmente a correção e realizou algumas reformulações	Substituição Substituição Supressão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A2 – VERSÃO I

9. Bateria de questões de texto X

* Bibi chamou os amigos Zeca e Zeca
 Mito de Bibi mais principal Mito de texto X
 Seta para bilipera em hand e uma casa lá no
 Sudeste long e a bibi que foi no dia da
 que sentou a história. us do seguinte bibi Bibi
 Seu amigo Zeca, e Bibi fala com a zeca
 foi o seguinte. Bibi de Zeca até a casa,
 chegaram até a casa entraram na casa e viram
 um homem ficava pálido quando viram esse
 homem - Bibi: Zeca: Zeca: Embora daqui agora por favor
 Zeca: não vamos ficar aqui
 Faltava de contar quando o homem de mão
 fumaça e fumaça foi chegando mais perto
 e disse que era pra os dois não fugirem por medo
 e poro de fechar os olhos
 e os dois ficaram poro de fechar os olhos e ficaram
 não disse nada. Se o homem de fechar
 os olhos quando os fecharam os olhos do
 ficaram um grande sorriso e começaram
 chorar

BILHETE I

A2, achei muito interessante a sua nova versão de O estranho cliente do Dr. X! Mas, como a escrita é um processo, sempre podemos melhorar nossos textos, certo? Então, A2, quem era Bibi? Não seria importante apresentar essa personagem e o amigo dela, Zeca, para o leitor do seu texto? Assim os seus leitores poderão entender melhor a narrativa escrita por você. Outra coisa, quem era o Dr. X? O que exatamente a Bibi ouvia sobre ele quando as pessoas contavam as histórias para ela na infância?

BILHETE II

A2, como era essa casa? A Senador Lemos fica onde? É uma rua? Fica em que bairro? Em qual cidade? O que aconteceu nessa casa exatamente. Você diz que foi lá “que tudo aconteceu”, mas o que seria esse tudo?

BILHETE III

Bibi chamou o amigo Zeca com que propósito? O que foi que ela disse a Zeca que o deixou tão assustado? A2, se Zeca ficou assustado, como foi que Bibi convenceu o rapaz a ir até a casa na Senador Lemos?

BILHETE IV

A2, você diz que Bibi e Zeca “chegaram até a casa entraram na casa e viram um

BILHETE V

Outra coisa, A2, havia gente morando na casa?

BILHETE VI

Como era o homem que estava dentro da casa? O que ele tinha de diferente que fez Bibi mudar de ideia e querer ir embora? E Zeca? Por que ele de repente ficou tão corajoso, se antes foi a Bibi que o convenceu a entrar com ela na casa? Pense sobre isso e ajuste o que for necessário em seu texto.

BILHETE VII

Quando o homem foi chegando mais perto, como as personagens sentiram-se? Ficaram paradas por quê? Eles não estavam com medo? Aceitaram tranquilamente a orientação dada pelo homem quando ele mandou os dois fecharem os olhos?

BILHETE VIII

A2, lembre-se de que o clímax é o ponto mais alto da narrativa, ponto de maior tensão. Quando o homem vestido de doutor aproxima-se de Zeca e de Bibi, possivelmente, o leitor do seu texto ficará preocupado, apreensivo, pensando sobre o que será que vai acontecer com os jovens. Que tal explorar um pouco mais isso na sua narrativa?

BILHETE IX

A2, como o homem convenceu Bibi e Zeca a fecharem os olhos? O que foi esse grande barulho que eles ouviram? Era parecido com barulho de quê? E a chuva, A2? Choveu dentro da casa? Veja que o seu conto popular está precisando de um desfecho, ou seja, um final para que os seus leitores saibam o que aconteceu com as personagens.

BILHETE X

A2, percebi também que você optou pelo uso do discurso direto em alguns trechos, como: “ficaram pálidos quando viram esse homem – bibi: zeca vamos Embora daqui agora por favor”. Achei muito interessante você ter utilizado o discurso direto para reproduzir a fala da personagem em sua narrativa, porém, você não acha que está faltando algo para que o seu leitor possa compreender melhor o trecho em que a personagem diz algo ao amigo Zeca? Reveja a pontuação do diálogo entre eles. Se achar necessário, consulte o seu material das oficinas anteriores e faça os ajustes em seu

BILHETE XI

A2, há outros pontos importantes que você precisa ajustar em seu texto, como as palavras: “estória”, “principalmente”, “certo”, “na quela” “história”, “pálidos”. Pesquise a grafia dessas palavras e de outras também, caso você tenha dúvidas, corrija-as no momento em que for reescrever o seu texto.

BILHETE XII

Outra coisa, em alguns trechos do seu texto você utiliza a palavra “mais”, como em: “quando bibi fala isso o zeca fica assustado mais eles voltaram”. Veja bem, você inicia dizendo que “quando bibi fala isso o zeca fica assustado” e utiliza o “mais” para informar ao seu leitor que mesmo com medo ou assustado o Zeca resolveu ir? Então, A2, quando pretendemos estabelecer uma relação de oposição ou adversidade utilizamos o “mas” e não o “mais”. Por exemplo, “Bibi era uma moça muito inteligente, mas não conseguia tirar notas altas”. Veja que se Bibi era inteligente, esperava-se que ela tivesse notas altas, mas não é isso que acontece, entende? Há uma espécie de quebra de expectativa, percebe? E isso não ocorre na frase em que você disse que “zeca fica assustado mais eles voltaram”. Será que o “mais” está adequado a ideia que você pretendia expressar em seu texto? Pense sobre isso. Se precisar, pesquise sobre isso e ajuste o que for necessário em seu texto.

BILHETE XIII

Percebi também que você está narrando um fato que ocorreu no passado, certo? Então, seria importante rever o tempo verbal utilizado por você em algumas passagens do seu texto. Como, por exemplo, em: “e se lembra que foi”. Veja também o uso que você faz do “pra”. Caso estivesse contando essa história oralmente, em uma conversa informal, não haveria problema algum, mas como se trata de um texto escrito e também não se trata da fala de uma personagem, veja como você pode ajustar isso em seu texto Mãos à obra, A2!!! Boa reescrita!

A2 - VERSÃO II

REESCRITA - OFICINA V

O Estranho Caso do DRX

* Bibi Quando era criança sempre ouvia histórias interessantes, mas a principal história que a padrinha contava era a do Estranho Caso do DRX. Certo dia Bibi passou por uma grande festa na cidade de São Paulo. Bibi passou em frente a uma casa abandonada e viu algo que Bibi viu que foi a sua história favorita aconteceu naquele certo lugar que a história aconteceu.

Bibi disse: Zeca eu passei em frente a casa que a história do Estranho Caso do DRX Bibi chamou Zeca mas Zeca ficou com medo. Mas Bibi insiste que Zeca foi. Chegaram logo em seguida de um homem com aquele homem era o DRX. Zeca ficou curioso, mas Bibi ficou com medo por que aquilo tinha acontecido a todos os anos.

- Bibi: Zeca vamos em breve daqui e rápido.

- Zeca não vamos ficar aqui agora que não estamos aqui um homem vestido de preto, chegando os olhos eles não param. O homem foi chegando mais perto.

O homem foi chegou bem perto e disse

- não passem nenhuma pergunta o homem só olhando eles seguir ele - o homem olhando eles fecharam os olhos eles fecharam convencidos de que não iam acontecer nada. Os dentes das mulheres de lá e de repente começa a chorar

BILHETE I

A2, achei muito interessante a sua nova versão de O estranho cliente do Dr X! Mas, como a escrita é um processo, sempre podemos melhorar nossos textos, certo? Então, A2, quem era Bibi? Não seria importante apresentar essa personagem e o amigo dela, Zeca, para o leitor do seu texto? Assim os seus leitores poderão entender melhor a narrativa escrita por você. Outra coisa, quem era o Dr X? O que exatamente a Bibi ouvia sobre ele quando as pessoas contavam as histórias para ela na infância?

Logo no primeiro bilhete escrito para A2, procuramos chamar a atenção do aluno para o fato de que a escrita é um processo, a fim de destacarmos (e reforçarmos) a importância do ato de revisar e reescrever os textos que produzimos. Ressaltamos esse aspecto, porque, durante as oficinas, o estudante manifestou oralmente que tinha dificuldade em escrever e que, por isso, escrevia pouco, o que o levava a pensar que seu texto não seria um bom texto.

De certa forma, isso evidencia que o sujeito compreendia a escrita como um dom, percepção reforçada pela escola diante das práticas de escrita que, geralmente, fazem-se presentes nesses espaços, conforme explicitamos na subseção 2.2, por isso consideramos importante que, no bilhete de A2, em especial, essa orientação se fizesse presente, instigando-o a uma possível reflexão acerca do ato da escrita e também incentivando-o a desenvolver a tarefa.

Ao perguntarmos para A2, via bilhete, “quem era Bibi?” e questionarmos se “Não seria importante apresentar essa personagem e o amigo dela, Zeca, para o leitor do seu texto?”, o discente recorreu à estratégia de “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31), para isso utilizou a operação acréscimo e informou que Bibi era pediatra – “que a pediatra gostava”, explicitando ao leitor apenas esse detalhe sobre a personagem.

Supomos que a escolha da profissão na área da medicina tenha sido intencional, tendo em vista que A2 expos em seu texto que a história de Dr. X - um médico - era a história preferida da personagem. Percebemos que o aluno avaliou e não fez uma escolha despropositada, o que sinaliza uma reflexão sobre o que o outro solicita. A2, então, avaliou, pensou e calculou os sentidos e respondeu de forma ativa, pois a “a significação pertence a uma palavra enquanto traço da união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo da compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137).

Nesse sentido, A2 escolheu intencionalmente a profissão da personagem Bibi, construindo uma significação, que nada mais é senão o efeito da interação entre ele e a professora mediadora, como exemplifica, metaforicamente, Bakhtin/Volochinov (2014): “É como uma faísca elétrica que só se produz quando há um contato dos dois pólos opostos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137). Evidencia-se dessa forma, nessa relação a presença do diálogo, da interação entre A2 e a professora pesquisadora.

Já em relação às outras personagens, também citadas no bilhete, o aluno não reformulou e manteve o texto quase da mesma forma, ignorando as sugestões apresentadas, possivelmente, por não compreender ou por considerar difícil a reformulação e os ajustes que os questionamentos da professora pesquisadora solicitavam.

Sobre as perguntas “outra coisa, quem era o Dr. X? O que exatamente a Bibi ouvia sobre ele quando as pessoas contavam as histórias para ela na infância?”, o aluno optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (MENEGASSI, 2013, p.31) e recorreu ao acréscimo de “história Que a pediatra gostava era a do Estranho Cliente...” levando a uma alteração de sentido pois, ao acrescentar, deixa em evidência na segunda versão que, dentre as histórias que a personagem ouvia quando criança, a de Dr. X era a preferida dela.

No entanto, notamos que o estudante não conseguiu resolver o problema apontado no bilhete e o leitor continua sem compreender do que se tratava a história preferida de Bibi, por isso consideramos uma reformulação parcial, pois A2 não evidencia qual era a história de Dr. X, nem quem era o Dr. X, limitando-se apenas a informar que era o personagem da história favorita de Bibi.

Neste caso, supomos que A2 apresentou uma dificuldade em ler os bilhetes e compreendê-los. Percebemos que o estudante pareceu considerar ser suficiente acrescentar apenas que era uma história do “Dr. X”, o que em um primeiro momento nos levou a pensar que o aluno supunha que o seu leitor já conhecia a história, já que ele está recontando um conto popular, embora completamente diferente do original.

A nosso ver, porém, há algo mais problemático nessa atitude de A2, pois não podemos ignorar que pedimos, via bilhete, ao sujeito que ele contasse sobre o que exatamente a personagem ouvia sobre o Dr. X quando ela era uma criança e diante dessa indagação, A2 limita-se a explicar que era a história preferida da personagem. Inferimos que a não expansão e a conseqüente não resolução do problema, sinalizado

pela professora pesquisadora, ocorreu porque A2, provavelmente, compreendeu a orientação de forma equivocada.

Essa dificuldade de leitura implica em duas situações: i. em não reformular da forma devida o que lhe foi apontado; ii. na impossibilidade de que, ao reler, seu próprio texto, A2 tenha condições de revisar permitindo que essa ação assumia sua função recursiva de monitoramento daquilo que se escreve, conforme aponta Menegassi (1998). Desse modo, supomos que a competência leitora, no caso de A2, ainda não está bem desenvolvida no aluno, gerando uma dificuldade de compreensão ou uma compreensão equivocada ou parcial daquilo que se lê.

BILHETE II

A2, como era essa casa? A Senador Lemos fica onde? É uma rua? Fica em que bairro? Em qual cidade? O que aconteceu nessa casa exatamente. Você diz que foi lá “que tudo aconteceu”, mas o que seria esse tudo?

Mais uma vez, o aluno optou por “atender parcialmente as correções e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p. 31). Em resposta às perguntas feitas via bilhete, notamos que A2 recorreu prioritariamente à operação acréscimo ao inserir na “Cidade de Belém” em resposta à pergunta “A senador Lemos fica onde? É uma rua? Fica em que bairro? Em qual cidade?”. Percebemos que a operação adição é novamente utilizada quando A2 inseriu a frase “Que a sua hestória favorito aconteceu naquele exato lugar” em resposta à pergunta “O que aconteceu nessa casa exatamente?” e ao acrescentar que a casa “era abandonada” em resposta a “como era essa casa”. Porém, ainda que tenham ocorrido acréscimos, percebemos que não houve uma expansão dos detalhes, nem há a exploração do espaço na narrativa, nem o esclarecimento do que aconteceu naquele espaço anteriormente.

Observamos que A2 demonstrou dificuldade em perceber a função do espaço como um elemento constitutivo das narrativas e limitou-se apenas em responder de forma direta o questionamento feito pela professora pesquisadora, todavia percebemos um esforço em reformular ao menos as sugestões que ele compreendeu.

A2, mais uma vez, demonstrou não compreender a importância de contextualizar e explicitar para o leitor qual a era história do Dr. X, o aluno parece apresentar uma dificuldade em sua competência leitora, assim, refletimos: como A2 poderia identificar, refletir e reformular o seu texto conforme lhe foi sugerido?

Supomos que, ao se deparar com essa dificuldade, A2 respondeu o que lhe pareceu mais simples, o que nos sugeriu que o sujeito apenas conseguia compreender as orientações mais diretas, as mais simples, permitindo respostas mais literais, as quais possibilitavam apenas um acréscimo de informações, como se estivesse respondendo à pergunta de forma bem objetiva.

Levamos a hipótese de que A2 apresentou dificuldade em compreender o bilhete e isso torna a revisão uma tarefa mais difícil ainda para ele, por isso frente ao que lhe é solicitado, A2 seguia atendendo apenas ao que conseguia compreender.

Vale neste momento comentar que, durante a atividade de reescrita, interagimos com o aluno e ele nos pediu para lermos o bilhete a fim de explicarmos “o que era pra fazer”. Porém, a fim de evitar interferências, solicitamos ao discente que lesse um trechinho do bilhete para nós. Ao ler, percebemos que ele fazia a leitura com muita dificuldade e trocava as palavras, ou seja, lia fazendo suposições equivocadas e sem perceber as trocas que ele fazia das palavras e das frases durante a leitura. Então fomos intervindo, sinalizando as correções das palavras e das frases trocadas, chamando a atenção de A2 e pedindo que ele relese o bilhete atentando para essas questões.

Sobre essa situação, Solé (1998) explica que, ao fazermos a leitura de um texto, agimos como se estivéssemos em um modo de piloto automático, pois “Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo” (SOLÉ, 1998, p. 41). Todavia, ao nos depararmos com algum problema ou dificuldade que venha a dificultar a nossa compreensão, percebemos isso e “a leitura se interrompe e dedicamos nossa atenção em desfazer o obstáculo” (SOLÉ, 1998, p.41).

Assim, observamos que A2, claramente, ainda não tem esse controle bem estabelecido, nem essa consciência, o que resultava em uma leitura ainda não eficiente e conseqüentemente em uma não revisão adequada daquilo que lê em seu próprio texto.

Seguem no Quadro 7, as operações que foram efetuadas por A2 no ato da sua reescrita. Visando manter o didatismo, ressaltamos que, em negrito, estão marcadas as alterações realizadas pelo sujeito.

Quadro 7: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação bilhete II

Versão I	Versão II	Operações
----------	-----------	-----------

“Serta noite bibi passa em frente a uma Casa lá no Senador lemos”	“Serta Noite bibi passava na Rua Senador lemos na Cidade de Belém ”	Acréscimo de “na Rua” e “na Cidade de Belém”
“e se lembro que foi na Quela Casa Que aconteceu a hestoria”	“bibi passou em frente e a uma casa abandonada” “e vem logo em Mente Que foi lá Que a sua hestória favorito aconteceu naquele exato lugar Que a hestória aconteceu.”	Acréscimo da frase “bibi passou em frente a uma casa abandonada” Acréscimo da frase “Que a sua hestória favorito aconteceu naquele exato lugar”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ainda que haja uma dificuldade de leitura, as operações realizadas pelo aluno ao reescrever evidenciam que A2 precisou recorrer a uma reorganização, demonstrando o início de um processo que consiste na percepção de que reescrever exige um refletir, um calcular de sentidos, pensando não apenas em si, mas nos outros. Desse modo, supomos que os bilhetes orientadores como estratégias de correção/revisão de certa forma levam o aluno a iniciar um processo de conscientização sobre o caráter recursivo da escrita.

BILHETE III

Bibi chamou o amigo Zeca com que propósito? O que foi que ela disse a Zeca que o deixou tão assustado? A2, se Zeca ficou assustado, como foi que Bibi convenceu o rapaz a ir até a casa na Senador Lemos?

Notamos que o aluno em resposta às sugestões, optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” e no ato da reescrita, A2 recorreu às operações de acréscimo e substituição.

Percebemos que, ao questionarmos sobre o motivo que levou Bibi a chamar seu amigo Zeca para irem até a casa, A2 ignorou, não atendeu. Em relação à pergunta, “O que foi que ela disse a Zeca que o deixou tão assustado?” o sujeito recorreu a substituição, pois optou por trocar o pronome “isso” (presente na primeira versão de A2 e que faz referência ao fato de Bibi ter passado em frente à casa em que ocorreu a história do Dr X) pela frase “ - bibi Disse: zeca Eu passei Em frente a casa Que a hestória Do Estranho Cliente Do Dr. X”, o que desencadeia o medo no rapaz , quando a personagem lança o convite ao amigo.

Em relação ao questionamento sobre “como foi que Bibi convenceu o rapaz a ir até a casa na Senador Lemos?”, A2 recorreu à operação acréscimo, incluindo “Mas bibi isistiu até Que zeca foi”.

BILHETE IV

A2, você diz que Bibi e Zeca “chegaram até a casa entraram na casa e viram um homem ficaram palidos quando viram esse homem”. Veja que são três fatos apresentadas por você quase ao mesmo tempo. Eles chegaram, entraram e ficaram. Que tal falar um pouco mais sobre como eles chegaram até a casa, como eles entraram lá e por que eles ficaram pálidos.

Em relação ao bilhete IV, A2 pareceu não compreender a sugestão feita pela professora pesquisadora, por isso optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e ao reescrever, possivelmente, para evitar a resolução do problema, apontado no bilhete recorreu às operações: supressão e acréscimo.

Segue o quadro 8 com as reformulações realizadas por A2. Ressaltamos que as frases estão enumeradas a fim de facilitar a compreensão das informações Optamos também por utilizar os colchetes como representação de supressão e os trechos em negrito indicando as alterações realizadas pelo sujeito no ato da reescrita.

Quadro 8: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete IV

Versão I	Versão II	Operações
1. Mais eles voltaram até a Casa, 2. Chegaram ate a Casa entram na Casa 3. e viram um homem 4. ficaram palidos	1. [...] 2. Chegaram [...] 3. E logo em seguida eles viram um homem 4. [...]	1. Supressão da frase “Mas eles voltaram até a casa”, 2. Supressão da frase “ate a Casa entram na Casa” 3. Acréscimo da frase “logo em seguida” e do pronome “eles” 4. Supressão da frase “ficaram palidos”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebemos que A2, por não conseguir reformular conforme propõem as sugestões via bilhete, optou por, em grande parte, suprimir os trechos apontados pela professora pesquisadora no bilhete IV evitando assim a reformulação. Segundo Ruiz (2015, p.70), há três possíveis explicações para situações como esta em que a mediação ocorre via bilhetes:

- ou o “bilhete” foi produzido num texto já reescrito (e o aluno se vê no direito de dar a redação por acabada);
- ou o “bilhete” foi produzido de uma forma menos impositiva (e o aluno entende que pode relegá-lo);
- ou o “bilhete” reclama de um aspecto cuja solução exigiria mais trabalho de sua parte (e o aluno não se mostra disposto a enfrentar o desafio).

Neste caso, em especial, a partir do que propõe Ruiz (2015), compreendemos que o bilhete exigia do estudante um maior trabalho. Descartamos a hipótese de que o aluno se viu no direito de não reescrever, porque ainda se tratava de uma primeira solicitação de reescrita a partir dos bilhetes, portanto, há duas hipóteses possíveis: a) ou A2 percebeu que se tratava de uma sugestão que demandaria tempo e implicaria em mais trabalho e, assim, não atendeu ao que lhe foi sugerido, ignorando a sugestão e buscando estratégias para fugir dos ajustes; b) ou, por se tratar de uma sugestão mais complexa, A2, diante da dificuldade de leitura que possui, não compreendeu já que o bilhete exigia uma competência de leitura mais amadurecida, no sentido de que precisaria ter um controle das estratégias de leitura para resolver o problema.

Ao considerarmos a dificuldade de leitura de A2 diante dos bilhetes, parecemos mais adequado assumir a hipótese de que o aluno não teve condições de reformular, pois esse bilhete – diferente de alguns questionamentos não continha perguntas, como alguns outros elaborados pela professora – o que demandaria dele um esforço maior de compreensão, destarte, não bastaria apenas um acréscimo de uma palavra ou de uma frase, mas antes de tudo uma compreensão mais complexa do que se lê.

BILHETE V

Outra coisa, A2, havia gente morando na casa?

Em relação à pergunta presente no bilhete V, A2 optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31), pois logo no início de seu texto, no primeiro parágrafo, ao reescrever, o sujeito acrescenta a palavra “abandonada”. Supomos que A2 reformulou, por tratar-se de uma pergunta mais simples, direta, tanto que apenas acrescenta o adjetivo a fim de resolver a questão.

Diante desta situação, um fato não pode deixar de ser mencionado: é notório que o bilhete V é curto, o que nos leva a inferir que, possivelmente, A2 apresenta dificuldade em ler bilhetes mais extensos, pois, quando os bilhetes são mais longos e

exigem uma compreensão maior por parte do aluno, ou A2 ignora a sugestão, não a atendendo, ou atende a sugestão de revisão parcialmente, conforme apontamos ao analisarmos a estratégia utilizada por ele em resposta ao bilhete anterior.

Ao refletirmos sobre esse fato, ratificamos que essa atitude de A2 pode sinalizar uma dificuldade de leitura, o que implica em uma não compreensão do que se lê ou uma compreensão deficitária, pois o aluno parece ainda não ter “o controle do seu processo de leitura”.

Ler, para Solé (1998), solicita um leitor ativo que processa, avalia, examina aquilo que lê – o texto – visando sempre com a leitura atingir um objetivo e desse objetivo é que deriva a interpretação. No caso de A2, ao ler os bilhetes, o objetivo seria ler para compreender aquilo que deveria ajustar em seu texto e, em um segundo momento, o objetivo seria ler para revisar o seu próprio texto.

BILHETE VI

Como era o homem que estava dentro da casa? O que ele tinha de diferente que fez Bibi mudar de ideia e querer ir embora? E Zeca? Por que ele de repente ficou tão corajoso, se antes foi a Bibi que o convenceu a entrar com ela na casa? Pense sobre isso e ajuste o que for necessário em seu texto.

Notamos que o aluno optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). A2 não explicitou como era o homem que estava dentro de casa, conforme o bilhete sugere, mas explicitou que o homem era o Dr. X e explicou para o leitor o motivo que levou Bibi a querer ir embora da casa: “por Que aquilo tinha acontecido a vários anos”.

Sobre a personagem Zeca, A2 ajustou a informação explicando que “zeca ficou Curioso” diante do fato que estava acontecendo, o que justifica a atitude do rapaz em querer permanecer no local mesmo diante de uma situação no mínimo estranha. Assim, o aluno conseguiu resolver parte do problema apontado pela professora pesquisadora e, para isso, recorreu às operações deslocamento, substituição e acréscimo, conforme apresentamos no Quadro 9.

Priorizando a compreensão das informações, no Quadro 9, estão em **negrito** os acréscimos, em *itálico* a operação deslocamento e sublinhado a operação substituição.

Quadro 9: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete VI.

Versão I	Versão II	Operações	
----------	-----------	-----------	--

<p>Quando _____ viram esse hom – <i>bibi: zeca vamos Embora daqui agora por favor</i> - zeca: não vamos ficar aQui.</p>	<p><u>E logo em seguida eles viram um homem e a Quele homem era Dr. X</u> zeca ficou Curioso, Mas bibi ficou Com Medo por Que aquilo tinha acontecido a vários anos.</p> <p>- <i>BiBi: zeca vamos em bora daqui e rápido</i> - <i>zeca: não vamos ficar agora que nos ja estamos aqui.</i></p>	<p>Substiuição: “Quando” por “E logo em seguida”</p> <p>Acrécimo: “eles”</p> <p>Acrécimo da frase “e a Quele homem era Dr. X”,</p> <p>Deslocamento: “<i>BiBi: zeca vamos em bora daqui e rápido</i>” e “<i>“- zeca: não vamos ficar agora que nos ja estamos aqui.”</i>”</p> <p>Acrécimo da frase “zeca ficou Curioso”</p> <p>Acrécimo do período “Mas bibi ficou Com Medo por Que aquilo tinha acontecido a vários anos.”</p>	
---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE VII

Quando o homem foi chegando mais perto, como as personagens sentiram-se? Ficaram paradas por quê? Eles não estavam com medo? Aceitaram tranquilamente a orientação dada pelo homem quando ele mandou os dois fecharem os olhos?

O aluno optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e para isso recorreu à operação acréscimo inserindo no texto o período “eles fecharam convencidos de Que não ia acontecer nada” em resposta à pergunta “Aceitaram tranquilamente a orientação dada pelo homem quando ele mandou os dois fecharem os olhos?”.

Em relação às outras sugestões, o aluno não respondeu, ignorando-as. Notamos, porém, que além dessas operações, que estão relacionadas diretamente ao bilhete, o estudante, ao reescrever, recorreu a outras operações, conforme mostramos no Quadro 10.

Ressaltamos que, para a compreensão do Quadro 10, enumeramos as frases e optamos por representar a operação adição ou acréscimo em negrito; o deslocamento com um traço prolongado e a supressão com os colchetes.

Quadro 10: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete VII

Versão I	Versão II	Operações
1. Vestido de doutor 2. Chamando-os. 3. Mas eles não foram 4. o homem foi chegando Mais perto 5. E disse Que era pra eles não fazerem perguntas 6. E para eles fecharem os olhos. 7. E eles perguntaram para onde eles iam 8. o homem não disse nada 9. já Mandou eles fecharem os olhos 10. Quando eles fecharam os olhos	1. Um homem vestido de doutor, 2. Chamando-os 3. Mas eles não foram. 4. O Homem foi Chegando Mais perto. 5. _____ 6. [...] 7. [...] 8. [...] 9. _____ 10. [...] 11. O HomEm foi Chegou Bem perto 12. e Disse não fassam nenhuma pergunta	1. Acréscimo de “Um homem” 2. Não modifica 3. Não modifica, exceto acréscimo do ponto 4. Não modifica, exceto as letras maiúsculas e minúsculas. 5. Deslocamento 6. Supressão de “E para ela fecharem os olhos” 7. Supressão de “E eles perguntaram para onde eles iam” 8. Supressão de “o homem não disse nada” 9. Deslocamento de “já Mandou eles fecharem os olhos” 10. Supressão de “Quando eles fecharam os olhos” 11. Acréscimo da frase “O HomEm foi Chegou Bem perto” 12. Deslocamento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebemos que, ao reescrever para evitar atender ao que o bilhete sugeria, o aluno recorreu a outras operações, as quais de certa forma demonstram o atendimento parcial em relação à proposta apresentada via bilhete. A supressão parece indicar uma forma de tentar resolver o problema, excluindo aquilo que possivelmente pode levantar questionamentos.

BILHETE VIII

A2, lembre-se de que o clímax é o ponto mais alto da narrativa, ponto de maior tensão. Quando o homem vestido de doutor aproxima-se de Zeca e de Bibi, possivelmente, o leitor do seu texto ficará preocupado, apreensivo, pensando sobre o que será que vai acontecer com os jovens. Que tal explorar um pouco mais isso na sua narrativa?

Mais uma vez, temos um bilhete que exige um controle maior da compreensão leitora por parte de A2, e como resultado o menino optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.” Nesta situação, supomos que A2 não atendeu por não compreender as sugestões de revisão, então simplesmente ignorou.

BILHETE IX

A2, como o homem convenceu Bibi e Zeca a fecharem os olhos? O que foi esse grande barulho que eles ouviram? Era parecido com barulho de quê? E a chuva, A2? Choveu dentro da casa? Veja que o seu conto popular está precisando de um desfecho, ou seja, um final para que os seus leitores saibam o que aconteceu com as personagens.

Em relação ao bilhete IX, A2 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). Observamos aqui que o aluno atende apenas uma das sugestões de reformulação sugeridas pela professora pesquisadora no bilhete e recorre às operações supressão do adjetivo “grande”, acréscimo da palavra “carros” e acréscimo do grafema “u” ao reescrever o verbo ouvir.

Notamos que, embora A2 tenha atendido de forma parcial a correção, o sujeito fez alterações simples, que não demandaram grandes modificações na estrutura global do texto, isso pode ocorrer ou porque o aluno não compreendeu as orientações completamente ou porque considerou muito trabalhoso reformular.

BILHETE X

A2, percebi também que você optou pelo uso do discurso direto em alguns trechos, como: “ficaram pálidos quando viram esse homem – bibi: zeca vamos Embora daqui agora por favor”. Achei muito interessante você ter utilizado o discurso direto para reproduzir a fala da personagem em sua narrativa, porém, você não acha que está faltando algo para que o seu leitor possa compreender melhor o trecho em que a personagem diz algo ao amigo Zeca? Reveja a pontuação do diálogo entre eles. Se achar necessário, consulte o seu material das oficinas anteriores e faça os ajustes em seu texto.

Em resposta às orientações presentes no bilhete X, A2 optou por “não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). O aluno, ao reescrever, não reformulou e continuou a incorrer no problema apontado pela professora. Supomos que isso tenha ocorrido porque A2, possivelmente, ao ler o bilhete, não conseguiu identificar no ato da leitura que havia um problema em seu texto - ainda que tenhamos apontado explicitamente tanto o trecho problemático quanto o tipo de problema de forma clara. Provavelmente, essa situação deveu-se ao

fato de que A2, por apresentar dificuldade de leitura não tenha conseguido perceber as sinalizações apontadas no bilhete pela professora pesquisadora e ateve-se apenas ao trecho em que há um elogio “Achei muito interessante você ter utilizado o discurso direto para reproduzir a fala da personagem em sua narrativa”. O que o levou a supor que a forma como utilizou a pontuação estava adequada.

No Quadro 11, apresentamos trechos das duas versões produzidas por A2 que exemplificam as nossas observações:

Quadro 11: Trechos das versões I e II que exemplificam a análise da estratégia utilizada por A2 em relação ao bilhete X

Versão I	Versão II
“– bibi: zeca vamos Embora daqui agora por favor”	- Bibi: zeca vamos em bora daqui e rápido

BILHETE XI

A2, há outros pontos importantes que você precisa ajustar em seu texto, como as palavras: “estoria”, “preucipalmente”, “serto”, “na quela” “historia”, palidos”. Pesquise a grafia dessas palavras e de outras também, caso você tenha dúvidas, corrija-as no momento em que for reescrever o seu texto.

Percebemos que o aluno optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e, para isso recorreu às operações adição ou acréscimo, substituição e supressão.

O bilhete XI direciona o aluno para questões mais formais, as quais, no ato da reescrita, A2 poderia tentar resolver com uma consulta ao dicionário. Em relação a essa questão, é importante ressaltar que, durante a atividade, deixamos à disposição da turma vários dicionários, porém, pelo resultado obtido na reescrita do aluno, percebemos que ele não conseguiu resolver os problemas apontados. Isso se deve possivelmente a dois fatos: primeiro, refere-se à dificuldade em manusear o dicionário, percebida por nós no decorrer da atividade; segundo, refere-se ao fato de que nos bilhetes – por um receio nosso de não assumirmos pelo aluno a reformulação de seu texto (RUIZ, 2015) em relação aos problemas referentes à acentuação, ortografia e hipersegmentação - apenas apontamos os problemas sem corrigi-los, optamos por transcrever ipsi litere a escrita do aluno, mas ao transcrevemos tal qual o estudante apresentou na primeira versão, algumas palavras como “serto”, por exemplo, dificilmente poderiam ser corrigidas por A2, tendo em vista que o aluno não teria como encontrá-la no dicionário.

Seguem no Quadro 12 as palavras apontadas por nós e a forma como o aluno as reescreveu:

Quadro 12: Palavras presentes nas versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete XI

Versão	Versão II	Operações
1. “Estoria”	1. Hestória	1. Acréscimo da letra h e do acento agudo
2. “preucipal mente”	2. Principal	2. Substituição
3. “serto”	3. Serto	3. Não modifica
4. “historia”	4. Hestória	4. Substituição
5. “na quela”	5. [...]	5. Supressão
6. “palidos”	6. [...]	6. Supressão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE XII

Outra coisa, em alguns trechos do seu texto você utiliza a palavra “mais”, como em: “quando bibi fala isso o zeca fica assustado mais eles voltaram”. Veja bem, você inicia dizendo que “quando bibi fala isso o zeca fica assustado” e utiliza o “mais” para informar ao seu leitor que mesmo com medo ou assustado o Zeca resolveu ir? Então, A2, quando pretendemos estabelecer uma relação de oposição ou adversidade utilizamos o “mas” e não o “mais”. Por exemplo, “Bibi era uma moça muito inteligente, mas não conseguia tirar notas altas”. Veja que se Bibi era inteligente, esperava-se que ela tivesse notas altas, mas não é isso que acontece, entende? Há uma espécie de quebra de expectativa, percebe? E isso não ocorre na frase em que você disse que “zecca fica assustado mais eles voltaram”. Será que o “mais” está adequado a ideia que você pretendia expressar em seu texto? Pense sobre isso. Se precisar, pesquise sobre isso e ajuste o que for necessário em seu texto.

Em relação ao bilhete XII, percebemos que A2 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSO, 2013, p.31). Ao reescrever, o sujeito não atentou para todos os ajustes, fez algumas substituições – operação substituição – muito possivelmente, porque não compreendeu bem as informações presentes no bilhete, pois embora faça algumas modificações, ainda identificamos problemas referentes ao uso do “mas” conjunção e do “mais” advérbio. Segue no Quadro 13 as modificações realizadas pelo aluno:

Quadro 13: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete XII

Versão I	Versão II
“bibi Quando era Criança Sempre Ouvia Muitas Estorias mais principal mente...” “quando bibi fala isso o zeca fica assustado mais eles voltaram”	“bibi Quando era Criança Sempre Ouvia Muitas hestórias mas a principal...” “bibi chamou zeca mas zeca ficou com medo mais bibi isistiu até que Zeca foi” “Zeca ficou curioso mais Bibi ficou com medo”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao acrescentar a frase “Zeca ficou curioso mais Bibi ficou com medo”, o aluno parece utilizar sem distinguir a conjunção “mas” do advérbio “mais”, mesmo depois de termos apontado o problema, explicado e dado exemplos, A2 parece realmente ter dificuldade de leitura o que dificulta a resolução do problema.

BILHETE XIII

Percebi também que você está narrando um fato que ocorreu no passado, certo? Então, seria importante rever o tempo verbal utilizado por você em algumas passagens do seu texto. Como, por exemplo, em: “e se lembra que foi”. Veja também o uso que você faz do “pra”. Caso estivesse contando essa história oralmente, em uma conversa informal, não haveria problema algum, mas como se trata de um texto escrito e também não se trata da fala de uma personagem, veja como você pode ajustar isso em seu texto Mãos à obra, A2!!! Boa reescrita!

Em relação ao bilhete XIII, o sujeito optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e, ao reescrever, recorreu às operações substituição e supressão.

Na versão II, notamos que todos os verbos foram utilizados no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito, indicando a substituição do trecho apontado via bilhete. Segue o Quadro 14 para ilustrar as substituições realizadas a partir da leitura do bilhete, em negrito apresentamos os verbos em destaque para sinalizar as alterações.

Quadro 14: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A2 em relação ao bilhete XIII

Versão I	Versão II
“ passa em frente a uma casa lá na Senador lemos e se lembra que foi lá na Quela casa que aconteceu a historia”	“ passou em frente uma casa abandonada e veio logo em mente...”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Notamos que, em relação ao emprego do “pra”, o aluno recorre à supressão. Essa operação é o resultado de supressões anteriores realizadas pelo sujeito em decorrências de outras operações efetuadas por ele as quais estão conectadas a outros bilhetes.

Para finalizar, no Quadro 15, apresentamos a síntese das estratégias e operações utilizadas por A2, ao reescrever o seu texto após mediação da professora pesquisadora por meio dos bilhetes orientadores.

Quadro 15: Síntese com todas as operações e estratégias utilizadas por A2 no ato da reescrita

A2		
Bilhetes	Estratégias	Operações linguístico-discursivos
Bilhete I	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Adição ou acréscimo
Bilhete II	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo
Bilhete III	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição Adição ou acréscimo
Bilhete IV	Optou por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor	Supressão Supressão Adição ou Acréscimo Supressão
Bilhete V	atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Adição ou acréscimo
Bilhete VI	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Deslocamento Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo
Bilhete VII	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Não modifica Deslocamento Deslocamento Supressão Supressão Supressão Deslocamento Supressão Acréscimo
Bilhete VIII	Optou por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor	Não há operações relacionadas a essa orientação
Bilhete IX	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Supressão Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo
	Não atendeu por não possuir subsídios para reformular	

Bilhete X	naquele momento a revisão sugerida	Não há operações relacionadas a essa orientação
Bilhete XI	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Adição ou acréscimo Substituição Não modifica Substituição Supressão Supressão
Bilhete XII	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição
Bilhete XIII	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição Supressão

A3 – VERSÃO I

* Em uma floresta em Belém
avia avia uma cidade abandonada
da tinha uma casa que morava João
Pé de feijão, Dona Lourdes e Ricardo.

A Dona Lourdes ~~contava~~ contava
Historias muito ~~assustadoras~~ assustadoras,
e uma delas era a da
matinta pereira, só que os meninos
não sabiam que era real... um
dia eles foram pra floresta ir caçar
Só que eles se depararam com algo
muito estranho, um vulto passando
pela floresta... e eles só fi-
zeram correr e muito mu-
lto muito muito...

Bilhete I

Interessante, A3! Mas, vamos pensar um pouco mais sobre essa floresta? Se era uma floresta é bem provável que não houvesse habitantes, certo? Como essa cidade abandonada surgiu no meio dessa floresta? Que tal dar um nome para essa cidade? Se a floresta era em Belém, então vamos pensar sobre quando foi isso? Porque hoje já não existem mais florestas na cidade devido a urbanização e ao desmatamento, não é verdade? Penso que você precisa ajustar isso em seu texto. Que tal repensar melhor sobre essas informações? Capriche na sua situação inicial!

Bilhete II

Por que você utilizou um asterisco ao iniciar o seu parágrafo? Esse sinal é importante para a construção do seu texto? Outra coisa, A3, observe o uso que você fez de letras maiúsculas e minúsculas. Lembre-se de que nomes próprios, nomes de empresas, nomes de cidades devem ser escritos com letras maiúsculas. Reveja isso.

Bilhete III

A3, quem era Dona Lourdes? Quem era João Pé de feijão? Quem era Ricardo? Você não os apresentou para o seu leitor. O que a Dona Lourdes contava sobre a matinta perera que era tão assustador assim?

Bilhete IV

A3, vamos pensar um pouco sobre algumas questões que precisam ser ajustadas em seu texto? Bom, você escreveu que "os meninos não sabia que era real...". É importante lembrar que o verbo sempre estabelece uma relação de concordância com o sujeito. Exemplo: As meninas não sabiam da festa ou A menina não sabia da festa. Veja que o verbo "saber" modifica-se no exemplo conforme a variação do sujeito "menina" ou "meninas". Você não acha que precisa ajustar algo em seu texto? Reveja.

Bilhete V

Quem eram os meninos? A cidade não era abandonada, A3? O que era real? Por que os meninos não sabiam que era real?

Bilhete VI

Como eles se depararam com um vulto na floresta? Explore mais isso em seu texto.

Bilhete VII

A3, eles correram para onde? Por que não adiantou correr muito? Li que a Matinta os pegou, mas o que ela fez para alcançá-los? Fale mais sobre isso, afinal, este é o

Bilhete VIII

Quem não podia fazer nada, A3? Nossa, eu gostei muito da sua história, mas você não acha que precisa trabalhar mais esse desfecho da sua narrativa? Pense mais sobre isso. Outra coisa, se a matinta comeu os três, então acabou a cidade?

Bilhete IX

Outra coisa, você acha que é tão importante colocar a palavra "fim" no desfecho do conto popular belenense? Pense sobre isso.

Bilhete X

Também reveja a relação entre "eles" e o verbo "podi". Você não acha que precisa do mesmo ajuste sugerido em um dos bilhetes anteriores? Reveja também a acentuação de palavras como: "historia", falta algo aí, A3. Pesquise e ajuste.

Percebi também que em algum momento da sua escrita você utilizou o "pra". Achei interessante, mas essa forma "pra" é mais adequada a oralidade ou em situações em que você precise reproduzir a fala de uma personagem em uma conversa mais informal. Talvez fosse interessante pensar sobre isso. Reveja. Mãos à obra e boa reescrita!

mas não adiantou o sulito que não era sulito era esim a matinta perira pegou eles na frente da casa da dona lurdos, só que não adiantou a matinta comeu o Pé de Feijão e Ricardo ea dona lurdos ... Uma história triste né ... pois eles não podi fazer nada

FIN

A3- VERSÃO II

A muito tempo atrás, ~~na~~ Na Cidade de Belém havia florestas -- o clima estava chuvoso, em 14/07 ~~1111~~ 1111 na rua dos finados havia uma casa, e lá morava a dona da casa e nome dela era Dona Lurdos só que ela não morava sózinha, ela morava o Ricardo, a Dona Lurdos tinha um sobrinho o nome dele era Pé de Feijão ele visitava a Dona Lurdos, a Dona Lurdos não tinha medo de nada, já o Pé de Feijão ele era muito medroso, o Ricardo era muito asarado.

Um dia a Dona Luídes contou uma história pro Pé de Feijão e nome da história é A Matinta Pereira...
 A Matinta Pereira tinha a mãe que era rica tinha o filho Rico... só que o João Pé de Feijão não sabia que a história era Real... um dia o Pé de Feijão foi caçar na floresta de madeira ele ficou um pouco nessa hora o Pé de Feijão ficou morrendo de medo, só quando ele foi olhar Bem ele se deparou com a matinta Pereira

o João correu da matinta Pereira só que a matinta Pereira correu atrás dele até chega na casa da Dona Luídes só que a matinta Pereira entrou na casa e matou João Pé de Feijão, Dona Luídes e o Ricardo...

BILHETE I

Interessante, A3! Mas, vamos pensar um pouco mais sobre essa floresta? Se era uma floresta é bem provável que não houvesse habitantes, certo? Como essa cidade abandonada surgiu no meio dessa floresta? Que tal dar um nome para essa cidade? Se a floresta era em Belém, então vamos pensar sobre quando foi isso? Porque hoje já não existem mais florestas na cidade devido a urbanização e ao desmatamento, não é verdade? Penso que você precisa ajustar isso em seu texto. Que tal repensar melhor sobre essas informações? Capriche na sua situação inicial!

Ao iniciar a narrativa, após a leitura do bilhete I, A3 recorreu à estratégia de “apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e para reescrever, optou pela operação substituição. Percebemos que a aluno compreendeu as solicitações apresentadas no

bilhete, respondeu às sugestões, demonstrando compreensão daquilo que leu e interagiu com o seu interlocutor.

Notamos, claramente, que, ao substituir o período “*Em uma floresta em Belém avia uma cidade abandonada” por “A muito tempo atrás, na cidade de Belém avia florestas...”, A3 resolveu em grande parte os questionamentos levantados no bilhete pela professora pesquisadora. Percebemos que, diante das sugestões, o sujeito optou por sinalizar para o leitor a presença em sua narrativa de um tempo muito distante, permitindo assim o entendimento de que as florestas ainda existiam em abundância naquela época.

Destarte, A3 estabeleceu com o seu interlocutor um acordo tácito, o qual consiste em aceitar os acontecimentos presentes no conto, bem como aceitar o espaço em que os fatos desenrolar-se-ão. Esse recurso é muito frequente em contos maravilhosos, conforme aponta Leal (1985), pois essas narrativas inserem-se em certa medida em uma dimensão mítica de tempo, o que autoriza a presença de seres mágicos, acontecimentos que não seriam aceitos em um outro momento, em outras épocas que estabelecem uma conexão de compromisso com a realidade objetiva.

No caso do texto produzido por A3, isso demonstrou que o discente trouxe para o seu conto popular belenense escrito marcas que são próprias dos contos maravilhosos e isso ocorre, muito possivelmente, porque o estudante, em algum outro momento, deve ter entrado em contato com esse gênero na escola. Essa hipótese se confirma também pela presença da palavra “fim” ao término da escrita do sujeito na primeira versão produzida por ele.

Esta ocorrência nos remete às reflexões de Fiad (2013) acerca do processo de aquisição da escrita de crianças e jovens, tomando como ponto de partida o postulado bakhtiniano sobre o caráter flexível dos gêneros do discurso, a estudiosa aponta “que há relação entre os gêneros, que se revela na medida em que o estilo de um gênero pode ser “transposto” para outro.” (FIAD, 2013, p. 62). Essas transposições são positivas, pois a autora comenta que:

Os gêneros têm estilos – os estilos dos gêneros – como parte da sua constituição, relacionados às esferas da atividade humana e, a depender desse estilo, há mais ou menos possibilidade de haver manifestações individuais – estilo individual. São as manifestações individuais que modificam os estilos dos gêneros (FIAD, 2013, p.61-62).

Dessa forma, a ocorrência de relações intergenéricas evidencia a circulação do sujeito em diferentes esferas da atividade humana a partir das quais emergem os gêneros. Essas ocorrências abrem espaço, segundo autora, para as manifestações do estilo individual do sujeito.

Ainda em relação às sugestões presentes no bilhete I, A3 recorreu à operação adição ou acréscimo incluindo a frase “o clima estava chuvoso”. Percebemos que essa operação utilizada pelo aluno na reescrita não foi sugerida via bilhete, talvez, o aluno quisesse atribuir ao seu conto um clima mais sombrio ou mais misterioso em seu texto ao adicionar essa informação. Na sequência, o estudante recorreu mais uma vez à operação adição ou acréscimo inserindo “em 14/07 1111 na rua dos finados havia uma casa”, entendemos que essa operação foi executada por A3 para reforçar o quão antigo era o fato narrado por ele, ocorrido no ano “1111”.

Seguem no Quadro 16 trechos da primeira e da segunda versão produzidos por A3 e as operações as quais ele recorreu no ato da reescrita.

Quadro 16: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete I

Versão I	Versão II	
<p>“*Em uma floresta em belém avia uma cidade abandonada tinha uma casa que morava João Pé de feijão, Dona lurdes e o Ricardo”</p>	<p>“A muito tempo atrás, Na cidade de Belém avia florestas... o clima estava chuvoso, em 14/07 1111 na rua dos finados havia uma casa e lá morava a dona da casa o nome dela era Dona lurdes...”</p>	<p>Substitui “Em uma floresta em Belém avia uma cidade abandonada” por “A muito tempo atrás, Na cidade de Belém avia florestas...”</p> <p>Acréscimo ou adição de “o clima estava chuvoso”</p> <p>Acréscimo de “em 14/07 111”.</p> <p>Acréscimo de “na rua dos finados”</p> <p>Substituição de “tinha uma casa que morava João Pé de feijão, Dona lurdes e o Ricardo” por “havia uma casa”</p> <p>Substituição de “que” por “e lá”</p>

		Acréscimo “a dona da casa o nome dela era”
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE II

Por que você utilizou um asterisco ao iniciar o seu parágrafo? Esse sinal é importante para a construção do seu texto? Outra coisa, A3, observe o uso que você fez de letras maiúsculas e minúsculas. Lembre-se de que nomes próprios, nomes de empresas, nomes de cidades devem ser escritos com letras maiúsculas. Reveja isso.

Em resposta ao bilhete II, o aluno optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). A3 compreendeu a observação da professora pesquisadora em relação ao asterisco e recorreu à operação supressão ao reescrever. Em relação ao comentário sobre emprego de letras maiúsculas e minúsculas, o sujeito atendeu parcialmente, pois em sua reescrita ainda observamos ocorrências em que o substantivo próprio “Lourdes” foi escrito com letra minúscula e percebemos também a oscilação de A3 entre ora escrever “Matinta Pereira” com letra maiúscula, ora escrever com letra minúscula.

Ao reescrever, o estudante recorreu à operação substituição do grafema “b” minúsculo pelo grafema “B” maiúsculo, ao reescrever “Belém”, A3 também recorreu à substituição do grafema “b” minúsculo por “B” maiúsculo; a mesma operação repete-se em relação ao nome Matinta Perera: substituição do grafema “m” minúsculo por “M” maiúsculo e “p” minúsculo por “P” maiúsculo.

Notamos também que o nome Matinta Perera apareceu em outras ocorrências – ao final do último parágrafo da versão II - A3 não alterou conforme sugeria a orientação apresentada no bilhete. Supomos que essas alterações não tenham ocorrido por se tratar do último parágrafo do conto do sujeito, o que pode ter sido ocasionado por falta de atenção ou pressa em concluir a atividade.

BILHETE III

A3, quem era Dona Lourdes? Quem era João Pé de feijão? Quem era Ricardo? Você não os apresentou para o seu leitor. O que a Dona Lourdes contava sobre a matinta perera que era tão assustador assim?

Percebemos que A3, ao ler o bilhete, optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e, ao reescrever, recorreu à operação acréscimo inserindo informações sobre as personagens de seu conto conforme podemos observar no Quadro 17. Ressaltamos

que estão em destaque, em negrito, no Quadro 17 os acréscimos que foram realizados pelo sujeito, referentes ao bilhete III.

Quadro 17: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete III

Versão I	Versão II	Operações
<p>“*Em uma floresta em belém avia uma cidade abandonada tinha uma casa que morava João Pé de feijão, Dona lurdes e o Ricardo. A Dona lurdes contava Histórias muito assustadoras, e uma delas era da matinta pereira, só que os meninos...”</p>	<p>“A muito tempo atrás, Na cidade de Belém avia florestas... o clima estava chuvoso, em 14/07 1111 na rua dos finados havia uma casa e lá morava a dona da casa o nome dela era Dona lurdes só que ela não morava sozinha, ela morava o Ricardo, a Dona lurdes tinha um subrinho o nome dele era Pé de Feijão ele visitava a Dona lurdes, a Dona lurdes não tinha medo de nada, já o Pé de Feijão ele era muito medroso, O Ricardo era muito asarado.”</p>	<p>Acréscimos: “a dona da casa o nome dela era Dona lurdes” “só que ela não morava sozinha, ela morava o Ricardo” “a Dona lurdes tinha um subrinho o nome dele era Pé de Feijão” “ele visitava a Dona lurdes a Dona lurdes não tinha medo de nada”, “já o Pé de Feijão ele era muito medroso” O Ricardo era muito asarado</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos que A3 acrescentou as seguintes informações sobre as personagens dando mais detalhes para o leitor de seu texto sobre cada uma delas: *i.* a dona Lourdes era a dona da casa, uma mulher corajosa e não morava sozinha, morava com Ricardo; *ii.* João Pé de Feijão era sobrinho da Dona Lourdes e era um rapaz medroso, ele sempre ia visitar a tia, *iii.* Ricardo morava com Dona Lourdes e ele era muito azarado.

Sobre a pergunta “O que a Dona Lourdes contava sobre a matinta perera que era tão assustador assim?” presente no bilhete, o aluno reformulou e, mais uma vez, recorreu à operação adição ou acréscimo inserindo “A matinta Pereira tinha a mão quebrada tinha cabelo roxo...”, porém percebemos que A3 não explicita o que a dona Lourdes contava exatamente sobre a Matinta Perera, A3 apenas dá detalhes de como era este ser, apontando características físicas a personagem.

A3 interagiu com a professora pesquisadora, leu, avaliou as sugestões que foram apresentadas por meio do bilhete orientador - recurso de mediação. Assim, a

professora pesquisadora dialogou com o aluno, incitou-o, instigou-o pedindo uma resposta, solicitou um retorno daquilo que apresentou. Em contrapartida, o aluno, por sua vez, ao ler o bilhete, processou as informações, compreendeu-as e respondeu de forma ativa para o seu interlocutor, que assumiu uma função dupla nesse jogo, pois ao mesmo tempo que tem a função de quem recebe tem a função de quem dá condições ao locutor de dar-se conta, analisar e perceber o seu próprio enunciado (GARCEZ, 1998).

BILHETE IV

A3, vamos pensar um pouco sobre algumas questões que precisam ser ajustadas em seu texto? Bom, você escreveu que “os meninos não sabia que era real...”. É importante lembrar que o verbo sempre estabelece uma relação de concordância com o sujeito. Exemplo: As meninas não sabiam da festa ou A menina não sabia da festa. Veja que o verbo “saber” modifica-se no exemplo conforme a variação do sujeito “menina” ou “meninas”. Você não acha que precisa ajustar algo em seu texto? Reveja.

Diante da orientação presente no bilhete IV, A3 optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e, ao reescrever, utilizou a operação substituição. No quadro 18, expomos trechos da primeira e da segunda versão, em que o aluno fez os ajustes em seu texto.

Quadro 18: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete IV

Versão I	Versão II	Operações
“os meninos não sabia que era real...”.	Só que Pé de Feijão não sabia que a história era real...”	Substituição de “os meninos” por “Pé de Feijão”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O estudante optou por modificar o sujeito, em decorrência da orientação presente no bilhete V - cuja análise discutiremos mais a frente – por isso substituiu “meninos” por “Pé de Feijão”, contudo, ao substituir o sujeito, A3 demonstrou que compreendeu muito bem a orientação proposta pela professora pesquisadora e atendeu à orientação sugerida.

Assim, A3, ao compreender o significado da mensagem presente no bilhete, assumiu uma posição ativa, não neutra, processou a informação, evidenciou que “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela,

encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137)

BILHETE V

Quem eram os meninos? A cidade não era abandonada, A3? O que era real? Por que os meninos não sabiam que era real?

Em relação ao bilhete V, A3 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). Sobre a pergunta lançada pela professora pesquisadora “Quem eram os meninos?”, A3 respondeu recorrendo à operação substituição trocando “os meninos” por “Pé de Feijão”- conforme apontamos de forma breve em análise do bilhete IV - e assim transferiu para essa personagem Pé de Feijão tanto ação de ir caçar na floresta quanto o fato de desconhecimento sobre a história da Matinta Perera ser real.

Sobre as perguntas “O que era real? Por que os meninos não sabiam que era real?” A3 optou pela operação adição ou acréscimo e explicitou “a historia era Real”, mas não respondeu ao último questionamento. Na sequência, expomos o Quadro 19 com trechos das versões I e II e as operações realizadas por A3 no ato da reescrita. Neste Quadro utilizamos negrito para sinalizar a operação adição ou acréscimo e itálico para indica a operação substituição.

Quadro 19: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete V

Versão I	Versão II	Operações
“só que os <i>meninos</i> não sabia que era real...”	“só que o <i>João Pé de Feijão</i> não sabia que a historia era Real... ”	Substituição: “os meninos” por “o João Pé de Feijão” Acréscimo: “a historia era Real”

BILHETE VI

Como eles se depararam com um vulto na floresta? Explore mais isso em seu texto.

Em relação ao bilhete VI, A3 optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). O discente, ao reescrever, recorreu à operação acréscimo explicitando que “do nada ele viu um vulto”, em resposta à pergunta: “Como eles se depararam com um vulto na floresta?”.

A3 seguiu acrescentando: “nessa hora o Pé de Feijão ficou morrendo de medo, só quando ele foi olhar Bem ele se deparou com a matinta pereira”.

Percebemos que o acréscimo efetuado por A3 evidenciou que ele releu e revisou o seu texto, calculou os sentidos levando em conta o interlocutor apresentando as ocorrências da seguinte forma: repentinamente, Pé de Feijão viu um vulto e isso fez com que a personagem ficasse com medo, porém, resolveu olhar novamente para ver o que era aquele vulto e deparou-se com a Matinta Perera. Em trechos mais a frente, o aluno seguiu fazendo alterações em seu texto ainda em decorrência da orientação presente no bilhete acima, pois identificamos também a operação substituição e supressão: a primeira quando o sujeito alterou substituindo o período “só fizeram correr correr e muito muito muito muito” por “o João correu da matinta Pereira” e a segunda quando suprimiu “o vulto que não era vulto era e sim a matinta pereira...”

Segue o Quadro 20 com trechos da primeira e segunda versão seguidas das operações realizadas pelo aluno no ato da reescrita. Neste quadro, a fim de facilitar a compreensão das informações presentes nele, optamos por destacar em negrito ocorrências da operação adição ou acréscimo; em itálico ocorrências da operação substituição; e a frase suprimida foi demarcada por colchetes na primeira versão.

Quadro 20: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete VI

Versão I	Versão II	Operações
<p>“um dia eles foram pra floresta ir caçar Só que eles se depararam com algo muito estranho, um vulto passando pela floresta... e eles só fizeram correr correr e muito muito muito muito</p> <p>mas não adiantou [o vulto que não era vulto era e sim a matinta pereira] ...”</p>	<p>“um dia Pé de Feijão foi caçar na floresta do nada ele viu um vulto, nessa hora o Pé de Feijão ficou morrendo de medo, só quando ele foi olhar Bem ele se deparou com a matinta pereira</p> <p><i>o João correu da matinta Pereira...</i>”</p>	<p>Acréscimo: “do nada ele viu um vulto, nessa hora o Pé de Feijão ficou morrendo de medo, só quando ele foi olhar Bem ele se deparou com a matinta pereira”</p> <p>Substituição: do período “e eles só fizeram correr correr e muito muito muito muito” por “o João correu da matinta Pereira...”</p> <p>Supressão: do período “o vulto que não era vulto era e sim a matinta pereira”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE VII

A3, eles correram para onde? Por que não adiantou correr muito? Li que a Matinta os pegou, mas o que ela fez para alcançá-los? Fale mais sobre isso, afinal, este é o momento de maior tensão em seu texto, o clímax!

Em resposta ao bilhete 7, o aluno optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO e MENEGASSI, 2013, p.31). A3 explicitou, em sua narrativa, que o personagem João Pé de Feijão fugiu da Matinta Perera, mas ela, diante da fuga do rapaz, correu atrás dele e o perseguiu até chegar a casa de Dona Lourdes, onde ocorreu o fatídico desfecho. Para isso, o estudante recorreu à operação acréscimo conforme apresentamos no Quadro 21:

Quadro 21: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete VII

Versão I	Versão II	Operações
“...e eles só fizeram correr correr e muito muito muito mas não adiantou [o vulto que não era vulto era e sim a matinta pereira] pegou eles na frente da casa da dona lurdes”	“o João correu da matinta Pereira só que a matinta pereira correu atrás dele até chega na casa da Dona lurdes só que a matinta Pereira entrou na casa e matou João Pé de Feijão...”	Acréscimo: “só que a matinta pereira correu atrás dele até chega na casa da Dona lurdes”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A3 demonstrou uma compreensão responsiva ativa. O fato do sujeito revisar o seu texto a partir das sugestões propostas pela professora pesquisadora, por meio do bilhete orientador – um recurso, segundo Garcez (1998) mediacional – sinalizam sua compreensão individual, que resultou em uma atitude responsiva ativa e permitiu a instauração de um processo dialógico, tendo em vista que A3 atuou sobre o texto em resposta ao que o outro solicitou.

BILHETE VIII

Quem não podia fazer nada, A3? Nossa, eu gostei muito da sua história, mas você não acha que precisa trabalhar mais esse desfecho da sua narrativa? Pense mais sobre isso. Outra coisa, se a matinta comeu os três, então acabou a cidade?

Diante da solicitação da professora pesquisadora para que o aluno trabalhasse mais o desfecho de seu conto, A3 optou “por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor”

(GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). Diante das ações que o sujeito tem tomado frente ao texto, como podemos avaliar em relação aos bilhetes anteriores a este, possivelmente, o discente considerou a orientação presente no bilhete VIII muito trabalhosa, por isso recorreu às operações supressão e substituição, conforme apontamos no Quadro 22:

Quadro 22: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A3 em relação ao bilhete VIII

Versão I	Versão II	Operações
“só que não adiantou a matinta <i>comeu</i> o Pé de Feijão o Ricardo ea dona lurdas... [Uma Historia triste... né... pois ele não podi fazer nada] FIM”	“só que a matinta pereira entrou na casa e <i>matou</i> João Pé de Feijão, Dona lurdas e o Ricardo...”	Substituição: do verbo “comeu” por “matou”. Supressão: do período “Uma Historia triste... né... pois ele não podi fazer nada”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE IX

Outra coisa, você acha que é tão importante colocar a palavra “fim” no desfecho do conto popular belenense? Pense sobre isso.

Sem maiores problemas, percebemos que A3 optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” e recorreu à operação supressão da palavra “FIM”. Vale comentar que a presença dessa palavra na primeira versão do texto do aluno reforça em nossa análise a hipótese de que o sujeito apresenta em suas narrativas elementos que são comuns nos contos maravilhosos. Essa presença também se manifesta na escolha que A3 faz em relação ao nome da personagem “João Pé de Feijão” em referência ao conto maravilhoso João e o pé de feijão.

De certa forma, ao ser solicitado a reescrever o conto popular belenense escrito, A3 recorreu a um esquema textual (KOCH; TRAVAGLIA, 2004) muito bem solidificado em sua memória, que nada mais é do que o produto das suas experiências de leituras anteriores em relação aos contos maravilhosos.

Por isso, supomos que diante da proposta de produzir um outro gênero discursivo – o conto popular belenense escrito – A3 ativou esse esquema a fim de deixar claro para o seu leitor o desfecho de sua narrativa, todavia, ao intervirmos instigando o aluno para que ele refletisse sobre a presença da palavra “FIM” em seu conto popular belenense escrito, ele comparou mentalmente o esquema textual já solidificado com um novo esquema que se apresenta em processo de construção,

releu o seu texto e percebeu que esse elemento não se enquadrou de forma adequada em seu conto popular belenense escrito e o suprimiu.

Esse trajeto cognitivo evidenciou a compreensão ativa do sujeito e deu a ele condições de concordar, discordar, refutar, comparar, avaliar o que outro lhe solicitou instaurando o diálogo.

BILHETE X

Também reveja a relação entre “eles” e o verbo “podi”. Você não acha que precisa do mesmo ajuste sugerido em um dos bilhetes anteriores? Reveja também a acentuação de palavras como: “historia”, falta algo aí, A3. Pesquise e ajuste.
Percebi também que em algum momento da sua escrita você utilizou o “pra”. Achei interessante, mas essa forma “pra” é mais adequada a oralidade ou em situações em que você precise reproduzir a fala de uma personagem em uma conversa mais informal. Talvez fosse interessante pensar sobre isso. Reveja. Mãos à obra e boa reescrita!

A3 preferiu “optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p. 31). Neste caso, supomos que o sujeito apenas ignorou, não atendeu ou por falta de atenção ou por pressa em concluir a atividade proposta e optou pela supressão de “pra”, supressão de “ele podi” e não modificou “historia”, embora o problema tenha sido expressamente apontado.

Na sequência, apresentamos no quadro 23 as estratégias e as operações linguístico-discursivas utilizadas por A3 no ato de reescrever o seu texto.

Quadro 23: Síntese com as operações e estratégias utilizadas por A3 no ato da reescrita

A3		
Bilhete	Estratégias	Operações linguístico-discursivas
Bilhete I	Apresentou reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê o seu texto e reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão	Substituição Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Substituição Substituição Adição ou acréscimo
Bilhete II	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Supressão Substituição Substituição Substituição
Bilhete III	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Acréscimo Acréscimo

		Acréscimo Acréscimo Acréscimo Acréscimo Acréscimo
Bilhete IV	atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Substituição
Bilhete V	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição Acréscimo
Bilhete VI	atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Adição ou Acréscimo Substituição Supressão
Bilhete VII	atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Acréscimo
Bilhete VIII	Optou por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor	Supressão Substituição
Bilhete IX	atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Supressão
Bilhete X	Optou por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor	Supressão Não reformula

A4 – VERSÃO I

Na cidade de século XX vivia-se a fama do Dr. X, ele
 nasceu em Belém no Estado do Pará, doutor X sabia muito
 com ervas medicinais. Por que com ervas medicinais ali-
 viava a dor? Também é isso que a pessoa acredita. Uma vez
 o doutor muito cansado de trabalhar foi dormir, até que ele ouviu
 alguém bater na porta e o Dr. X abriu a porta e viu quem era
 na porta dele.

- Doutor e senhor tem qual remédio tem uma mulher grávida
 e bebê está batendo a cabeça.

E o doutor disse:

- Não tem outro doutor que possa fazer a parte?

O cliente respondeu disse:

- Não doutor não tem outro, e senhor tem qual remédio?

BILHETE I

Muito bom, A4! Ouvia-se falar no Dr X por quê? Qual o motivo de tanta fama?

BILHETE II

Eu achei maravilhosa a versão que você deu ao Estranho Cliente do Dr X. Fale mais sobre o fato de Dr X mexer com ervas medicinais. Você narrou que ele manipulava ervas, porque elas aliviavam as dores. Dores de quem? Fale mais também sobre a crença das pessoas que habitavam aquela localidade. Você narra que as pessoas acreditavam no poder das ervas, não é isso? Explore mais isso em seu texto. Outra coisa, por que você usou o asterisco para iniciar o seu primeiro parágrafo? Esse sinal é muito importante para a construção do seu texto? Pense sobre isso.

BILHETE III

Fale mais sobre esse portão enorme. O que Dr X sentiu nessa hora? Outra coisa, se você está narrando um fato que ocorreu no passado, por que alguns verbos estão no tempo presente em seu texto? Por exemplo, "o cliente do doutor diz". Observe também, Gabriel, que ao fazermos uma pergunta, utilizamos uma pontuação específica, certo? Então, reveja os trechos em que você precisará fazer os ajustes necessários.

BILHETE IV

Muito bom, A4! Gostei quando você narrou sobre como o Dr X sentiu-se ao entrar no local para o qual foi levado. Mas, seria interessante que você explorasse mais isso em seu texto. Use sua criatividade, explore o clima de mistério.

Outra coisa importante, pesquise o uso do verbo Haver em seu texto e ajuste o trecho em que Dr X pergunta ao cliente misterioso o que está acontecendo. Ajuste isso, certo?

Vejo também que você repete muitas vezes "cliente misterioso" e também a palavra "doutor". A repetição não é algo errado, quando estamos conversando ou quando a utilizamos intencionalmente em nossos textos escritos, porém como você está escrevendo uma narrativa, ou seja, um texto escrito, precisa tomar alguns cuidados para que seu texto possa fluir melhor. Então, releia o seu conto e verifique os ajustes que precisam ser feitos em relação à repetição.

BILHETE V

A4, vejo que você utilizou adequadamente o discurso direto em seu texto. Parabéns! Mas, diga-me uma coisa, Gabriel, como era esse homem que bateu na porta do Dr X? Por que você narra que ele é um cliente misterioso? O que tinha de diferente? E por que Dr X sugeriu que o rapaz procurasse outro médico?

BILHETE VI

A4, no último parágrafo de seu texto, várias ações acontecem. Não seria interessante desenvolvê-las para que o seu leitor pudesse acompanhar melhor os fatos? Por exemplo, você escreve que: o cliente misterioso retirou a venda dos olhos do médico, ok? Depois o médico viu uma mulher com a cabeça coberta. Mas, o que o doutor fez? Só o médico e a mulher ficaram naquele espaço? Como era esse espaço? Como foi o atendimento feito pelo doutor X? Você narra que o Dr x "volta", mas volta para onde? Como foi a volta do Dr X para casa dele? Explore mais isso em seu texto.

Gabriel, apenas mais uns detalhes: veja como você está flexionando os verbos em: "o doutor ver", "o cliente do doutor dar". Releia o seu texto e verifique se não existem outros trechos além destes que precisam de ajustes.

Mãos à obra, A4! Boa reescrita!

É o doutor pegou sua roupa e se vestiu e foi com o namorado. Quando ele chega na casa, ele vê um homem estranho e o cliente do doutor diz: - Você tem que ir com doutor mais de outro vendador. O doutor falou: - O que é isso? É o doutor então entrou sentiu como se tivesse no espaço e depois sentiu como se tivesse caído e depois como se tivesse andando, e o doutor disse: - O que é isso, o que tá acontecendo? O cliente misterioso falou: - Estamos chegando. É o cliente misterioso tirou a venda do doutor e o doutor viu uma mulher na cama com rosto todo coberto. Depois de tudo o cliente do doutor deu umas medidas para ele e depois o doutor voltou para casa quando ele chegou ele se lembra abriu a saca cheia de medidas quando ele viu que são medidas antigas, e depois o doutor vai dormir, quando ele acordou pensava que era um sonho mas não a saca cheia de medidas e o doutor chega a uma conclusão que tudo que tinha sonhado não era um sonho mas sim que aconteceu de verdade.

A4- VERSÃO II

No período de século XX surgiu-se a folia no Dr. X, por que ele era muito conhecido por ser um bom médico, ele morava em Belém no bairro de Nazaré, doutor X mexia muito com ervas medicinais por que ^{com} ervas medicinais aliviam a dor das não eram para aliviar a dor das pessoas. Uma noite Dr. X muito cansado foi dormir de trabalhar foi dormir, até que ele ouviu alguém bater na porta e o Dr. X abriu a porta e o homem que estava na porta falou:

- Doutor e senhor tem que vim comigo tem uma mulher grávida e bebê está prestes a nascer!

"E o doutor disse:

- Não tem outro doutor que possa fazer o parto?

O doutor não queria fazer o parto pois estava muito cansado. O cliente misterioso disse:

- Não doutor, não tem outro, o senhor tem que vim comigo!

E o Dr. X pegou sua roupa e se vestiu e viu que ele usava chapéu, uma máscara que o cobria e uma calça que parecia ser antiga e foi com o cliente misterioso. Quando ele chegou na casa, ele viu um parto enorme de madeira e sentiu um arrepios, e o cliente disse:

- Você tem que vim doutor mas de outras vendas.

O doutor falou:

- O que é isso!

E o Dr. X então entrou sentiu como se tivesse na água, e depois sentiu como se tivesse caindo, e depois como se tivesse afundando. O doutor disse:

- O que é isso e o que tá acontecendo?

O cliente misterioso falou:

- Estamos chegando.

E o cliente misterioso tirou a venda do doutor viu uma mulher na cama com rosto todo coberto, o espaço onde o doutor

Uma era grande e lá estava o cliente e a mulher na cama
 e o doutor fez a parte ocorreu tudo bem. Depois de tudo o cliente
 de dentes deu umas moedas para ele e depois o Dr. X volta para
 casa e na volta aconteceu tudo de novo, quando ele chega ele
 resolveu abrir o saco cheio de moedas quando ele viu que
 são moedas antigas, e depois ele chegou ele deixa as moedas
 na mesa e ele vai dormir, quando ele acordou pensava
 que tudo era um sonho mas viu o saco cheio de moedas
 e o doutor chegou a uma conclusão que tudo que tinha passado
 não era um sonho mas sim que aconteceu de verdade.

BILHETE I

Muito bom, A4! Ouvia-se falar no Dr. X por quê? Qual o motivo de tanta fama?

Em resposta às sugestões de revisão propostas pela professora pesquisadora
 no bilhete I, o aluno optou “por atender à correção e reformular conforme lhe foi
 sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e, ao reescrever, recorreu à
 operação adição ou acréscimo, inserindo a frase “por que ali ele era muito conhecido
 por ser um bom médico”.

Percebemos que o discente acrescentou como se estivesse respondendo de
 forma direta a pergunta feita pela professora, isso nos remete aos estudos de Fiad e
 Mayrink-Sabinson (2016) que, ao trabalharem com a reescrita de textos, com alunos
 do 1º ano do curso de Letras, observaram que as alterações efetuadas pelos
 estudantes estavam relacionadas às perguntas ou sugestões apontadas pelo leitor de
 seus textos - professor ou colegas de classe - o que resultou em alterações
 significativas e não superficiais.

BILHETE II

Eu achei maravilhosa a versão que você deu ao Estranho Cliente do Dr.X. Fale mais sobre o fato de
 Dr X mexer com ervas medicinais. Você narrou que ele manipulava ervas, porque elas aliviavam as
 dores. Dores de quem? Fale mais também sobre a crença das pessoas que habitavam aquela
 localidade. Você narra que as pessoas acreditavam no poder das ervas, não é isso? Explore mais
 isso em seu texto. Outra coisa, por que você usou o asterisco para iniciar o seu primeiro parágrafo?
 Esse sinal é muito importante para a construção do seu texto? Pense sobre isso.

Diante dos questionamentos apontados no bilhete II, A4 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p,31). O sujeito recorreu ao reescrever o seu texto à operação supressão em resposta à pergunta sobre a presença do asterisco no início da primeira versão produzida por ele.

Percebemos que a supressão, neste caso, não se apresenta como uma operação complexa para o aluno, pois a alteração realizada pelo sujeito demandou uma mudança simples na superfície do texto, mas necessária tendo em vista o gênero que os alunos estavam produzindo. Notamos também que A4 recorreu à operação acréscimo em resposta à pergunta “Dores de quem?” incluindo o período: “elas são bom para aliviar a dor das pessoas.”.

Em relação aos outros questionamentos que exigiriam do aluno uma reflexão mais atenta sobre o seu texto e, muito provavelmente, levariam a alterações relacionadas ao conteúdo da sua narrativa, A4 optou por ignorar, não atendendo ao que lhe foi solicitado. A fim de evitar a reformulação, notamos a supressão da frase “é isso que o povo acredita”.

Segue o Quadro 24 com trechos referentes a primeira versão e a segunda versão, seguidas das operações realizadas por A4 no ato da reescrita. Para fins didáticos, explicitamos que recorreremos aos colchetes para sinalizar a operação supressão e destacamos em negritos as ocorrências da operação acréscimo.

Quadro 24: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete II

Versão I	Versão II	Operações
“*ele morava em Belém no bairro de Nazaré, doutor X mexia muito com ervas medicinais por que com ervas medicinais aliviava a dor e também é isso que o povo acredita.”	“[...] ele morava em Belém no bairro de Nazaré, doutor X mexia muito com ervas medicinais por que com ervas medicinais aliviam a dor elas são bom para aliviar a dor das pessoas. ”	Supressão: asterisco Adição ou Acréscimo: “elas são bom para aliviar a dor das pessoas” Supressão: “é isso que o povo acredita.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE III

Fale mais sobre esse portão enorme. O que Dr.X sentiu nessa hora? Outra coisa, se você está narrando um fato que ocorreu no passado, por que alguns verbos estão no tempo presente em seu texto? Por exemplo, “o cliente do doutor diz”. Observe também, A4, que ao fazermos uma pergunta, utilizamos uma pontuação específica, certo? Então, reveja os trechos em que você precisará fazer os ajustes necessários.

O aluno optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) ao reescrever utilizou a operação adição ou acréscimo e substituição conforme podemos observar no Quadro 25.

Ressaltamos que, ao organizar o quadro, optamos por representar a operação adição ou acréscimo em negrito e a operação substituição em itálico.

Quadro 25: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete III

Versão I	Versão II	Operações
“Quando ele chega na casa, ele ver um portão enorme e o cliente do doutor <i>diz</i> : - Você tem que vim doutor mas de olhos vendados. O doutor falou: - O que é isso”	“Quando ele chega na casa, ele ver um portão enorme de madeira e sentiu um arrepio, e o cliente <i>disse</i> : - Você tem que vim doutor mas de olhos vendados. O doutor falou: - O que é isso?”	Acréscimo: “de madeira” Acréscimo: “e sentiu um arrepio” Substituição: de “diz” no presente do indicativo por “disse” no pretérito perfeito Acréscimo: do ponto de interrogação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É perceptível que A4, ao atender o que lhe é solicitado, deslocou-se da posição de autor para leitor dentro de um espaço dialógico. Ainda que por um momento, o aluno tenha se colocado na posição de seu interlocutor, avaliando quais operações melhor atenderiam aos propósitos da sua reescrita considerando o outro nesse processo.

Conforme Brandão (2005), o leitor instaura-se no texto de quem escreve desde o momento de seu planejamento assim o sujeito que escreve está sempre levando em consideração o seu público-alvo “mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação” (BRANDÃO, 2005, p. 271).

BILHETE IV

Muito bom, A5! Gostei quando você narrou sobre como o Dr. X sentiu-se ao entrar no local para o qual foi levado. Mas, seria interessante que você explorasse mais isso em seu texto. Use sua criatividade, explore o clima de mistério.

Outra coisa importante, pesquise o uso do verbo HAVER em seu texto e ajuste o trecho em que Dr. X pergunta ao cliente misterioso o que está acontecendo. Ajuste isso, certo?

Vejo também que você repete muitas vezes “cliente misterioso” e também a palavra “doutor”. A repetição não é algo errado, quando estamos conversando ou quando a utilizamos intencionalmente em nossos textos escritos, porém como você está escrevendo uma narrativa, ou seja, um texto escrito, precisa tomar alguns cuidados para que seu texto possa fluir melhor. Então, releia o seu conto e verifique os ajustes que precisam ser feitos em relação à repetição.

Em relação às sugestões de revisão propostas pela professora pesquisadora no bilhete IV, o sujeito optou “por atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31), conforme apresentamos no Quadro 26:

Quadro 26: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete IV

Versão I	Versão II	Operações
E o <i>doutor</i> então entrou sentiu como se tivesse no espaço, e depois sentiu como se tivesse caindo, e depois como se tivesse afundando, e o doutor disse: - O que é isso, o que tá avendo?	E o <i>Dr X</i> então entrou sentiu como se tivesse no espaço, e depois sentiu como se tivesse caindo, e depois como se tivesse afundando, e o doutor disse: - O que é isso, o que tá avendo?	Substituição: da palavra “doutor” por “Dr X” Não reformula: “avendo” Não reformula: “o cliente misterioso”
O cliente misterioso falou: - Estamos chegando.	O cliente misterioso falou: - Estamos chegando.	
E o cliente misterioso tirou a venda do doutor e o doutor ver uma mulher na cama com rosto todo coberto.	E o cliente misterioso tirou a venda do doutor viu uma mulher na cama com rosto todo coberto, o espaço onde o doutor tava era grande e lá estava o cliente e a mulher na cama e o doutor fez o parto ocorreu tudo bem.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE V

A4, vejo que você utilizou adequadamente o discurso direto em seu texto. Parabéns! Mas, diga-me uma coisa, A4, como era esse homem que bateu na porta do Dr X? Por que você narra que ele é um cliente misterioso? O que tinha de diferente? E por que Dr. X sugeriu que o rapaz procurasse outro médico?

O Aluno optou por “atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). A4 recorreu à operação acréscimo e substituição, conforme podemos verificar no Quadro 27.

Percebemos que A4 compreendeu a orientação sugerida pela professora pesquisadora e, em resposta às perguntas “como era esse homem que bateu na porta do Dr X?” e “Por que você narra que ele é um cliente misterioso?”, o aluno recorreu à operação adição ou acréscimo inserindo o período “e viu que ele usava chapéu, uma máscara, um casaco e uma calça que parecia ser antiga.

Sobre o questionamento “E por que Dr. X sugeriu que o rapaz procurasse outro médico?”, mais uma vez o sujeito optou pela operação adição ou acréscimo e inseriu “O doutor não queria fazer o parto, pois estava muito cansado”.

Evidenciamos que o sujeito compreendeu de forma ativa, acrescentou informações atendendo às orientações presentes no bilhete orientador. Destarte, essa atitude responsiva ativa indica o estabelecimento de uma relação dialógica entre A4 e a professora pesquisadora que interage por meio do bilhete orientador a fim de provocar no discente uma “contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137), o sujeito, por sua vez, responde, pois “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137)

Ressaltamos que, ao organizar o Quadro 27, optamos por representar a operação adição ou acréscimo em negrito e a operação substituição em itálico.

Quadro 27: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete V

Versão I	Versão II	Operações
<p>E o doutor disse:</p> <p>-Não tem outro doutor que possa fazer o parto?</p> <p>O cliente mitérioso disse:</p>	<p>E o doutor disse:</p> <p>- Não tem outro doutor que possa fazer o parto?</p>	<p>Adição ou Acréscimo: do período “e viu que ele usava chapéu, uma máscara, um casaco e uma calça que parecia ser antiga”</p>

<p>- Não doutor não tem outro, o senhor tem que vim comigo!</p> <p>E o doutor pegou sua roupa e se vestiu</p> <p>e foi</p> <p>com o <i>homem</i></p>	<p>O doutor não queria fazer o parto, pois estava muito cansado.</p> <p><i>O cliente misterioso disse:</i></p> <p>-Não doutor, não tem outro, o senhor tem que vim comigo!</p> <p>E o Dr.X pegou sua roupa e se vestiu</p> <p>e viu que ele usava chapéu, uma máscara, um casaco e uma calça que parecia ser antiga</p> <p>e foi</p> <p>com o cliente misterioso.</p>	<p>Adição ou Acréscimo: do período “O doutor não queria fazer o parto, pois estava muito cansado.”</p> <p>Substituição: “homem” por “cliente misterioso”</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

BILHETE VI

<p>A4, no último parágrafo de seu texto, várias ações acontecem. Não seria interessante desenvolvê-las para que o seu leitor pudesse acompanhar melhor os fatos? Por exemplo, você escreve que: o cliente misterioso retirou a venda dos olhos do médico, ok? Depois o médico viu uma mulher com a cabeça coberta.</p> <p>Mas, o que o doutor fez? Só o médico a e mulher ficaram naquele espaço?</p> <p>Como era esse espaço? Como foi o atendimento feito pelo doutor X? Você narra que o Dr. x “volta”, mas volta para onde? (já) Como foi a volta do Dr. X para casa dele? (tudo de novo) Explore mais isso em seu texto. A4, apenas mais uns detalhes: veja como você está flexionando os verbos em: “o doutor ver”, “o cliente do doutor dar”. Releia o seu texto e verifique se não existem outros trechos além destes que precisam de ajustes.</p> <p style="text-align: right;">Mãos à obra, A4! Boa reescrita!</p>
--

A4 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas Reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e recorreu à operação acréscimo e substituição. Na sequência, apresentamos no Quadro 28, as operações de adição ou acréscimo que foram realizadas pelo aluno:

Quadro 28: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete VI

Versão I	Versão II	Operações
----------	-----------	-----------

<p>“Depois de tudo o cliente do doutor dar umas moedas para ele e depois o doutor volta para casa</p> <p>quando ele chega ele resolve abri o saco cheio de moedas quando ele ver quer são moedas antigas, e depois o doutor vai dormir,</p> <p>quando ele acorda pensava que era um sonho mas ver o saco cheio de moedas e o doutor chega a uma conclusão que tudo tinha passado não era um sonho mais sim que aconteceu de verdade.”</p>	<p>“o espaço onde o doutor tava era grande e lá estava o cliente e a mulher na cama e o doutor fez o parto ocorreu tudo bem.</p> <p>Depois de tudo o cliente do doutor deu umas moedas para ele e depois o Dr X volta para casa e na volta acontece tudo de novo,</p> <p>quando ele chega ele resolveu abri o saco cheio de moedas quando ele ver quer são moedas antigas, e depois ele deixa as moedas na mesa e ele vai dormir,</p> <p>quando ele acorda pensava que tudo era um sonho mas ver o saco cheio de moedas e o doutor chega a uma conclusão que tudo que tinha passado não era um sonho mas sim que aconteceu de verdade.”</p>	<p>Acréscimo: período “e o doutor fez o parto ocorreu tudo bem.”</p> <p>Acréscimo: período “na volta acontece tudo de novo,”</p> <p>Acréscimo: “o espaço onde o doutor tava era grande e lá estava o cliente e a mulher na cama “</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Notamos que, das várias sugestões propostas pela professora pesquisadora por meio do bilhete orientador, apenas uma de caráter formal foi atendida parcialmente pelo aluno. Supomos que o não atendimento de A4 deu-se porque ele não conseguiu identificar em seu texto o trecho que precisava ser ajustado, pois os trechos que foram claramente sinalizados no bilhete - “o doutor **ver**” e “o cliente do doutor **dar**” - sofreram alterações, porém percebemos que outra ocorrência semelhante, da mesma natureza, a qual não foi sinalizada explicitamente no bilhete, permaneceu da mesma forma na reescrita, sem alterações no texto de A4 conforme mostra o Quadro 29:

Quadro 29: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A4 em relação ao bilhete VI

Versão I	Versão II	Operações
<p>“e o doutor <i>ver</i> uma mulher na cama com o rosto todo coberto”</p> <p>“Depois de tudo o cliente do doutor <i>dar</i> umas moedas para ele”</p> <p>“Ele <i>ver</i> um portão enorme”</p>	<p>“doutor <i>viu</i> uma mulher na cama com o rosto todo coberto”</p> <p>“Depois de tudo o cliente do doutor <i>deu</i> umas moedas para ele”</p> <p>“Ele <i>ver</i> um portão enorme e de maneira”</p>	<p>Substituição: “<i>ver</i>” no infinitivo por “<i>viu</i>” flexionado na terceira pessoa do singular.</p> <p>Substituição: “<i>dar</i>” no infinito por “<i>deu</i>” flexionado na terceira pessoa do singular.</p> <p>Não atendeu: “<i>ver</i>”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apresentamos a seguir no Quadro 30 a sistematização das operações e estratégias as quais recorreu A4 no ato da reescrita de seu texto:

Quadro 30: Síntese com as operações e estratégias utilizadas por A4 no ato da reescrita

A4		
Bilhetes	Estratégias	Operações linguístico-discursivas
Bilhete I	Atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Adição ou acréscimo
Bilhete II	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Supressão Adição ou acréscimo Supressão
Bilhete III	Atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Substituição
Bilhete IV	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição

Bilhete V	Atendeu à correção e reformulou conforme lhe foi sugerido	Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Substituição
Bilhete VI	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição Substituição

A5- VERSÃO I

~~* Carmelina e seu cachorrinho~~
 Carmelina e seu Cachorrinho
 uma foto da Carmelina estava andando em
 frente da Casa de Onze Janelas, e ela estava
 estava acompanhada com o seu cachorrinho
 ela foi para casa por sua filha que trabalhava
 e tinha deixado o seu cachorrinho. Quando
 ela chegou no trabalho tinha duas pessoas
 junto com ela era um paciente e um
 enfermeiro junto com ela.

E ela ficou no hospital um tempo quando
 chegou mais tarde, e ela pensou ir para o
 quarto de limpeza, e quando Carmelina chegou
 ao quarto, etc e entrou e Carmelina estava
 com um presentimento estranho mas era
 um pressentimento que estava abor dela mas
 ela pensou que era o enfermeiro mas quando
 Carmelina olhou para atrás ela percebeu que
 não era a pessoa que ela tinha pensado,
 mas sim um pressentimento quando ela
 começou a correr corre com muita força
 e ela começou a correr em frente um
 simitério quando ela olhou para o
 lado viu mas uma pressentimento começou
 a correr e parou em frente de uma
 farmácia e pediu um pouco de água

daram.
 ela estava andando pela rua um
 taxi parou do lado dela e sorriu
 ela para trás e ela disse que ela
 tinha que ir para casa dela
 e o taxi levou para casa e quando

ela chegou em casa ela foi logo para
 cama quando ela chegou viu seu cachorrinho
 sentado na cama e ela deu do lado
 do cachorrinho e ela dormiu junto
 com ele.

FIM

BILHETE I

A5, onde fica a Casa das Onze Janelas? Em que cidade? Em que bairro? Qual a importância de citar esse espaço na sua narrativa? Há alguma relação entre a Casa das Onze Janelas e o fato que você vai narrar para que o seu leitor entenda a história?

BILHETE II

Então, A5. Parece-me que aqui o seu texto ficou meio confuso. Veja, primeiro você diz que a Carmelina estava andando com o cachorro, depois a moça foi para a casa dela, porque precisava trabalhar e tinha deixado o cachorro em casa. Afinal, o cachorro foi passear com a moça ou ele ficou em casa? Repense isso e ajuste.

BILHETE III

De onde surgiram as pessoas que estavam junto com Carmelina? Onde ela trabalha? O que ela faz?

BILHETE IV

O que Carmelina ficou fazendo no hospital um "tempão"? Por que somente a meia-noite a moça resolveu ir para o quarto de limpeza? E o que ela foi fazer lá?

BILHETE V

A5, como foi que surgiu essa procissão atrás de Carmelina? O que a moça estava pressentindo exatamente? Algo diferente aconteceu naquele momento? Outra coisa, como Carmelina pensou que era um enfermeiro atrás dela, se na verdade era uma procissão? Veja, uma procissão é um grupo de pessoas, não é mesmo? O enfermeiro é apenas uma pessoa. Acredito que você precisa organizar essas informações e fazer os ajustes necessários para que o seu leitor não se confunda na hora da leitura do seu conto popular belenense.

BILHETE VI

Quando Carmelina percebeu que era uma procissão, ela não notou que aquela situação não era normal dentro de um hospital? Acho que você precisa organizar o seu enredo: situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Reveja o seu planejamento e ajuste o que for necessário, certo? Existem muitos fatos na sua narrativa que precisam ser organizados de forma sequenciada e conectada para que o seu leitor entenda o seu conto ao fazer a leitura dele, certo?

BILHETE VII

Explique esse "corre". Foram as pessoas da procissão que correram? Aconteceu algo diferente no hospital? Como a Carmelina estava dentro do hospital e de repente já estava em frente ao cemitério? Outra coisa, o "corre" era tão grande que a moça teve tempo de parar em uma farmácia e beber água? Você não acha que precisa repensar sobre isso em seu texto? A5, você precisa organizar os fatos, ordená-los, se não, fica parecendo que tudo está acontecendo ao mesmo tempo na sua narrativa, entende? Que tal rever isso?

BILHETE VIII

A5, vamos pensar um pouquinho sobre algumas coisas? De onde esse táxi surgiu? Carmelina pegou uma carona, foi isso?

Reveja esse desfecho. Aconteceram tantas coisas com a Carmelina e ela simplesmente volta para casa para dormir? Pense mais sobre isso e faça os ajustes necessários na hora em que for reescrever o seu texto.

BILHETE IX

Outra coisa, você acha que é tão importante colocar a palavra "fim" no desfecho do conto popular belenense? Pense sobre isso.

BILHETE X

A5, notei que você utilizou bastante ELA para fazer referência à Carmelina. Se você estivesse contando essa narrativa oralmente, não haveria problema em repetir "ela", mas aqui, por se tratar de um texto escrito, talvez fosse mais interessante rever essas retomadas e tentar ajustar. A repetição não é algo errado, entende? Em algumas situações, ela é um recurso bem interessante, quando utilizada intencionalmente pelo escritor para alcançar alguns objetivos, porém aqui, pelo que li em seu conto, a repetição não foi utilizada com um propósito específico, certo? Pense sobre isso e ajuste.

BILHETE XI

A5, há outros pontos importantes que você precisa ajustar em seu texto, como: a palavra "andado", "dechado", "infermeiro", "paciente", "tempão", "limpeza" "chegol", "peresentimento", "pensol", "infermeiro", "prosisao", "simiterio" "farmarcia" "agua", "emtra", "disse", "covidou". Pesquise a grafia e a acentuação dessas palavras e corrija-as no momento em que for reescrever o seu texto! Bom trabalho e mãos à obra!

A5- VERSÃO II

Camelina morava na cidade de Belém e no bairro da cidade Velha. Camelina estava saindo de sua casa para passar com o cachorrinho e ela passou em frente da casa de onde ela veio para perguntar que morava antes naquela casa e o homem respondeu que quem morava lá era uma mulher que já tinha morrido e a camelina falou até porque eu me mudei a pouco tempo pra cá e camelina disse muitas obrigado pela informação e ela continuou a passar com o seu cachorrinho e camelina olhou pra trás e viu que era hora dela trabalhar e camelina foi pra casa pra deixar o seu cachorrinho e camelina deixou o seu cachorrinho e foi direto pra hospital trabalhar quando chegou camelina viu um amigo dela que era o enfermeiro e tinha um paciente também aí chegou a noite.

Camelina de repente ficou nervosa e de repente e choraram e o Pope de duce que tinha a mão dela e foi pra guarda de limpeza para pegar roupa quando ela entrou no quarto de limpeza viu um arrippe de noze e era aquela mulher da casa de onde ela veio. Tava atrás dela que era a provisão ela olhou pra trás e viu a mulher ela correu pra trás e parou lá em frente e não deu mais a provisão e correu correu chegou na casa dela ela tava muito cansada entrou em casa viu o seu cachorrinho dormindo na cama dela e ela deitou do lado do cachorrinho e dormiu. fim

BILHETE I

A5, onde fica a Casa das Onze Janelas? Em que cidade? Em que bairro? Qual a importância de citar esse espaço na sua narrativa? Há alguma relação entre a Casa das Onze Janelas e o fato que você vai narrar para que o seu leitor entenda a história?

Em resposta ao bilhete I, a aluna optou “por atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e utilizou para isso a operação adição ou acréscimo, inserindo a frase “Carmelina morava na cidade de Belém e no bairro da cidade velha”.

Percebemos que A5 compreendeu as orientações sugeridas via bilhete orientador escrito pela professora pesquisadora, demonstrando uma compreensão responsiva ativa, que se manifestou por meio das escolhas feitas pela aluna no ato de sua reescrita - a operação acréscimo. Portanto, podemos dizer que se estabeleceu um diálogo entre A5 e a professora, pois, quando esta se utilizou de um recurso mediacional - o bilhete orientador – estabeleceu com aquela uma relação dialógica, pois “pressupõe explicitamente a presença do outro em seu discurso, trazendo-o para dentro dele” (RUIZ, 2015, p.80).

Ao questionar, instigando A5 a uma resposta, a professora pesquisadora incluiu a aluna em seu discurso, esperou e solicitou uma resposta do sujeito. Este, por sua vez, precisou interpretar o que a professora apresentou para que pudesse agir e retroagir sobre a sua própria escrita. Nesse sentido, o outro – a professora pesquisadora – é levado em conta no ato da reescrita de A5, ele está instalado “no movimento da produção textual” (BRANDÃO, 2005, 271) e a aluna orientou a sua fala tanto a partir do que propõem a professora – interlocutora real - quando o que lhe demandou a ideologia da escola - enquanto instituição formal de ensino.

BILHETE II

Então, A5. Parece-me que aqui o seu texto ficou meio confuso. Veja, primeiro você diz que a Carmelina estava andando com o cachorro, depois a moça foi para a casa dela, porque precisava trabalhar e tinha deixado o cachorro em casa. Afinal, o cachorro foi passear com a moça ou ele ficou em casa? Repense isso e ajuste.

Em resposta ao bilhete II, A5 optou “por atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) para isso a aluna recorreu às operações substituição e adição ou acréscimo conforme apresentamos no Quadro 31:

Quadro 31: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete II

Versão I	Versão II	Operações
<p>“uma Certa dia Carmelina estava andando em frente da Casa de onze janelas, é ela estava acompanhado com o seu cachorrinho <i>ela foi pra casa por que tinha que trabalhar e tinha deichado o seu cachorrinho.</i></p>	<p>Carmelina estava saindo de sua casa para passear com o cachorrinho. Ela passou em frente da casa de onze janela pra perguntar que morava antes naquela casa e o homem respondeu que quem morava lá era uma mulher que já tinha morrido. Ea Carmelina falou até por que eu me mudei a pouco tempo pra cá. e Carmelina disse muito obrigado pela informação. é ela continuou a passear com o seu cachorrinho. é Carmelina olhou no seu relógio era hora dela trabalhar. e Carmelina foi pra casa deixa o seu cachorrinho. e Carmelina deixou o seu cachorrinho.</p>	<p>Substituição: do período “uma Certa dia Carmelina estava andando em frente da Casa de onze janelas, é ela estava acompanhado com o seu cachorrinho” pelo período “Carmelina estava saindo de sua casa para passear com o cachorrinho. Ela passou em frente da casa de onze janela”</p> <p>Acréscimo: de período “pra perguntar que morava antes naquela casa e o homem respondeu que quem morava lá era uma mulher que já tinha morrido. Ea Carmelina falou até por que eu me mudei a pouco tempo pra cá. e Carmelina disse muito obrigado pela informação. é ela continuou a passear com o seu cachorrinho.”</p> <p>Substituição: da frase “ela foi pra casa por que tinha que trabalhar” por “é Carmelina olhou no seu relógio era hora dela trabalhar.”</p> <p>Substituição: da frase “e tinha deichado o seu cachorrinho.” por “e Carmelina foi pra casa deixa o seu cachorrinho. e Carmelina deixou o seu cachorrinho.”</p>

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Notamos que A5, ao reler o seu texto, percebeu que havia um problema de coerência, o qual dificultava a compreensão do fato narrado em seu conto popular

belenense escrito por parte do leitor. Nesse sentido, o sujeito revisou e reescreveu orientando a sua escrita “por uma “imagem” que (...) cria do seu leitor virtual, e a coerência do texto terá como um dos parâmetros a adequação a ela” (GEHRKE, 1993, p.118).

BILHETE III

De onde surgiram as pessoas que estavam junto com Carmelina? Onde ela trabalha? O que ela faz?

Em resposta ao bilhete III, A5 optou “por atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) e recorreu às operações substituição e adição ou acréscimo.

Quadro 32: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete III

Versão I	Versão II	Operações
<p><i>“Quando ela chegou no trabalho tinha duas pessoas junto com ela era um pasiente e um enfemeiro junto com ela.</i></p>	<p>“e foi direto para o hospital trabalhar quando cheoular carmelina vio um amigo dela que era o enfermeiro e tinha um paciente também..”</p>	<p>Acréscimo: “e foi direto para o hospital trabalhar”</p> <p>Substiuição: do período “Quando ela chegou no trabalho tinha duas pessoas junto com ela era um pasiente e um enfemeiro junto com ela” por “quando cheoular carmelina vio um amigo dela que era o enfermeiro e tinha um paciente também.”</p>

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Notamos que A5, ao substituir a frase, reconstruiu explicitando o verbo ver, possivelmente, para evidenciar ao seu leitor “de onde surgiram essas pessoas”. Na primeira versão, esse momento não fica claro para quem lê o texto, dando a impressão de que as pessoas estavam acompanhando a personagem. Para resolver o problema, o sujeito recorreu ao uso do verbo ver, explicitando para o leitor que Carmelina ao chegar ao trabalho (“quando” – ideia de tempo) viu as pessoas, ou seja, “quando” marca o tempo da narrativa e “viu” marca a ação que ocorre após o momento da chegada personagem no hospital.

Em relação à pergunta “Onde ela trabalha?”, A5 acrescentou e esclareceu “e foi direto para o hospital trabalhar”, porém continuou a deixar-nos sem saber qual era afinal a profissão da personagem: Enfermeira? Médica? Serviços gerais? Supomos que a menina não atentou para o questionamento apontado pela professora pesquisadora via bilhete, por isso não reformulou.

BILHETE IV

O que Carmelina ficou fazendo no hospital um “tempão”? Por que somente a meia-noite a moça resolveu ir para o quarto de limpeza? E o que ela foi fazer lá?

Percebemos que A5 optou “por atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31). A aluna recorreu, ao reescrever, às operações deslocamento, supressão, acréscimo e substituição, conforme apontamos no Quadro 33:

Quadro 33: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete IV

Versão I	Versão II	
É ela ficou no hospital um tempão quando chegol meia noite, é ela pensou ir para o quarto de limpeza...”	“Aí chegou a noite Carmelina derepente ficou nervosa e se arrepiou, e derramou o copo de suco que tava na mão dela e foi pro quarto de limpeza para pegar o rodo ...”	Deslocamento: “Aí chegou a noite” Supressão: “É ela ficou no hospital um tempão” Acréscimo: “Carmelina derepente ficou nervosa e se arrepiou e derramou o copo de suco que tava na mão dela” Acréscimo: “e foi pro quarto de limpeza para pegar o rodo” Substiuição: “Carnelina tava com um presentimento estranho” por “sentiu um arrepio de novo”

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Percebemos que, entre os questionamentos levantados pela professora pesquisadora por meio do bilhete, A5 elucidou de forma explícita as seguintes perguntas: “Por que somente a meia-noite a moça resolveu ir para o quarto de limpeza? E o que ela foi fazer lá?” e respondeu “Carmelina derepente ficou nervosa e se arrepiou e derramou o copo de suco que tava na mão dela e foi pro quarto de

limpeza para pegar o rodo ...”, porém, para que a coerência fosse restaurada, A5 optou por suprimir “É ela ficou no hospital um tempão”, desta forma, a operação acréscimo passou a fazer sentido no texto da aluna.

Notamos que A5 pareceu considerar o seu interlocutor, ali representado pela professora pesquisadora o tempo inteiro, pois pareceu calcular sobre quais operações precisa recorrer ao reescrever o seu texto com o intuito de atribuir um sentido a ele.

Gehrke (1993) aponta que a preocupação por parte do autor com a leiturabilidade e com a estrutura lógica da escrita de seu texto “revela a preocupação por parte do escritor com as habilidades do seu leitor e com o julgamento que este fará a seu respeito pois, se os leitores experienciam dificuldades de compreensão, eles podem julgar o status, a informação e as habilidade do escritor negativamente” (GEHRKE, 1993, p.118). Em outras palavras, a aluna permitiu que o interlocutor assumisse a posição de coautoria em seu texto, pois a discentes revisou, avaliou e reescreveu levando em consideração as previsões que fez a partir do que o outro pode sinalizar.

BILHETE V

A5, como foi que surgiu essa procissão atrás de Carmelina? O que a moça estava pressentindo exatamente? Algo diferente aconteceu naquele momento? Outra coisa, como Carmelina pensou que era um enfermeiro atrás dela, se na verdade era uma procissão? Veja, uma procissão é um grupo de pessoas, não é mesmo? O enfermeiro é apenas uma pessoa. Acredito que você precisa organizar essas informações e fazer os ajustes necessários para que o seu leitor não se confunda na hora da leitura do seu conto popular belenense.

Em resposta ao bilhete V, percebemos que A5 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p. 31) e recorreu às operações acréscimo, supressão e substituição.

Quadro 34: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete V

Versão I	Versão II	
----------	-----------	--

<p>é quando Carmelina chegou o quarto e entrou é Carmelina tava com um presentimento estranho e era uma prosição que estava atrás dela</p> <p>mas ela pensol que era o enfermeiro</p> <p>mas quando Carmelina olhou para traz ela percebeu que não era a pessoa que ela tinha pensado. Mas sim uma prosição”</p>	<p>quando ela entrou no quarto de limpeza</p> <p>sentiu um arrepio de novo</p> <p>e era aquela mulher da casa de onze janelas.</p> <p>tava atrás dela</p> <p>[...]</p> <p>que era a prosição ela olhou pra trás e vio a mulher</p>	<p>Acréscimo: “sentiu um arrepio de novo”</p> <p>Acréscimo: “e era aquela mulher da casa de onze janelas.”</p> <p>Supressão: “mas ela pensol que era o enfermeiro”</p> <p>Substiução: “mas quando Carmelina olhou para traz ela percebeu que não era a pessoa que ela tinha pensado. Mas sim uma prosição” por “la olhou pra trás e vio a mulher”</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Percebemos que a estudante, embora tenha apresentado dificuldades em reformular, atendeu parcialmente a correção, pois tentou resolver o problema de coerência apontado pela professora pesquisadora via bilhete orientador. Notamos que a aluna veio indicando pistas ao seu leitor a respeito das sensações de Carmelina e, para isso, inseriu “sentiu um arrepio de novo” evidenciando a sequência de sensações da personagem principal que culminaram na ocorrência sobrenatural.

Ao recorrer ao acréscimo da frase “e era aquela mulher da casa de onze janelas”, A5 leva em conta o acréscimo da informação anterior e torna o trecho coerente. Em relação à operação supressão a estudante avaliou que mantê-la seria inadequado, por isso suprimiu.

Todavia, mesmo diante do esforço em resolver o problema A5 não conseguiu explicar a relação entre o surgimento da procissão dentro do hospital e a mulher da casa das onze janelas, mantendo certa dificuldade em estabelecer sentidos.

BILHETE VI

Quando Carmelina percebeu que era uma procissão, ela não notou que aquela situação não era normal dentro de um hospital? Acho que você precisa organizar o seu enredo: situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Reveja o seu planejamento e ajuste o que for necessário, certo? Existem muitos fatos na sua narrativa que precisam ser organizados de forma sequenciada e conectada para que o seu leitor entenda o seu conto ao fazer a leitura dele, certo?

Diante de inúmeros problemas presentes no texto da aluna, escrevemos o bilhete VI a fim de provocar a reflexão em A5 sobre a forma como ela apresentou a

ocorrência de um fato sobrenatural dentro de um hospital, sem dar condições ao leitor de compreender como os fatos ocorreram naquele espaço.

Por ser a escrita recursiva, pedimos que a discente relese o seu planejamento - todos os alunos receberam uma pasta classificatória em que iam armazenando a cada encontro suas atividades de escrita - observando a estrutura composicional do conto popular belenense escrito, para que ela refletisse sobre a forma como organizou o seu enredo e como sequenciou os fatos.

Todavia, por essa orientação estar mais relacionada ao conteúdo do texto, devido à dificuldade que a aluna possui em sequenciar os fatos estabelecendo entre eles uma relação coerente, como já apresentamos anteriormente, percebemos que A5 compreendeu que há um problema, o qual precisa ser corrigido, mas não apresentava, naquele momento, condições de promover alterações mais profundas.

Supomos, portanto, que a opção por não reescrever, não se trata de uma questão de desleixo, mas sim um indicativo de que, neste caso, far-se-ia imprescindível, no mínimo, mais uma intervenção da professora pesquisadora, que resultaria, possivelmente, em uma reescrita e que, talvez, pudesse levar A5 a revisar e encontrar caminhos para a superação deste problema de coerência em seu texto, portanto, compreendemos que a estudante não atendeu as sugestões do revisor porque não tem subsídios para reformular.

BILHETE VII

Explique esse “corre”. Foram as pessoas da procissão que correram? Aconteceu algo diferente no hospital? Como a Carmelina estava dentro do hospital e de repente já estava em frente ao cemitério? Outra coisa, o “corre” era tão grande que a moça teve tempo de parar em uma farmácia e beber água? Você não acha que precisa repensar sobre isso em seu texto? A5, você precisa organizar os fatos, ordená-los, se não fica parecendo que tudo está acontecendo ao mesmo tempo na sua narrativa, entende? Que tal rever isso?

Em resposta ao bilhete VII, A5 optou “por atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, p. 31) e optou pelas operações: supressão e substituição, conforme apresentamos no Quadro 35.

Quadro 35: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete VII

Versão I	Versão II	Operações
“quando ela viu começou a corre corre com muita força é ela cançou e	“ela olhou pra trás e viu a mulher ela correu cemitério soledade e	Substituição: do período “quando ela viu começou a corre corre com muita

<p>parou em frente um semiterio quando ela olhou para o lado vio mais uma prosisão começou o corre e parou em frente de uma farmacia e pedio um pouco de agua deram.”</p>	<p>parou lá em frente e vio de novo a prosisão e correu correu chegou na casa dela...”</p>	<p>força é ela cançou e parou em frente um semiterio” pelo período “ela olhou pra trás e vio a mulher ela correu cemitério e parou lá em frente” Supressão: “começou o corre e parou em frente de uma farmacia e pedio um pouco de agua deram.” Acréscimo: “cemitério soledade” Substituição: grafema “s” por “c”</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

Percebemos que a orientação presente no bilhete VII solicitava da aluna uma reformulação em seu texto, que implicaria em alterações mais globais. Porém, ainda que A5 tivesse demonstrado a compreensão de que há um problema a ser resolvido, ela não conseguiu solucionar a questão, não conseguiu calcular de forma adequada os sentidos do seu texto levando em conta os sentidos que seriam produzidos pelo seu interlocutor.

Essa situação remete-nos aos postulados de Koch e Travaglia (2004) que explicitam que a coerência está “ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2004, p.21), desta forma, os autores sinalizam que há uma negociação entre quem produz o texto e o seu interlocutor, já que a coerência é um princípio de interpretabilidade.

Destarte, compreendemos que, quando essa relação não é considerada por quem escreve, o outro não é levado em conta, ficando apartado desse processo e a escrita acaba assumindo uma concepção monológica, a qual, geralmente, “é assumida pelos alunos que compreendem a escrita como algo que começa e termina no papel” (POSSATI 2013, p. 123).

No caso da estudante, ao perceber que há um problema e tentar esforçar-se para resolvê-lo, podemos supor que A5 deu início a um processo de percepção de que a escrita não é uma atividade monológica e, que, portanto, há um outro para quem o enunciado se dirige e com quem negociamos os sentidos de nosso texto o tempo inteiro.

Nossa hipótese é corroborada quando a aluna demonstra um esforço em atender ao que sugere a professora, sem que essa lhe solicite, recorre ao acréscimo da palavra “soledade”, possivelmente na tentativa de indicar para o leitor a localização espacial das ocorrências, tendo em vista que esse cemitério, hoje abandonado, é um dos mais antigos da cidade de Belém e está localizado em uma região central da cidade, relativamente próxima do bairro cidade velha, em uma distância de aproximadamente uns 2 km ou pouco mais que isso, ou seja, se realmente alguém correr muito, há a possibilidade de chegar em frente a esse local, portanto o acréscimo que A5 faz em seu texto não é incoerente para quem conhece a cidade de Belém.

BILHETE VIII

A5, vamos pensar um pouquinho sobre algumas coisas? De onde esse táxi surgiu? Carmelina pegou uma carona, foi isso? Reveja esse desfecho. Aconteceram tantas coisas com a Carmelina e ela simplesmente volta para casa para dormir? Pense mais sobre isso e faça os ajustes necessários na hora em que for reescrever o seu texto.

Notamos que A5 atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações, (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013) e recorreu à operação supressão. Percebemos que, diante da hipótese levantada por nós no bilhete anterior, supomos que a aluna, ao ler o bilhete, pareceu repensar sobre o surgimento do táxi no meio de tantas confusões em que Carmelina estava vivenciando, então percebeu que aquele elemento talvez não fosse coerente em seu texto e suprimiu-o, como uma forma de ajuste. Sobre o desfecho, o sujeito não atendeu à orientação e o manteve da mesma forma.

BILHETE IX

Outra coisa, você acha que é tão importante colocar a palavra “fim” no desfecho do conto popular belenense? Pense sobre isso.

Diante da sugestão presente no bilhete IX, A5 optou “por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” e manteve a palavra “fim” em sua reescrita. Neste caso, por se tratar de uma orientação mais simples, supomos que a aluna não tenha atentado para ela e, por hábito, devido a um esquema textual bem sedimentado, acaba por reproduzir esse modelo em seu texto.

BILHETE X

A5, notei que você utilizou bastante ELA para fazer referência à Carmelina. Se você estivesse contando essa narrativa oralmente, não haveria problema em repetir “ela”, mas aqui, por se tratar de um texto escrito, talvez fosse mais interessante rever essas retomadas e tentar ajustar. A repetição não é algo errado, entende? Em algumas situações, ela é um recurso bem interessante, quando utilizada intencionalmente pelo escritor para alcançar alguns objetivos, porém aqui, pelo que li em seu conto, a repetição não foi utilizada com um propósito específico, certo? Pense sobre isso e ajuste.

Percebemos que a aluna optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p. 31) e, para isso, recorreu às operações substituição e supressão. Como a orientação presente no bilhete X solicitava da aluna um ajuste em vários trechos do seu texto, percebemos que A5 reformulou, ora utilizando Carmelina ora utilizando o pronome ela.

Na sequência, apresentamos o Quadro 36 com a primeira versão e a segunda. Por se tratar de uma alteração que implica em substituições em todo o texto e levando em conta todas as operações que a aluna efetuou no ato de sua reescrita – o que implicou em muitas alterações – optamos por apresentar, neste quadro, nas versões transcritas, as ocorrências do pronome ele sinalizadas pelo destaque em negrito e as substituições realizadas na versão II, em itálico e negrito, a fim de tornar didática esta apresentação e evidenciar as alterações realizadas pelo sujeito.

Quadro 36: Trechos das versões I e II com as operações realizadas por A5 em relação ao bilhete X

Versão I	Versão II	Operações
<p>“uma certo dia Carmelina estava andando em frente da casa de onze janelas, é ela estava estava acompanhado com o seu cachorrinho ela foi pra casa por que tinha que trabalhar e tinha deichado o seu cachorrinho. quando ela chegou no trabalho tinha duas pessoas junto com ela era um pasiente e um infemeiro junto com ela. É ela ficou no hospital um tempão quando chegol meia noite, é ela pensou ir para o quarto de linpeza, e</p>	<p>“Carmelina morava na cidade de Belém e no bairro da cidade velha. Carmelina estava saindo de sua casa para pasear com o carroquinho. ela passou em frente da casa de onze janela para perguntar que morava antes naquela casa e o homem respondeu que quem morava lá era uma mulher que já tinha morrido. Ea carmelina falou até por que eu me mudei a pouco tempo pra cá. é Carmelina disse muito obrigado pela</p>	<p>Substituição: pronome ela pelo nome Carmelina Supressão: do pronome “ela”</p>

<p>quando Carmelina chegou o quarto e entrou e Carmelina tava com um presentimento estranho e era um prosisão que estava atrás dela mas ela pensol que era o enfermeiro mas quando Carmelina olhou para atraz ela percebeu que não era o pessoa que ela tinha pensado. mas sim um prosisão quando ela vio começou a corre corre com muito força é ela cançou e parou em frente de uma farmácia e pediu um pouco de agua deram.</p>	<p>informação. é ela continuou a passear com o seu cachorrinho. é Carmelina olhou no seu relógio era hora dela trabalhar. e Carmelina foi pra casa pra deixa o seu cachorrinho. e Carmelina deixou o seu cachorrinho. e foi direto para o hospital trabalhar. <i>quando</i> cheoular carmelina vio um amigo dela que era o enfermeiro e tinha um paciente também. ai chegou a noite. Aí chegou a noite</p> <p>Carmelina derepente ficou nervosa e se arrepiou, e derramou o copo de suco que tava na mão dela e foi pro quarto de limpeza para pegar o rodo quando ela entrou no quarto de limpeza sentiu um arrepio de novo e era aquela mulher da casa de onze janelas. tava atrás dela que era a prosisão ela olhou pra trás e vio a mulhe ela correu cemitério soledade e parou lá em frente e vio de novo a prosisão e correu correu chegou na casa dela...”</p>	
---	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Percebemos que a aluna compreendeu a orientação presente no bilhete, pois as operações efetuadas por A5, no ato da reescrita, indicam que houve uma compreensão responsiva ativa em relação ao enunciado que a ela foi apresentado por meio do bilhete orientador. Notamos que A5 busca atender a sugestão da professora pesquisadora, mesmo não conseguindo cumpri-la em todas as ocorrências em que há o pronome ela. Portanto, compreendermos que há uma interação perceptível entre os interlocutores – A5 e a professora pesquisadora - nesse processo, constituindo-se relação dialógica.

Observamos que a aluna percebeu a repetição do pronome como um problema em seu texto escrito e, de certa forma, utilizou a supressão como um recurso em trechos como “ela entrou no quarto de limpeza sentiu um arrepio de novo e era aquela mulher da casa de onze janelas”, a fim de evitar a repetição do pronome, recorrendo à coesão por elipse, além do mais, essa atitude de A5 de modificar em vários momentos trechos em seu texto que apresentavam o pronome ela, demonstrou o caráter recursivo da revisão que acaba por se expressar por meio das operações efetuadas pelo sujeito.

BILHETE XI

A5, há outros pontos importantes que você precisa ajustar em seu texto, como: a palavra “andado”, “deichado”, “infemeiro”, “pasiente”, “tempaõ”, “limpeza”, “chegol”, “peresentimento”, “pensol”, “infermeiro”, “prosisao”, “simiterio”, “farmarcia”, “agua”, “emtra”, “dise” “covidou”. Pesquise a grafia e a acentuação dessas palavras e corrija-as no momento em que for reescrever o seu texto! Bom trabalho e mãos à obra!

Em relação às sugestões de ajustes propostas no bilhete XI, A5 optou por “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31), notamos que, para isso, a aluna recorre às seguintes operações: substituição e supressão.

Percebemos que A5 substituiu “andado” por “saiu”, “deichado” por “deixa” substituindo o grafema “ch” por “x”, “pasiente” por paciente, substituindo o grafema “s” por “c”, substituiu “semiterio” por “cimiterio” alterando o grafema “s” por “c”; recorreu à supressão das palavras “tempaõ”, “covidou”, “emtra”, “dise”, “chegol”, “peresentimento”, “agua”, “pensol” e “farmarcia”. Percebemos que a aluna não altera a palavra “infermeiro” e “prosisao”.

Não podemos deixar de comentar que, no bilhete, por um deslize, acabamos por indicar resolutivamente a forma adequada da palavra “limpeza”, o que possivelmente culminou na reescrita correta da palavra pela aluna em seu texto.

Compreendemos que A5 possivelmente encontrou dificuldades em reformular algumas palavras, talvez por ter dificuldade em consultar o dicionário ou porque o tempo já estava se esgotando, já que a aluna foi uma das últimas a deixar a sala.

Com o propósito de sistematizar os dados obtidos a partir da análise que fizemos do texto de A5, apresentamos o Quadro 37, quadro-síntese, no qual constam as estratégias e as operações linguístico-discursivas utilizadas por A5 ao reescrever o seu texto.

Quadro 37: Síntese com as operações e estratégias utilizadas por A5 no ato da reescrita

A5		
Bilhetes	Estratégias	Operações linguístico-discursivas
Bilhete I	Atendeu à correção e reformular conforme lhe foi sugerido	Adição ou acréscimo
Bilhete II	“por atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31)	Adição ou Acréscimo Substituição Substituição Substituição
Bilhete III	Atendeu parcialmente à correção e realiza algumas reformulações	substituição adição ou acréscimo
Bilhete IV	Atendeu parcialmente à correção e realiza algumas reformulações (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31).	Deslocamento Supressão Acréscimo e substituição
Bilhete V	Atendeu parcialmente à correção e realiza algumas reformulações,	Adição ou acréscimo Adição ou acréscimo Supressão Substituição
Bilhete VI	Não atende as sugestões do revisor porque não tem subsídios para reformular.	Não há operações
Bilhete VII	Atendeu parcialmente à correção e realiza algumas reformulações	Supressão Substituição Substituição Adição ou Acréscimo
Bilhete VIII	Atendeu parcialmente à correção e realiza algumas reformulações.	Supressão
Bilhete IX	Não atende às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor	Não atende
Bilhete X	Atendeu parcialmente à correção e realizar algumas reformulações	Substituição Supressão
Bilhete XI	Atendeu parcialmente à correção e realizou algumas reformulações	Substituição Supressão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6.2 SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

De posse das versões produzidas pelos sujeitos após mediação via bilhete, partimos para a observação acerca das estratégias mais recorrentes nas produções textuais dos alunos. Identificamos que a estratégia “atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.31) foi a mais operada pelos estudantes, seguida da estratégia de atender a correção e reformular conforme lhe foi sugerido (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.31).

A terceira, a qual mais os alunos recorreram, foi optar por não atender as sugestões do revisor. As outras ocorrências estão relacionadas às estratégias: atender a revisão e complementar com uma reformulação além da que lhe foi sugerida (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.31); atender a revisão e extrapolar as sugestões do revisor (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.31); atender a revisão, mas não possuir subsídios, naquele momento, para reformular de forma adequada e não atender as sugestões de revisão por não possuir subsídios, naquele momento, para reformular.

Em relação às categorias novas identificadas por nós e as categorias “apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013 p.31) e “atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013.p.31), observamos pouquíssimas ocorrências.

A fim de não incorrerem em generalizações, faz-se importante ponderar que o atendimento parcial, em alguns casos, sinalizou, em nossa pesquisa, que o sujeito não apresentava bem desenvolvida a sua competência leitora e, por não tê-la bem estabelecida, ao revisar o seu texto, por várias vezes, não conseguiu retroagir sobre a sua produção textual de forma eficiente. Esse resultado corrobora os postulados de Gehrke (1993) acerca da relação entre revisão e leitura.

Sobre a estratégia de não atender as sugestões de revisão por não possuir subsídios para reformular pode indicar também uma tentativa de resposta do aluno, que compreendeu de forma ativa, o que o outro lhe solicitou, mas não tem em si, de forma sedimentada os recursos que o seu interlocutor lhe solicita para aquela resposta, naquele ato. Isso nos sinaliza a necessidade de uma intervenção por parte do professor mais direcionada em busca de promover o avanço do aluno diante da

dificuldade apresentada e também a possibilidade de incentivar outras possíveis atividades de reescritas.

Acerca da ocorrência da estratégia “optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor” (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) em alguns casos, pode indicar para o professor a necessidade de rever os planejamentos propostos para a turma, a fim de buscar outros recursos mediacionais para auxiliar o aluno no processo de internalização de conhecimentos, pois o sujeito em processo de aprendizagem, sozinho, diante do que o outro propõe, ainda não consegue alcançar seus objetivos. Outro indicativo, proveniente da ocorrência dessa estratégia utilizada pelo sujeito, na escrita, é a sinalização de que o aluno evita reformulações sugeridas.

Observamos que o aluno, ao reformular e atender conforme lhe foi sugerido (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013), pode indicar uma compreensão ativa diante do que o outro lhe solicita, todavia, a ocorrência desta estratégia, nem sempre implica em mudanças significativas ou de melhor qualidade nos textos, como talvez se possa supor. Geralmente, quando o sujeito depara-se com questionamentos mais simples e que exigem menos esforço de reformulação, ele responde e reescreve atendendo as solicitações propostas.

Percebemos que ocorrem apenas dois casos, em nossa análise, em que os sujeitos apresentaram reformulações que extrapolaram as sugestões do revisor (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013). Nessas ocorrências, notamos que há um certo movimento dos alunos, no sentido de deslocarem-se da posição de autores para leitores dos seus próprios textos, avaliando quais operações melhor cabem em suas reescrituras e para isso consideram os seus interlocutores como coautores.

Esse deslocamento também está relacionado a uma leitura mais atenta do sujeito tanto em relação ao que demanda o bilhete orientador, quanto da sua própria ação como revisor de seu texto, conforme postula Menegassi (1998), portanto, é uma resposta que vai além da réplica (BAKHTIN, ano), porém, vale ressaltar que nem sempre se pode afirmar melhorias nas versões advindas dessa postura do aluno.

Sobre a estratégia em que o aluno atende e complementa com uma reformulação além daquela que lhe foi apresentada (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013, p.31) há apenas duas ocorrências no texto de um único sujeito da pesquisa. Ao recorrer a essa estratégia, o sujeito explicita de certa forma o papel de monitoria que exerce o processo de revisão, pois ao reler o aluno percebe a necessidade, por algum

motivo, de reavaliar e ajustar as informações em seu texto complementando com algo que parece ser conveniente para si e para o outro.

Alguns sujeitos da pesquisa manifestaram uma atitude responsiva ativa diante do que lhe foi solicitado, todavia por não apresentarem subsídios para, no ato da reescrita responder ao que o outro lhe solicitava, atendem a demanda de forma não adequada, sem deixar de responder e testar as suas hipóteses. Essa estratégia, em nosso entendimento, pode sinalizar um conhecimento do aluno que ainda não está sedimentado e precisará de outras respostas e intervenções para que possa ser internalizado pelo indivíduo.

Como sabemos, a reescrita é um processo que surge a partir da revisão que o sujeito faz de seu texto, conforme explicitamos na Seção 2.3. Para que esse processo se efetue, o indivíduo precisa recorrer às operações linguísticas-discursivas que marcam essa etapa da escrita e evidenciam as escolhas do sujeito no ato da sua reescritura.

A fim de identificarmos quais os aspectos linguístico-discursivos foram utilizados pelos sujeitos, no ato da reescrita, mediada por bilhetes, levamos em conta as operações sistematizadas por Fabre (1986, apud Menegassi, 1998). Percebemos em nossa análise a relevante ocorrência das operações adição ou acréscimo e substituição, presentes nos textos dos sujeitos da pesquisa.

Sobre a operação adição, observamos que ocorreu quando os sujeitos desejavam: i. evidenciar uma informação ou por avaliarem ser importante ou em resposta direta às perguntas presentes no bilhete; ii. responder a questionamentos mais simples presentes nos bilhetes, acrescentando frases, palavras sem expansão.

Em relação à operação deslocamento, percebemos que, ao recorrem a ela, os sujeitos, geralmente, promoviam mudanças que demandavam mais trabalho, como reorganização de parágrafos, alteração da ordem de frases a fim de tornar o trecho coerente ou para melhorar a progressão narrativa do gênero conto popular belenense escrito. Enquanto que a operação supressão foi utilizada pelos alunos em duas situações: i. ou para suprimir trechos, palavras ou frases, as quais o sujeito avaliava como irrelevantes ou que dificultavam construir de sentidos em sua narrativa, ou ii. o sujeito excluía frase, palavras e trechos a fim de não precisar atender as sugestões propostas pela professora pesquisadora via bilhete orientador, evitando assim a reformulação.

Notamos que a operação substituição ocorria em situações em que o sujeito da pesquisa tinha como objetivo melhorar a qualidade da sua escrita, avaliando opções mais adequadas a sua narrativa. Percebemos que alguns sujeitos recorreram a esta operação quando perceberam a necessidade de indicar aos leitores sinais tanto sobre a progressão dos acontecimentos quanto sinais que se apresentavam como prenúncio de algo sobrenatural que viria a ocorrer no enredo. Por outro lado, identificamos a ocorrência da substituição quando o bilhete demandava do aluno a correção de aspectos formais como observar acentos, pontuação, ortografia, todavia, nem sempre as substituições conseguiam atender a correção de forma adequada.

Essa operação também foi utilizada pelos sujeitos visando a não reescrita de trechos os quais os alunos avaliaram ser difíceis ou, porque, avaliaram não saber reformular. Ressaltamos que, em alguns casos, nem sempre as operações efetuadas pelos sujeitos resultam em textos mais bem elaborados, mas não podemos negar também que os sujeitos apresentaram progressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a nossa experiência como docentes da educação básica e instigados pela necessidade de refletirmos sobre o ensino e aprendizagem da escrita na escola, nesta Dissertação, elegemos como objeto de estudo os processos de revisão e reescrita, mediados pelo professor, por meio do bilhete orientador, na construção do gênero conto popular belenense escrito, com alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Partimos da hipótese de que os sujeitos ao participarem do PPLE e passarem pelos processos de revisão e reescrita, mediados pelo professor por meio de bilhetes orientadores, a partir da produção textual do gênero selecionado em nossa pesquisa, recorreriam à estratégia “atender a correção e reformular conforme lhe foi sugerido” e, em relação ao recursos linguísticos-discursivos, recorreriam , ao reescreverem os contos, às operações acréscimo e substituição.

Norteados por essa suposição, traçamos como objetivo geral desta pesquisa a reflexão sobre os processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense escrito por alunos do 7º ano, com o intuito de contribuir para a formação de produtores competentes de textos. Traçada esta finalidade, delineamos também dois objetivos específicos: a) verificar as estratégias utilizadas pelos alunos, na reescrita de seus textos, a partir da mediação da professora pesquisadora por meio do bilhete orientador e b) identificar os aspectos linguístico-discursivos utilizados pelos sujeitos, no ato da reescrita, mediada por bilhetes.

A partir dos resultados coletados em uma atividade diagnóstica, realizada em setembro de 2016 com alunos que, na época, cursavam o 6º ano C do ensino fundamental, de uma escola da rede Municipal de Ananindeua - região metropolitana de Belém -, elaboramos um projeto pedagógico de leitura e escrita com o gênero conto popular belenense escrito ancorado na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008).

No transcorrer da implementação do PPLE, no ano de 2017, quando os sujeitos já estavam cursando o 7º ano C, a partir do módulo II (de escrita), que compõe este projeto, selecionamos cinco alunos, dos quais coletamos a versão final de seus textos, resultante da reescrita realizada pelos sujeitos, após a intervenção da professora pesquisadora via bilhete orientador.

Por estarmos assentados nos pressupostos bakhtinianos, concebemos que todo enunciado linguístico está conectado a uma rede de outros enunciados e que a

linguagem é altamente dialógica, dessa forma, compreendemos também que os processos de revisão e reescrita evidenciam marcas que sinalizam, não só a interação entre os interlocutores, como também os deslocamentos que o autor de um texto precisa fazer ao considerar o outro – seu interlocutor – como alguém que se instala em todas as etapas de escrita (BRANDÃO, 2015).

Partindo dessa compreensão e de posse dos textos dos sujeitos, consideramos os estudos de Menegassi (1998); Gasparoto e Menegassi (2013) e identificamos quais as estratégias de reescrita os alunos recorriam diante de suas produções textuais revisadas pelo professor, bem como, quais operações linguístico-discursivas eram utilizadas pelos sujeitos.

Ao concebermos o espaço da sala de aula como um ambiente em que professor e alunos interagem e, que, portanto, estabelecem entre si um diálogo, pois trocam informações, atuam uns sobre os outros e solicitam sempre uma resposta ativa diante do que o outro demanda, entendemos que, ao trabalhar com os processos de revisão e reescrita, em situação de ensino, tornar-se-ia imprescindível optar por recurso mediacional, que auxiliasse o diálogo entre professora pesquisadora e sujeitos, por isso optamos por mediar o ensino e aprendizagem da escrita, em nossa pesquisa, por meio de bilhetes orientadores.

Ancorados na concepção interacionista da linguagem, concebemos, em nossa pesquisa, a sala de aula como um espaço social e histórico, o qual é torneado por uma determinada ideologia que transpassa o seu interior. Assim, é imprescindível que o professor, ao se propor a trabalhar com a escrita, conceba-a como uma atividade dialógica em que os sujeitos se constituem como interlocutores ativos e respondentes.

Ao retomarmos o nosso primeiro objetivo específico - Verificar as estratégias utilizadas pelos alunos, na reescrita do texto, a partir da mediação do professor por meio do bilhete orientador – identificamos, a partir das cinco categorias propostas por Gasparoto e Menegassi (2013), que os sujeitos, após procederem a leitura dos bilhetes orientadores, atendiam, na maioria das vezes, de forma parcial as sugestões propostas; ou atendiam e reformulavam, conforme as orientações sugeridas.

Em outros casos, quando se viam diante de bilhetes que demandavam uma reformulação mais trabalhosa, ou quando não compreendiam as sugestões propostas presentes nos bilhetes (em especial, aquelas que estavam relacionadas a aspectos mais globais do texto), os sujeitos não reformulavam, não atendiam a revisão.

Percebemos também a ocorrência de duas novas categorias, as quais denominamos: i. o aluno propõe-se a atender e reformular, a partir das sugestões propostas pela professora pesquisadora, porém, por não ter subsídios bem sedimentados naquele momento, não consegue reescrever de maneira adequada, manifestando uma atitude responsiva de efeito retardado e, ii. Não atende as sugestões do revisor, porque não tem subsídios para reformular.

Sobre a estratégia atender e completar com uma reformulação além da que lhe foi sugerida (GASPAROTO; MENEGASSI, 2013), observamos que apenas um dos sujeitos recorreu a ela. Houve também duas ocorrências em que os alunos reescrevem extrapolando as sugestões do revisor, demonstrando uma resposta para além da réplica.

Essas respostas dos sujeitos, diante dos bilhetes escritos pela professora pesquisadora, demonstram um movimento do aluno em constituir-se como interlocutor no transcorrer dos processos de revisão e reescrita, pois entendemos que, ainda que o sujeito não responda de forma explícita – materializada no texto – essa estratégia pode sinalizar várias outras respostas e uma delas é a dificuldade leitora que se apresenta no ato da revisão e compromete a reescrita.

Dessa forma, compreendemos que as estratégias evidenciam:

- i. o início de uma tomada de consciência do aluno acerca do seu papel na interação verbal, enquanto sujeito que molda o seu enunciado, permitindo que o outro se faça presente no processo de produção de textos, concordando, discordando ou ignorando este outro, pois tudo é uma resposta.
- ii. para o professor possíveis sinais de problemas relacionados a dificuldade leitora do aluno, sugerindo intervenções mais ostensivas ou direcionadas a superação desse problema
- iii. a necessidade de repensarmos sobre a questão do tempo que se tem disponível para revisar e reescrever um texto na escola, pois percebemos uma leve inclinação dos sujeitos em não atender ou atender parcialmente os últimos bilhetes propostos no ato da reescrita.

O segundo objetivo, por nós delineado, nesta pesquisa, consiste em diagnosticar os aspectos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos, na reescrita do texto, a partir do bilhete orientador.

Observamos que, ao reescreverem os seus textos, a partir da mediação por meio dos bilhetes orientadores, os alunos recorreram, com mais frequência, à operação substituição. Neste caso, percebemos que esta operação ocorre quando o aluno:

- a) compreende a necessidade de reformular, portanto substitui por uma palavra, frase ou período visando a progressão narrativa e a marcação da passagem de tempo em contos populares belenenses escritos;
- b) considera inadequada a reformulação anterior feita por ele;
- c) considera uma palavra, frase ou períodos irrelevantes.

A operação acréscimo ou adição obteve a segunda maior recorrência no ato da reescrita dos textos dos sujeitos, mediada por bilhetes. Percebemos que a relevante ocorrência dessa operação pode também estar ligada à forma como escrevemos alguns dos bilhetes para os alunos, pois, ao fazermos perguntas, por vezes, os alunos pareciam acrescentar palavras e frases como se estivessem respondendo-nos de forma pareada, respondiam como uma réplica, geralmente, sem expansão.

Percebemos também que, ao recorrerem a essa operação – acréscimo ou adição - no ato da reescrita, os alunos, geralmente, utilizavam-na para:

- a) evidenciar uma informação;
- b) incluir frases sem expansão de sentidos;
- c) confirmar ou ratificar um fato ou informação;
- d) responder a questionamentos mais simples presentes nos bilhetes, geralmente, os mais objetivos.

Sobre a operação supressão, a terceira mais utilizada pelos sujeitos no ato da reescrita, observamos que ocorreram quando o sujeito:

- a) considera o trecho irrelevante ou incoerente;
- b) evita reformular a partir das sugestões propostas;

E por fim, observamos que os alunos recorreram poucas vezes à operação deslocamento e, quando o faziam, isso implicava em mudanças mais significativas, como:

- a) reorganização de parágrafos
- b) alteração da ordem de frases, períodos, modificando a sequência dos acontecimentos do enredo e melhorando a progressão narrativa

Ao retomarmos nosso objetivo geral, que consiste em refletir sobre os processos de revisão e reescrita do gênero discursivo conto popular belenense escrito por alunos do 7º ano, com o intuito de contribuir para a formação de produtores competentes de textos, podemos apontar que:

- i. os bilhetes orientadores escritos pela professora pesquisada permitem que se estabeleça com os alunos uma relação de diálogo, em que os indivíduos atuam como sujeitos ativos nesse processo. Dessa forma, abre-se espaço para que os estudantes instaurem-se no diálogo como sujeitos ativos que respondem, refutam, concordam, discordam e avaliam, assumindo assim uma posição ativa nesse processo;
- ii. as operações linguístico-discursivas, às quais recorrem os sujeitos sinalizam tanto os seus avanços na escrita, como indivíduo em processo de construção do conhecimento, quanto sinalizam suas dificuldades;
- iii. na construção do gênero conto popular belenense escrito, os sujeitos recorreram à operação substituição tanto para indicar progressão de tempo na narrativa, como para indicar pistas aos seus leitores em relação ao clímax do conto;
- iv. O tempo disponível na escola que se tem para as atividades com a escrita deve ser tomado em consideração, pois revisar e reescrever são atividades que solicitam tempo, já que escrever é um trabalho.

Assim, podemos explicitar que a hipótese levantada por nós no início de nossa pesquisa de que os alunos, ao participarem de um projeto pedagógico de leitura e escrita - a partir da produção textual do gênero conto popular belenense escrito, mediada por via bilhetes orientadores e considerando os processos de revisão e reescrita na construção desse gênero - contemplariam mais a estratégia “atender a correção e reformular conforme lhe foi sugerido” e utilizariam, com mais frequência, ao reescreverem os contos, as operações acréscimo e substituição, foi confirmada parcialmente.

Os nossos resultados, levam-nos a compreender que o trabalho com a produção escrita na escola não pode desconsiderar o caráter interacional dessa atividade, nem abandonar os processos de revisão e de reescrita, pois estes são naturalmente dialógicos tendo em vista que, de certa forma, representam a alternância de turnos entre professor e alunos, em especial, quando mediada por bilhetes,

inserindo os estudantes que, aos poucos, vão se constituindo como sujeitos ativos nesse processo.

Sendo assim, podemos afirmar que esta pesquisa trouxe-nos, como professores da educação básica, contribuições significativas, as quais nos proporcionaram o diálogo com os conhecimentos teórico-metodológicos, acerca das concepções de escrita, as estratégias e operações linguísticas como elementos importantes, que contribuem para a compreensão acerca dos movimentos, os quais envolvem o processo de construção de textos.

Embora tenhamos consciência das limitações de nossa pesquisa, entendemos que ela poderá contribuir para aqueles que desejam realizar, à luz a perspectiva interacionista, um trabalho com a escrita, em situação de ensino, em uma concepção de escrita como trabalho.

Como contribuições para pesquisas futuras, apontamos como sugestões: a investigação entre ler, revisar e reescrever em situações de ensino e a relação entre as estratégias, as quais recorrem os alunos no ato da reescrita e os processos de internalização do conhecimento, por meio das pistas que o aluno vai deixando em seu texto.

Portanto, não temos a presunção de que nosso trabalho seja inquestionável, nem que se limite às reflexões aqui apresentadas. Desejamos que, de alguma forma, ele possa contribuir para aqueles que se dedicam ao trabalho com a escrita na escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (cord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- _____, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- _____, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARRETO, Missilene Silva. **Leitura no ensino fundamental: a compreensão discursiva discente a partir do gênero charge**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Instituto de Letras e comunicação, Universidade Federal do Pará, 2016. Orientação: Márcia Cristina Greco Ohuschi.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA; M.A. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, Sp: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRITTO, L. P. L. **A redação, essa cadela**. In: *Contra o consenso*. Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 165-174.
- _____, L.P.L. Em terra de surdos-mudos* (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- CONDURÚ, Marise Teles; PEREIRA, José Almir Rodrigues. **Elaboração de trabalhos acadêmicos: Normas, critérios e procedimentos**. 5. ed. Belém: UFPA, 2013.
- FAIRCHILD, T.M. **Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não há um sujeito que ensine**. In: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Ensino da leitura e da escrita**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIAD, Raquel Salek. Bakhtin e estudos sobre escrita, sua aquisição e seu ensino. In: _____; VIDON, Luciano N. (Org.). **Em(n)torno de Bakhtin: questões e análises**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

_____; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trinndade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagens**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. **Conceitos centrais de Vygotsky: implicações pedagógicas**. Revista Educação. UnG, I (2), 2006.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 41–56, jan./jun. 2012.

FUZA, Ângela Francine. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Universidade Estadual de Maringá, 61p. Inédito.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. Calidoscopio (Online), v. 11, p. 29-43, 2013.

GEHRKE, Nara Augustia. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 115 – 154, dezembro 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. Publicado originalmente em 2006.

_____, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (cord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagens**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 5. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (cord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, R. F. C. **Planejamento e reescrita do gênero discursivo artigo de opinião no contexto escolar: uma proposta didática.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Mestrado profissional em Letras, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular.** Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LEITE, E. G; PEREIRA, R. C. M. **O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual.** Calidoscópico

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 61-71.

LOPES-ROSSI, M.A.G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos.** In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (Org). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** 1. Ed. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2002

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. M.; RIOLFI, C. R. (2008). Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos da Clínica*, v. XIII, n. 24, p. 98-121.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: Operações e níveis linguísticos na construção do texto.** 1998. 264. f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Orientação de Dr. Rony Farto Pereira.

_____. **Aspectos da responsividade na interação verbal.** *Línguas e Letras*, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

_____; FUZA, Ângela Francine. **Procedimentos de escrita em sala de aula do ensino fundamental.** *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 471-495, jul./dez. 2008

_____; GASPAROTO, D. M. **Revisão textual-interativa: aspecto teórico metodológico.** Vol. 10. Uberlândia: Domínios da Linguagem, 2016.

_____. **Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto.** *Mimesis*, Bauru, v.22, n 1, p. 49-68, 2001.

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Pedro (org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e Assombrações de Belém**. 7. ed. Belém: Smith Editora, 2016.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Estudos linguísticos**. São Paulo, 38 (2): 101-111, maio-ago. 2009

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Letras. Maringá, PR: [s.n], 2006.

_____. Aspectos reflexivos na elaboração de atividades de análise lingüística. In: OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. (Org.). **Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas**. Castanhal, PA; UFPA/Faculdades de Letras, 2016.

_____; PAIVA, Z. R. Atividades de Análise Linguística: questões de metalinguagem no processo de produção textual In: III CIELLI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. **Anais do III CIELLI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014. p.1 – 12

_____. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 295. f. Tese (Doutorado em Letras em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Orientação Dra. Alba Maria Perfeito.

_____. A responsividade docente na didatização dos gêneros notícia e reportagem. In: PERFEITO, Alba Maria; RITTER, Lilian Cristina Buzato; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Gêneros discursivos possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas languageiras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MESKO, Wladimir Stempiak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (org.); PENTEADO; Ana Elisa Arruda [et al.]. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. **Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula**. In: OSÓRIO, E. M. (Org). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

POSSATI, Janaína Fernandes. A perspectiva dialógica subjacente às reescritas textuais. In: FIAD, Raquel S.; VIDON, Luciano N. (Org.). **Em(n)torno de Bakhtin: questões e análises**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: **Aprender e ensinar com textos**. Org. CHIAPPINI, L. São Paulo: Cortez, 2004.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (cord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: _____. PENTEADO; Ana Elisa Arruda [et al.]. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, R. O, ALMEIDA. M. de F. **Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana** Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 2., n. 1., Jun. 2013, p. 117-127.

SIMONSEN, Michèle. **O conto popular**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Artmed, 2003

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297, Vol. 8, n. 1, p. 3-13 , jan/abr 2010

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999, p.79-88.

ANEXO A

ALUNO (a): _____

TURMA: _____

DATA: _____

OFICINA I

Prezados alunos e alunas,

Nesta folha, vocês poderão fazer as anotações que desejarem em relação às atividades realizadas oralmente no encontro de hoje. Segue abaixo um pequeno roteiro, com algumas perguntas que servirão para refletirmos sobre as atividades propostas e certamente irão contribuir para que possamos aprender um pouco mais sobre o gênero conto popular belenense. Use esse roteiro como apoio, apenas para o seu registro, caso depois deseje consultá-lo mais adiante nas próximas etapas, poderá fazê-lo.

<p>Você já havia escutado histórias desse tipo?</p>	
<p>Onde você ouviu essas histórias? Quem contou para você?</p>	
<p>Você já havia escutado falar sobre Walcyr Monteiro, que o autor desses contos que acabamos de ler?</p>	
<p>Como será que Walcyr Monteiro obteve essas informações narradas no conto?</p>	

<p>Com que finalidade o autor escreveu esses contos populares paraenses?</p>	
<p>Você já havia tido contato com contos populares paraenses antes? Conhece outros autores que também narram contos populares?</p>	
<p>Quem são as pessoas que possivelmente leem esses contos populares e onde elas podem encontrar essas narrativas?</p>	
<p>O que os contos populares belenenses lidos por nós ainda há pouco apresentam em comum?</p>	

OFICINA II

Ontem fizemos a leitura de alguns contos populares belenenses. Conversamos sobre as histórias, trocamos ideias sobre os textos e vocês apontaram alguns aspectos muito importantes nos textos lidos em sala de aula. Seguem organizados no quadro abaixo alguns desses aspectos apontados pela turma:

Contos populares belenenses escritos	O que observamos?
	São histórias que se passam em Belém
	São histórias que apresentam fatos sobrenaturais
	São histórias que alguém contou para alguém que as recontou
	São histórias que ouvimos em casa, na escola, na roda de amigos
	São histórias contadas para que outras pessoas possam conhecer os fatos narrados
	São histórias que interessam a todos: aos jovens, aos adultos e aos idosos
	São histórias pesquisadas pelo escritor e recontadas

Observem que ainda existem espaços para anotações na tabela, caso você deseje, poderá acrescentar mais informações e assim colaborar com a ampliação do quadro sobre o gênero conto popular belenense.

No encontro de Hoje, vamos ler outro conto popular belenense cujo título é *O estranho cliente do Dr. X*, porém, desta vez, a leitura será individual e silenciosa. Vamos ao texto?

O cruzeiro do Telégrafo

Todo bairro suburbano que se preze tem o seu “cruzeiro” – grande cruz, geralmene de madeira, colocada em um ponto estratégico do bairro e no qual os moradores acendem velas ou fazem orações em homenagens aos seus mortos, aos seus santos protetores ou, finalmente, às almas.

Via de regra, tais cruzeiros têm fama de serem locais de assombrações e aparições fantásticas.

Entre muitos outros bairros, o Telégrafo Sem Fio tem também o seu cruzeiro, localizado na Rua Curuçá, em frente ao Grupo Escolar Princesa Izabel. Tal Cruzeiro foi colocado pelos padres da Igreja de São Raimundo, como marco dos festejos das Santas Missões, no ano de 1958. E até hoje está lá.

* * *

Conta-nos Luís Figueiredo, antigo morador do Bairro, que certa vez o senhor José, residente na Rua Curuçá, próximo

à Passagem Goiabal, voltava cerca de 23:30 horas para sua residência. Vinha de seu emprego, onde fizera algumas horas extras. Pensando nos cruzeirinhos a mais a receber, cantarolava uma canção.

José era um homem sóbrio: não bebia e dificilmente participava das rodas que se faziam nos cantos para discutir futebol. Chefe de numerosa família, vivia arquitetando mil e uma maneiras de complementar o parco salário, que mal dava para mitigar a fome de seus familiares. Na impossibilidade de conseguir outros “bicos”, trabalhava horas extras na firma, onde, embora não fosse muito o que ganharia, era, contudo, infalível.

— Mais vale o pouco certo do que o muito duvidoso, pensava.

Ao aproximar-se de sua casa, divisou um vulto perto do Cruzeiro.

Como na época ladrões andavam pelas imediações, José resolveu verificar o que o indivíduo fazia ali, já próximo ao meio da noite. Conhecido por todos e a todos conhecendo, se fosse algum estranho, daria o alarme.

Ao chegar perto, notou o traje diferente: batina. Despreocupado, avançou para saudar o Sacerdote. Porém, ao aproximar-se ainda mais, não quis acreditar no que seus olhos viam. Esfregou-os. Olhou de novo. Continuava a ver a mesma coisa. Calafrios. Suores.

— Meu Deus, não é possível. E, dizendo isto, José mais uma vez esfregou os olhos e olhou. No relógio, meia-noite!

De pé, junto ao Cruzeiro, estava o Sacerdote, batina negra, e neste instante ajoelhava-se. Apenas – e muito simplesmente – o Padre não tinha cabeça. Lá estava seu corpo, seu pescoço e no lugar da cabeça, o vácuo.

José não teve mais dúvidas desta vez.

Saiu em desabalada carreira, meteu o pé na porta de sua residência, colocando-a abaixo.

Aos seus familiares narrou o fato, justificando o gesto pelo pavor que o acometera.

A história correu o Bairro. Muitos começaram a falar medrosamente do Padre-sem-Cabeça que aparecia no Cruzeiro do Telégrafo. E o Cruzeiro ganhou fama de mal-assombrado.

Tempos depois, outras pessoas voltaram a ver o misterioso Padre-sem-Cabeça. Nossa informante, a jovem Antimary, disse-nos que ele voltara a aparecer, desta vez sendo visto não apenas por uma pessoa, mas por várias. Grupos de moças, que iam ou retornavam de festas, ao passarem pelo Cruzeiro do Telégrafo, viam o Sacerdote, de braços abertos, em atitude de quem está orando. Não é preciso nem dizer que não ficavam para ver o resto: fugiam correndo do local, só parando em suas residências. Ao que consta, o Padre nunca perseguiu ninguém, nem nunca se dirigiu aos que o viram. Sua atitude sempre foi pacífica. O pavor que causa é única e exclusivamente... por não ter cabeça! As épocas em que mais costuma aparecer são a quadra carnavalesca e a quadra junina... Dizem que vai orar pelos que cometem excessos nestas quadras...

De uma forma ou de outra, os que sabem das aparições do Padre-sem-Cabeça evitam passar, à noite, pelo Cruzeiro do Telégrafo!

O estranho cliente do Dr. X

Início do século XX.

Belém ainda vivia os dias da Áurea Fase da Borracha. E, com isto, tinha se modernizado bastante para a época: energia elétrica substituindo os velhos lampiões a gás, bondes elétricos substituindo os que eram puxados a burros, serviço de água e rede de esgotos, sem falar no cais do porto, cuja construção se realizou no governo de Augusto Montenegro.

Época de luzes e esbanjamento, quando era mais fácil para o amazônida conhecer a Europa do que o Sul do País.

Foi mais ou menos neste período que o Dr. X (desconhecemos o nome verdadeiro, daí utilizarmos X), um dos mais eminentes médicos paraenses da época, viveu estranha aventura.

* * *

Cerca de 23 horas. O Dr. X, após exaustivo dia de trabalho, cedo havia se recolhido para repousar. Já dormia, quando,

insistentemente, batem à porta. “Bem, médico é médico”, pensou, “e naturalmente deve ser algum caso bastante grave”. Levantou-se, abriu a porta e perguntou o que o seu importuno visitante desejava.

— Preciso de seus préstimos, Dr... É um caso urgente: parto. A criança está para nascer, porém deve ter havido alguma complicação, e a parturiente não tem nenhuma assistência à altura do caso.

— E onde é?

— ...!

— E onde é, moço? insistiu o médico.

— Bem, Dr., apesar da urgência e da precisão do senhor, quero estabelecer duas condições. Se aceitar, creia que será muito bem remunerado. Em caso contrário...

O médico, estranhando a situação em que estava, e mais o estranho pedido do cliente, que simplesmente desejava seus serviços *com urgência* e ainda queria impor condições, sentiu-se curioso.

— E quais são as condições?

— Bem, primeiro: o senhor não deve fazer perguntas de natureza nenhuma, ou melhor, não faça perguntas; segundo: o senhor deverá acompanhar-me, ida e volta, de olhos vendados.

— Mas... isto é um absurdo! Afinal, sou médico e tenho minha ética profissional. Seja lá quais forem os seus segredos, eu não tenho nenhum interesse em revelá-los a quem quer que seja!

— Bem, Dr.! As condições são estas. Se o senhor não pode, basta dizer-me, para que tome outras providências. Se quer vir, apresse-se que a parturiente deve estar passando maus momentos, com contrações violentas, e a criança sem poder nascer.

Atraído pelo ineditismo do caso e curioso para saber o que ia acontecer, o Dr. X respondeu pela afirmativa. Sim, ele ia.

Entrou, apanhou seus instrumentos profissionais, trocou de roupa e saiu. Ao chegar à porta, onde o estranho o esperava, falou:

— Estou pronto. Para onde vamos?

— Deixe-me colocar-lhe a venda nos olhos.

— Mas...

— O senhor aceitou minhas condições.

— Sim, está bem. Mas, é que...

— Dr., pode crer que o senhor está em boas mãos. Nada de mal lhe acontecerá. Confie em mim.

Ante à última frase, dita em tom suplicante, o Dr. X capitulou.

Colocada a venda, o Dr. ouviu um estalar de dedos e em seguida um tropel de cavalos de coche (espécie de carruagem da época). O coche estava parado a meio quarteirão e, ante ao sinal convencional, aproximou-se. Parou diante dos dois. O médico, auxiliado pelo estranho, subiu ao coche.

* * *

O Dr. X morava ali pelo Bairro da Campina, às proximidades da Padre Eutíquio. Não podia ver o rumo que o coche tomava, entretanto, seu sentido de direção dizia-lhe que o veículo estava dando voltas para despistá-lo. Mas não demorou muito e logo dirigiu-se em linha reta, ao que o Dr. X pensou ser o cais do porto.

De repente, o coche parou. O médico assustou-se: naquelas imediações não morava ninguém, logo, o que poderia fazer ali?

Ouviu a voz do estranho:

— Vamos descer, Dr..

— Onde estamos?

— Lembre-se das condições, Dr.: nenhuma pergunta.

O médico desceu do coche, e, depois de uns passos, o estranho advertiu:

— Atenção! Vamos agora descer uma escada.

O Dr. X estava cada vez mais convicto de que estava no cais do porto e que a escada que ia descer não era outra senão a do armazém nº 4. À medida que começou a descer a escada, mais sua convicção aumentou. Se já estava assustado antes, agora começava a sentir pavor e a se arrepender de ter aceito

tal proposta. Tentou acalmar-se, pensando que iam tomar uma embarcação. Porém, refletiu, para onde? “Por mais perto que seja o lugar, se tivermos de navegar, ao chegarmos, de nada mais servirei para a parturiente”. Quis perguntar, mas lembrou-se do pacto.

Sentiu seus pés molharem-se e confirmou o que pensara sobre o cais do porto.

— Mas – pensou – será possível que querem matar-me afogado? Eu não tenho inimigos, nunca fiz mal a ninguém. Que será que pretendem fazer comigo?

E não mais contendo-se, dirigiu-se ao seu acompanhante:

— Ei, amigo, onde estamos? Estou sentindo meus pés molhados! Que história é essa, afinal?

— Não se preocupe, está tudo bem. Quanto aos seus pés, é apenas impressão sua, o que verá em seguida. Já estamos chegando.

E ao dizer isto, segurou o Dr. X pelo braço. O médico sentiu assim como se deslizesse no espaço. Não se pode falar em voar: na época faziam-se os primeiros experimentos com balão mais pesado que o ar. Apenas que o espaço sentido pelo médico era líquido. Esta sensação durou poucos minutos e novamente o Dr. X sentiu seus pés em terra firme. Em seguida, um ligeiro toque numa porta, e sentiu-se no interior de um prédio. Caminhou vários passos e notou que várias portas eram sucessivamente abertas para darem passagem. Durante todo o tempo o seu acompanhante mantinha-se em insuportável silêncio, o que contribuía para mais assustar o Dr. X.

Entrou no que pensou ser um compartimento, e, atrás de si, fecharam a porta, fazendo-o parar também. Afinal, tiraram-lhe a venda. E o Dr. deparou-se com um luxuosíssimo quarto, muito bem decorado, apenas em estilo completamente diferente de tudo o que conhecia. Não pôde demorar-se muito nas observações, pois a paciente esperava por ele. Porém, nova surpresa: deitada, em posição ginecológica, estava coberta do ventre para cima, inclusive a cabeça. O Dr. X não sabia mais o que pensar! Achava



tudo tão estranho: a partir disto, sentia alguma coisa diferente no pouco que tinha visto, conquanto não soubesse bem o que era.

Deixaria para pensar depois. Colocou-se a trabalhar. O caso não era tão difícil: apenas um estreitamento da bacia.

No quarto, além da parturiente, do médico, do seu acompanhante, havia apenas uma mulher, que mantinha um véu sobre o rosto. Durante todo o trabalho de parto, apenas ligeiros gemidos de sua paciente. O Dr. X pensou que estava ficando louco.

* * *

Tão logo a criança nasceu, realizada a assistência à parturiente, o Dr. X fez recomendações ao seu acompanhante. Este limitou-se a dizer:

— O resto agora é conosco, Dr.. O senhor agora pode voltar. Diga-me quanto lhe devo.

— Bem, foi um prazer ajudá-los. Não quero pagamento nenhum. Desejo apenas que me leve de volta.

— Isso será feito, já. Quanto ao senhor não querer receber pagamento, é muita gentileza de sua parte. Tratarei disto eu mesmo, depois. E agora, se me permite...

E, enquanto dizia isto, encaminhou-se para o médico a fim de colocar-lhe a venda. O Dr. X ainda olhou em torno, tentando verificar o que tinha achado diferente: apenas notou um teto muito alto, artisticamente elaborado, paredes no mesmo estilo, objetos de porcelana, candelabros à vela, (aliás, toda a iluminação do quarto era à vela e azeite) e... nada mais conseguiu ver! A venda fora novamente colocada.

As mesmas sensações da viagem de vinda foram sentidas. Sentiu-se novamente na escada com aquela impressão de estar molhado. Entretanto, tal como havia acontecido antes (quando chegou ao quarto para fazer o parto), ao chegar ao último degrau da escada, verificou que estava seco. Novamente o coche, novamente as voltas pela cidade. Finalmente o coche parou.

O Dr. X desceu juntamente com seu companheiro.

— Bem, Dr., meus mais sinceros agradecimentos... Gostaria que não relatasse o fato a ninguém. Aqui está seu pagamento (e colocou uma sacola de couro nas mãos do médico). Muito obrigado de novo. Adeus!

O Dr. X quis protestar, devolver a sacola, mas somente ouviu o tropel dos cavalos do coche. Tirou rapidamente a venda e apenas viu as sombras do coche desaparecerem na noite.

Entrou. Já no seu quarto, abriu a pequena sacola de couro: dobrões espanhóis de ouro, do século XVII. Seu espanto já não tinha limites. Foi quando os associou ao quarto em que estava: o que tinha achado tão diferente tinha sido o estilo muito antigo do prédio. Como não conhecia arquitetura e muito menos estilos, não saberia precisar a data. Mas, com certeza, era bastante antigo. Lembrou-se, também, dos trajes dos personagens, aliás, somente dois – homem e mulher (visto que a parturiente estava coberta com um lençol) – e só então verificou que tais roupas deveriam já ter saído da moda há muito tempo.

Mas o Dr. X não pôde pensar. Cansado como estava, embora intrigado com tudo, dormiu.

Ao acordar, muito tarde, na manhã seguinte, o Dr. X achou muito engraçado o sonho que tivera. Para ele, tudo não passara de um sonho.

— Mas a gente sonha tanta tolice!

Porém, quando levantou-se, seus olhos pararam sobre a mesinha da cabeceira: lá estava a sacola de couro, da qual saíam alguns dobrões de ouro, como a mostrar-lhe que sua estranha aventura, longe de sonho, tinha sido insofismável realidade...

A Matinta Perera da Pedreira

— Firifififiuuuu...!

Na década de 30, parte do Bairro da Pedreira ainda era mato e pântanos, cenário este provocado pela região de baixada daquela área. Quem ali residisse ou passasse à noite ouviria o inconfundível assobio da Matinta Perera...

— Firifififiuuuu...!

Os moradores perguntavam entre si o que desejaria a Matinta pelas redondezas.

— Será que ela quer tabaco?

— De mim não leva nada! Se chatear muito, dou-lhe um tiro!

— Não se deve desejar mal a ela. Já basta sua sina. Matinta é alma penada...

— Pois que vá cumprir suas penas mais adiante e não venha perturbar com seus assobios...!

Como se não tomasse conhecimento do que sobre si comentavam, a Matinta Perera continuava suas rondas noturnas,

segundo alguns, apenas para ganhar tabaco, segundo outros, cumprindo seu destino de alma penada...

— Firifififuuu...!

* * *

Guapindaia Assu de Moraes morava nas imediações e conta o que se passou consigo mesmo e uma certa vizinha, a Velha Mariana.

Quem morasse nas ruas ou travessas Marquês de Herval, Curuzu, Antonio Baena, Visconde de Inhaúma conhecia Velha Mariana. Diziam que já fora pessoa de muitos recursos materiais, muito rica mesmo, durante a Áurea Fase da Borracha. Depois, com o surgimento da borracha asiática, quando o produto amazônico entrou em declínio, também declinou a fortuna da Velha Mariana, até ficar reduzida à humilde casinha naquele recanto de Belém, conhecido como Bacabal. Ali, na Travessa Antonio Baena, entre Marquês de Herval e Visconde de Inhaúma, ficava sua casa, triste morada para quem conhecera o esplendor..

Velha Mariana era alta, cor branca, cabelos compridos, totalmente brancos, nariz adunco como bico de ave de rapina; andava em passos curtos, curvada para a frente, falava baixo e não olhava as pessoas de frente; jamais falou sobre sua procedência e parecia não gostar de relembrar seus tempos de riqueza.

Era conhecida “benzedeira” de qualquer doença.

Sua casinha possuía apenas dois compartimentos: sala e quarto; era coberta de palhas de ubuçu, paredes embarreadas e chão socado. Na sala localizava-se o “congá” (espécie de altar) com diversas imagens misturadas com adornos esquisitos, tais como rosários de contas pretas e vermelhas, potes, panelas e alguidares de barro hermeticamente fechados com toalhas coloridas e nem sempre limpas e ossos que nunca se soube se eram humanos ou de animais, além de velas de cores diversas.

Velha Mariana morava só e passava os dias trancada em casa,

cozinhando sempre alguma coisa que nunca se sabia o que era e acondicionando-a nos recipientes. Quando, indiscretamente, olhavam pelo buraco da fechadura, viam-na dançando e cantando toadas que não eram bem entendidas...

* * *

As noites do perímetro continuavam sendo visitadas pela Matinta Perera.

— Firififiiiiuuu...!

— Arre! Mas será que ela não vai nos deixar em paz?

* * *

D. Jacinta, mãe de Guapindaia, gostava de Velha Mariana, a quem respeitava; mandava-lhe sempre alguma coisa para comer, e Velha Mariana retribuía a estas atenções com uma afeição especial pela sua família, particularmente pela própria D. Jacinta e por Guapindaia, que era o portador dos quitutes. E uma vez a benzedeira disse ao rapaz:

— Olhe, Guapindaia, você não deve andar por aí altas horas da noite!

— Ora, D. Mariana, nada pode me acontecer. Dizem que tem Matinta Perera, que aliás é o que mais ouço, mas ela não me preocupa e acho que nem eu a ela.

— Muito bem, muito bem! Matinta Perera não faz mal a ninguém e muito menos a você, pois ela é sua amiga.

Após o diálogo, Guapindaia ficou a pensar: — Como é que Velha Mariana sabia que andava altas horas da noite? Por outro lado, muitas vezes acontecia de percorrer o itinerário da Marquês de Herval, regressando de farras, e nestes momentos ouvia o inconfundível assobio da Matinta Perera:

— Firififiiiiuuu...!

E este assobio terminava lá para os lados da esquina com a Antonio Baena, justo onde ficava a casa da Velha Mariana...

Guapindaia, depois de muito meditar, chegou à terrível

conclusão: a Matinta Perera e a Velha Mariana eram um mesmo ser. A certeza absoluta ele veio ter alguns dias mais tarde.

Os quintais das casas da Marquês de Herval, da Curuzu e da Antonio Baena confinavam-se, sem que houvesse cercados separando-os. D. Jacinta mandou Guapindaia dormir no quarto dos fundos da casa e deu-lhe a chave, a fim de não ter de levantar para abrir a porta, quando ele chegasse tarde da noite. Assim, quando regressava, entrava por um terreno baldio que havia na Curuzu e que terminava no terreno da sua casa, que, por coincidência, também confinava com o quintal da Velha Mariana.

E, certa noite... Guapindaia ainda guarda na memória o ocorrido... quando atravessou a encruzilhada que delimitava os quintais, ouviu o assobio da Matinta Perera, que vinha do lado da esquina do Chaco com a Marquês de Herval.

— Firififiiiiuuu...!

E o assobio veio aumentando de intensidade.

— Firififiiiiuuu...!

Aumentou... aumentou... aumentou... até tornar-se forte e estridente.

— Firififiiiiuuu...!

Guapindaia ficou paralisado. E sentiu por sobre sua cabeça o farfalhar de asas, tal como um pequeno tufão, movimentando as folhas das árvores próximas pelo deslocamento de ar provocado.

Guapindaia, pregado ao solo como se raízes tivesse criado, viu o estranho pássaro tomar o rumo do quintal da Velha Mariana...

Pouco depois, as luzes da casa da benzedeira acenderam-se, e surge Velha Mariana, penteando-se e olhando tristemente para a lua, cuja luz espraiava-se pelo velho Bairro da Pedreira...



ANEXO C - TEXTOS COLETADOS PELO ALUNOS

CHUPA - CHUPA

esse tal de Chupa-Chupa, ele rondava a noite atrás de Songue no interior de São do Kings do Capim. muitas gente já tinha visto esse tal de Chupa-Chupa, mas como um conhecido lar pelas redondezas como nunca tinha visto ele não acreditava. numa noite ele saiu como lo no interior as estradas são matas de um lado e do outro e tal de Chupa-Chupa apareceu ele estava sozinho viu uma claridade vindo cada vez mais e mais a ter ele como ele estava de bicicleta ele correu mais rápido possível até conseguir chegar numa vizinhança. o medo subiu que ele não encontraria nem uma luz só a escuridão a não ~~era~~ claridade desse tal de Chupa-Chupa como ele não conseguiu pensar em nada com tanto medo que ele estava para escapar ele continuou mais rápido possível e o Chupa-Chupa vindo mais perto com a claridade ele emergava mal mente mais aí ele conseguiu chegar a onde queria e o Chupa-Chupa deixou a página luz e foi embora quando chegou em casa não conseguiu falar nada ficou paralisado só no outro dia que ele foi contar a história.

O casal branco

Certa noite dois primos saíram às 11:00 horas da noite procurando um comércio aberto quando de repente um deles avistou um casal todo de branco, e disse para o outro - Você está vendo que eu estou vendo, sim, então ao perceberem que se tratava de algum tipo de assombração, como estavam em dois criaram coragem e começaram a andar em direção a suposta assombração e perceberam que quando chegaram mais próximo o casal de branco se afastava e foram seguindo o casal de branco até que certo ponto o casal entrou mata adentro e não conseguiram ver quem era o casal de branco e nem encontraram o comércio aberto e voltaram para casa.

Uma vingança em forma de maldição

A lenda diz que as coisas ficaram esquisitas quando uma das empregadas da família Otto se irritou com os patrões por ser tratada injustamente, e que por isso lançou um feitiço vodu para o boneco ganhar vida (algo semelhante ao que ocorreu com Chuck). Depois disso os pais de Gene Otto o evitavam conversar com Robert e o boneco respondeu-lhe com um tremor de voz sinistro. Além disso objetos na casa começaram a ser quebrados e desaparecidos, fazendo com que Gene culpasse Robert por tais atos.

Assustados os pais trancaram Robert no sótão para que ele fosse esquecido. Depois que os pais de Gene morreram, o garoto recuperou o boneco do sótão e continuou a cuidar dele, mesmo depois de já ser adulto. Relatos dizem que os dois fantasmam juntos todas as noites. Depois da morte de Gene, Robert foi entregue ao museu da cidade, dado as circunstâncias esquisitas que envolviam sua história.

Titular: 2 Mario Que arranha Pedra
 Logo chegou com os Filhos mais de meus
 porino uma noite a Mãe de um Garoto estava
 na porta de sua Casa, em Tatuagem, e seu Filho
 Estava na Rede dormindo quando a Mãe
 dele chegou para a sua Rede da Beira uma
 placa de madeira da Rede da Alameda com um
 que a placa táva arranchando-a a Rede
 quando ele chegou mas perto a placa desapareceu
 ficando ele se lembrou do Mario arranha
 Pedra

Fich

A típica casa mal-assombrada

Num certo dia um médico foi informado de uma
 casa antiga, que as pessoas não entravam por ter
 medo daquela casa que era assombrada, o médico decidiu
 entrar temporariamente na casa, pessoas dizem que o
 médico acordou de noite com o som de conversas arras-
 tando pelos corredores e gemidos de fantasmas. O fantas-
 ma de um homem com uma longa barba apareceu
 na frente dele, fazendo gestos para que o médico o
 seguisse. No jardim da casa, o fantasma apontou
 um local. No dia seguinte o médico despertou, encontran-
 do um corpo de um homem esventado. Depois de ter
 feito um exame para o desenterrado cadáver, pediu (médi-
 co) falou para todos que a casa não era mais assombra-
 da.

* 2

ANEXO D – ILUSTRAÇÕES FEITAS PELOS ALUNOS PARA COMPOR O LIVRO







