

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JANIELLY DOS ANJOS OLIVEIRA DORNELAS**

**REESCRITA DE TEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Vitória  
2018

JANIELLY DOS ANJOS OLIVEIRA DORNELAS

**REESCRITA DE TEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Profº. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória  
2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

D713r Dornelas, Janielly dos Anjos Oliveira.

Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental / Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas. – 2018.  
184 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Linguagem e educação. 4. Ensino fundamental. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

JANIELLY DOS ANJOS OLIVEIRA DORNELAS

**REESCRITA DE TEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Trabalho Final de Curso apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 16 de março de 2018

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes**

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Orientadora

**Prof.ª Dr.ª Leticia Queiroz de Carvalho**

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Interno

**Prof.ª Dr.ª Janayna Bertollo Cozer Casotti**

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

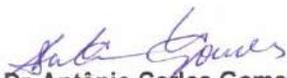
JANIELLY DOS ANJOS OLIVEIRA DORNELAS

**REESCRITA DE TEXTOS: OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

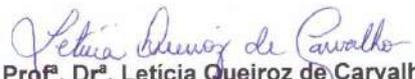
Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 16 de março de 2018

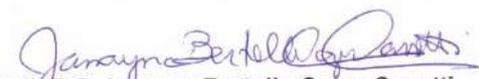
**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
**Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes**

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES  
Orientadora

  
**Prof. Dr.ª Leticia Queiroz de Carvalho**

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES  
Membro Interno

  
**Prof. Dr.ª Janayna Bertollo Cozer Casotti**

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Membro Externo

Dedico este estudo àqueles que, assim como eu, acreditam na força da educação para vencer as mazelas sociais deste país, e lutam todos os dias para que isso aconteça.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Antônio Carlos Gomes (IFES), por ser tão generoso em compartilhar seus conhecimentos e experiências para a construção deste trabalho final de curso, por ter-me conduzido por um caminho seguro e sólido, por ter confiado em mim. Suas ideias e sugestões imprimiram neste trabalho uma vivência real de sala de aula, com alunos capazes de pensar e repensar, de formular e reformular. Por isso minha admiração – que ultrapassa os muros acadêmicos – e profunda gratidão.

À Professora Dr<sup>a</sup> Letícia Queiroz de Carvalho (IFES), pelas preciosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa, mas principalmente por despertar em mim a inquietação literária, a vontade de ensinar literatura pela literatura, e o desejo de lutar por mais literatura na sala de aula. Eternamente grata.

Ao Professor Dr. Etelvo Ramos Filho (IFES), pela leitura atenta e perspicaz deste trabalho, pelas valiosas sugestões apresentadas durante a qualificação, e em especial por ser um professor amigo e atento às nossas necessidades estudantis.

À Professora Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), pelas palavras delicadas e enriquecedoras dirigidas durante a banca de qualificação.

À Professora Dr<sup>a</sup> Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), por tão gentilmente contribuir para este trabalho na banca de defesa. Obrigada por sua compreensão e disposição.

Agradeço ainda a todos os demais professores do Mestrado Profissional em Letras do IFES que, direta ou indiretamente, contribuíram para os conhecimentos elencados neste trabalho. Em cada aula um novo olhar sobre a educação.

À turma mais unida, alegre e responsável que o Profletras/IFES já teve. Minha jornada pelo mestrado foi bem mais leve ao lado de vocês.

Ao Governo Federal, por disponibilizar bolsa de mestrado concedida pela CAPES, possibilitando-me arcar com os custos de locomoção e estadia.

Ao Governo Estadual – SEDU – por autorizar a aplicação da sequência de atividades em uma escola da rede.

À direção e aos servidores da EEEFM José Damasceno Filho, por permitirem o desenvolvimento das oficinas de reescrita e auxiliarem durante o processo com apoio humano, material e técnico. Muito obrigada, vocês foram essenciais para a construção deste trabalho.

Aos alunos do Ensino Fundamental II, da EEEFM José Damasceno Filho, que participaram das oficinas de produção e reescrita. Muito obrigada pela dedicação, empenho, participação em cada etapa do processo. Vocês foram brilhantes! Além de terem apresentado um rendimento excelente nas produções textuais, também ensinaram muito a esta professora.

Aos familiares,

À tia Pedrelina, por me abrigar com carinho e aconchego em sua casa.

À minha irmã Greicielly e a seu marido Gustavo, pela acolhida segura e cuidadosa, e principalmente pelos conselhos serenos no momento de atribulação. A meu irmão Jayson, pela alegria.

A meu amado Junior, por estar sempre a meu lado, companheiro inseparável e marido dedicado. A meu cachorro Rock, fiel escudeiro das madrugadas de estudo.

A meus pais, José e Maria de Lourdes, meus exemplos de honestidade, trabalho, dedicação e força. Obrigada pelo amor incondicional!

A Deus, por me capacitar todos os dias e por colocar anjos em minha vida.

“É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar.”

(Paulo Freire, 1997)

## RESUMO

Este estudo refere-se à mediação em práticas de correção e reescrita de textos de gêneros variados. A hipótese que norteia a pesquisa é a de que essas ações atreladas ao desenvolvimento de operações de linguagem – paráfrase e epilinguismo – podem contribuir com a aprendizagem. O objetivo principal deste estudo é investigar estratégias nas quais a intervenção nos textos, a revisão e a reescrita favoreçam o exercício de reformulação do dizer para que o estudante possa operar a linguagem com dinamismo e criatividade. Para alcançar tal meta, é preciso entender aspectos importantes na mediação do professor ao orientar possibilidades em um texto; pesquisar e testar a eficiência de algumas formas de intervenção textual, conduzir práticas de revisão e elaborar exercícios de reescrita; e analisar pedagogicamente tais processos decorrentes das operações de linguagem. Por intermédio de uma pesquisa qualitativa são desenvolvidas e analisadas dez atividades de produção e reescrita de variados gêneros textuais em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino. As análises na pesquisa são fundamentadas nos seguintes aportes teóricos: Geraldi (2012) para elencar os problemas que afetam a produção e a reescrita textual na escola; Bakhtin (1997) ao tratar do dialogismo; Vigotski (2007) para abordar a mediação do professor; Ruiz (2015) para explorar a correção, revisão e a reescrita; Franchi (1991 e 1992) ao analisar o epilinguismo; Fuchs (1985) ao analisar a paráfrase; Bodgan e Biklen (1994) para tratar da pesquisa qualitativa; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para fundamentar a sequência de atividades. Os resultados apontam que as intervenções do professor estimulam a reformulação do pensamento por meio da lingua(gem). Além disso, pode-se observar que os alunos realizaram operações com e sobre a linguagem durante os processos de revisão e reescrita. O resultado da pesquisa é um produto educativo sobre Práticas de Correção e Reescrita, à luz da perspectiva interacionista da linguagem, direcionado à mediação de correção, revisão e reescrita de produções textuais na escola.

**Palavras-chave:** Produção textual. Mediação. Correção. Reescrita. Operações de linguagem.

## ABSTRACT

This study refers to the mediation in practices of correction and rewriting of texts of varied genres. The hypothesis that guides the research is that these actions linked to the development of language operations - paraphrase and epilingualism - can contribute to learning. The main objective of this study is to investigate strategies in which intervention in texts, revision and rewriting favor the reformulation exercise of saying so that the student can operate the language with dynamism and creativity. To achieve this goal, it is necessary to understand important aspects in the teacher's mediation when guiding possibilities in a text; research and test the effectiveness of some forms of textual intervention, conduct revision practices, and write rewriting exercises; and pedagogically analyze such processes arising from language operations. Through a qualitative research, ten activities of production and rewriting of various textual genres are developed and analyzed in classes of the final years of Elementary School in a public school system. The analyzes in the research are based on the following theoretical contributions: Geraldi (2012) to list the problems that affect the production and the textual rewriting in the school; Bakhtin (1997) in dealing with dialogism; Vigotski (2007) to address teacher mediation; Ruiz (2015) to explore the correction, revision and rewriting; Franchi (1991 and 1992) in analyzing epilingualism; Fuchs (1985) when analyzing paraphrase; Bodgan and Biklen (1994) to deal with qualitative research; Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) to substantiate the sequence of activities. The results show that the interventions of the teacher stimulate the reformulation of thought through the language (gem). In addition, it can be observed that the students performed operations with and on the language during the revision and rewriting processes. The result of the research is an educational product on Correction and Rewriting Practices, in light of the interactionist perspective of language, directed to mediation of correction, revision and rewriting of textual productions in school.

**Keywords:** Textual production. Mediation. Correction. Rewriting. Language operations.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
3.1	PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS.....	30
<b>3.1.1</b>	<b>Produção textual e correção de textos .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Aprendizagem por meio da reescrita.....</b>	<b>38</b>
3.2	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NA REESCRITA TEXTUAL.....	44
<b>3.2.1</b>	<b>Epilinguismo e abordagem da língua.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Paráfrase como atividade enunciativa.....</b>	<b>47</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>51</b>
4.1	PESQUISA DIAGNÓSTICA.....	54
4.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	66
<b>5</b>	<b>SEQUENCIA DE ATIVIDADES E PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>67</b>
5.1	ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD).....	67
<b>5.1.1</b>	<b>Atividade 01: reescrita da letra de música.....</b>	<b>69</b>
5.1.1.1	Planejamento.....	69
5.1.1.2	Texto.....	70
5.1.1.3	Desenvolvimento.....	70
5.1.1.4	Análise.....	73
<b>5.1.2</b>	<b>Atividade 02: operando sobre placas.....</b>	<b>75</b>
5.1.2.1	Planejamento.....	75
5.1.2.2	Textos.....	76

5.1.2.3	Desenvolvimento.....	77
5.1.2.4	Análise.....	78
<b>5.1.3</b>	<b>Atividade 03: reescrita de conto.....</b>	<b>79</b>
5.1.3.1	Planejamento.....	79
5.1.3.2	Texto.....	80
5.1.3.3	Desenvolvimento.....	80
5.1.3.4	Análise.....	82
<b>5.1.4</b>	<b>Atividade 04: produção de notícias divergentes.....</b>	<b>84</b>
5.1.4.1	Planejamento.....	84
5.1.4.2	Texto.....	86
5.1.4.3	Desenvolvimento.....	89
5.1.4.4	Análise.....	97
<b>5.1.5</b>	<b>Atividade 05: composição de um rap.....</b>	<b>101</b>
5.1.5.1	Planejamento.....	101
5.1.5.2	Texto.....	102
5.1.5.3	Desenvolvimento.....	103
5.1.5.4	Análise.....	105
<b>5.1.6</b>	<b>Atividade 06: produção de uma narrativa.....</b>	<b>109</b>
5.1.6.1	Planejamento.....	109
5.1.6.2	Textos.....	110
5.1.6.3	Desenvolvimento.....	111
5.1.6.4	Análise.....	116
<b>5.1.7</b>	<b>Atividade 07: reescrita de conto.....</b>	<b>126</b>
5.1.7.1	Planejamento.....	126

5.1.7.2	Texto.....	127
5.1.7.3	Desenvolvimento.....	127
5.1.7.4	Análise.....	131
<b>5.1.8</b>	<b>Atividade 08: reescrita do hino do Espírito Santo.....</b>	<b>132</b>
5.1.8.1	Planejamento.....	132
5.1.8.2	Texto.....	133
5.1.8.3	Desenvolvimento.....	135
5.1.8.4	Análise.....	143
<b>5.1.9</b>	<b>Atividade 09: reescrita de ditados populares.....</b>	<b>143</b>
5.1.9.1	Planejamento.....	143
5.1.9.2	Textos.....	144
5.1.9.3	Desenvolvimento.....	145
5.1.9.4	Análise.....	151
<b>5.1.10</b>	<b>Atividade 10: produção de uma carta aberta.....</b>	<b>152</b>
5.1.10.1	Planejamento.....	152
5.1.10.2	Textos.....	153
5.1.10.3	Desenvolvimento.....	158
5.1.10.4	Análise.....	170
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de assentimento.....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>184</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As Letras? Elas sempre me fascinaram. Fui alfabetizada aos sete anos em uma escolinha de 1º grau em Resplendor – MG, mas esse não foi o meu primeiro contato com tal universo. Lembro-me vagamente de um tempo anterior em que ficava debruçada sobre as revistas de minha mãe tentando imitar as palavras. A vogal “A” foi minha primeira conquista! Aprendi sozinha a unir aqueles três tracinhos. Minha mãe ficou orgulhosa e um tanto preocupada. Morávamos na zona rural e a escolinha ficava distante de casa. Cheguei a ouvi-la conversar com meu pai sobre a necessidade de minha irmã e eu frequentarmos uma escola. Chegaram à conclusão de que teríamos que nos mudar para a cidade, pois estudar em Santa Joana<sup>1</sup> seria muito difícil. Foi assim que em 1990 entrei pela primeira vez em uma sala de aula.

Eu tinha tanta vontade de aprender a ler e a escrever que entrar naquela escola foi um dos melhores momentos de minha infância. Era angustiante olhar para as palavras e não saber o que elas queriam me dizer. Naquele primeiro dia de aula, eu vestia o meu melhor vestido. Minha mãe me acompanhou até o portão de entrada, e quando ela soltou minha mão, eu senti uma independência incomum para uma garotinha de sete anos daquela época. Ela ficou um pouco frustrada, eu não chorei, nem tive medo. Não pedi que ela ficasse, tampouco quis ir embora. Seus olhos estavam marejados d’água. Eu olhei para trás e disse: “Tchau, mãe!”. Esse foi o meu primeiro grito de independência.

Minha primeira professora tinha nome de flor, Rosa Amélia, inesquecível tia Rosa. Ela era detentora da letra mais linda que eu vira em meus poucos anos de vida. Aquela letra me seduziu, olhava fascinada o capricho com que ela bordava o alfabeto no quadro verde. Sinceramente, não me lembro de como nem quando comecei a ler, acho que o processo foi automático, talvez tenha sido tão rápido que eu nem tenha me dado conta. Também não tenho lembranças de livros nessa fase, a não ser das revistinhas em quadrinhos da **Turma da Mônica**. Contudo, recordo-me que o meu

---

<sup>1</sup> Pequeno distrito localizado no município de Colatina (ES).

maior objetivo, na 1ª série do Ensino Fundamental I, era ter uma letra tão redondinha quanto à da professora.

Alguns anos depois, na adolescência e já morando em Baixo Guandu – ES, fui seduzida por outra letra. Mas desta vez, eu estaria anatomicamente em desvantagem. Minha professora de Língua Portuguesa, Terezinha de Jesus – tia Tê – era ambidestra, letra linda com ambas as mãos. Até tentei adestrar minha mão esquerda, mas, de fato, não possuo tal habilidade. Preferi herdar dela a paixão por nossa língua, foi ela quem me influenciou a gostar de estudar a Língua Portuguesa. Sua dedicação ao magistério fez com que eu enxergasse beleza na profissão. Admirava o respeito com que conduzia seu trabalho. Um exemplo de profissional e de ser humano.

No ano de 1997, comecei a estudar o curso Normal integrado ao Ensino Médio na escola em que leciono atualmente. Minha mãe queria ter uma filha professora, e como eu já tinha uma “quedinha” pela profissão, acabei me interessando pela ideia. Foram quatro anos dedicados às metodologias educacionais. Uma experiência que influenciou positivamente minha carreira, pois me deu segurança para lecionar. Os estágios supervisionados contribuíram para que eu presenciasse a realidade de uma sala de aula e entendesse como o planejamento é relevante para a organização do processo ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa continuou sendo minha matéria preferida, leituras, interpretações textuais, análises sintáticas, produções textuais... Eu me encontrava nas palavras.

Não foi difícil decidir o curso superior. Naquela época, difícil mesmo era pagar a faculdade. Meu pai era assalariado, seiscentos reais para bancar uma família com cinco pessoas não era fácil. A mensalidade da faculdade de Letras girava em torno de trezentos reais, ou seja, metade do salário do meu pai. Sem condições. Contudo, havia uma luz, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), um programa de crédito estudantil destinado a financiar a graduação na educação superior. Assim, em 2002, ingressei na Faculdade de Letras – esse foi o meu segundo grito de independência – com 20 anos, pouquíssima experiência de vida e muita determinação. Era a realização de um dos muitos sonhos que eu tinha.

Foram anos maravilhosos, mas anos difíceis também: tive alguns problemas em minha casa que dificultaram um pouco meu rendimento. Meus pais se divorciaram e minha mãe foi morar no exterior. Meus irmãos e eu praticamente morávamos sozinhos porque meu pai era motorista de ônibus e passava a semana toda viajando. Eu era a filha mais velha e tive que assumir o papel de minha mãe em casa. Da noite para o dia, deixei de ser filha e passei a ser mãe. Trabalhava, cuidava de meus irmãos, cuidava da casa e estudava – o terceiro grito de independência que me obrigaram a dar. No início foi árduo, eu não estava preparada para assumir tamanha responsabilidade, porém a vida seguia e eu tinha que seguir com ela. Essa experiência deixou algumas marcas, mas foi valiosa porque me tornei uma pessoa mais forte e corajosa. E essa coragem foi decisiva para os passos seguintes de minha vida.

A faculdade era a minha zona de escape, lá eu era quem realmente queria ser, uma jovem estudante, sonhadora e cheia de planos. Lá fiz grandes amizades, fui cativada por Guimarães Rosa, conheci Bakhtin e me apaixonei pela linguagem. Durante a faculdade, casei-me pela primeira vez, com o magistério. O segundo casamento veio depois, com meu marido, mas eu já havia comprometido metade de mim com minha profissão. Eu tentava aliar a teoria do curso de Letras à prática da sala de aula. Aliás, naquela época, a teoria me parecia muito distante da prática. Quantos leões eu tive que matar por dia! O dialogismo de Bakhtin, as teorias da aprendizagem de Vygotsky, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, dentre tantos outros... Nada parecia ser suficiente para conter aquela molecada. Foi aí que eu descobri que teoria nenhuma seria maior que a minha autoridade em sala de aula. Se eu não fosse capaz de liderar aquelas turmas, eu seria engolida por elas. Assim nasceu a Professora Janielly.

Já professora, terminei a faculdade de Letras Português/Inglês e fiz uma especialização em Língua Portuguesa e Literatura no ano seguinte. Passei em dois concursos públicos, município e estado. Obtive outra graduação, Pedagogia para séries iniciais, na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e outra especialização, Gestão Educacional. Mas eu queria mais. Tinha muita vontade de fazer uma pós-graduação em nível de mestrado, porém não queria que fosse somente pela titulação e pelos benefícios do plano de carreira, queria que fosse enriquecedora. Depois de doze anos de magistério, eu precisava de algumas

transformações porque o sistema acaba por engessar nossa prática. E eu não queria me tornar uma professora ultrapassada, sem perspectiva.

Vi no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) a mudança da qual necessitava. Confesso que fiz a inscrição de forma despreziosa, pois colegas já haviam tentado outras vezes e não obtiveram êxito na seleção. Mas era a minha primeira vez e eu não tinha nada a perder. Ser aprovada foi a resposta de que precisava para saber que nada seria como antes. Sinceramente penso ser esse o meu quarto grito de independência. Minha vida pessoal, meu casamento, meu trabalho, tudo precisou se adaptar a essa nova jornada que tem sido enriquecedora. Só tenho a agradecer! Em cada aula uma nova perspectiva, um novo olhar, uma nova experiência e muita aprendizagem.

No início do curso, pensava que me tornaria uma professora mais exigente e rigorosa, contudo está acontecendo justamente o contrário. Estou me tornando uma professora mais compreensiva para com as limitações de meus alunos, afinal estou vivendo a mesma experiência que eles e enfrentando os mesmos obstáculos. As dificuldades estão me humanizando! Além disso, tenho vontade de colocar em prática tudo que aprendo no curso. Quero mostrar para eles que estudar vale a pena e que pode enriquecer a vida das pessoas. Mesmo nas pequenas ações, tornamo-nos pessoas melhores.

Ao lecionar aulas de Língua Portuguesa, constatei um problema que aflige grande parte dos estudantes: a precariedade das produções textuais desenvolvidas na escola. Acredito que, com a apropriação de uma metodologia de correção e de reescrita textual, possamos melhorar substancialmente a escrita dos estudantes. Daí a necessidade de se elaborar uma pesquisa que verse sobre o problema agregando teoria e prática ao processo ensino-aprendizagem. Segundo Gil, pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

Durante alguns anos de percurso profissional, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, foi possível constatar, nas aulas de produção textual, que a maioria dos alunos, oriundos das redes estadual e municipal, chegava a 1ª série do Ensino Médio com graves problemas relacionados à escrita, tais como: dificuldade para se produzir parágrafos, falta de concordância verbal e nominal, falta de coesão e coerência textual, redundância etc. Muitos se queixavam de terem aprendido pouco sobre produção textual e de que não havia retorno do professor ao corrigir essas poucas produções textuais, escreviam apenas para receberem a nota, com poucas ou nenhuma possibilidade de reescrita. De fato, era notório o desconhecimento deles a respeito da organização e da progressão de um texto. E, como existe uma forte preocupação com as produções textuais relacionadas às avaliações externas, o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio acaba sendo visto como o responsável por sanar tais problemas.

Dessa forma, constatei que existe uma lacuna com relação à produção, correção, revisão e reescrita textual nos anos finais do Ensino Fundamental. Isso motivou desenvolver esta pesquisa sobre os tipos de correção utilizados por professores, bem como uma análise sobre a contribuição de operações de linguagem – paráfrase e epilinguismo – no processo de reescrita. Entende-se que tais operações são relevantes para minimizar as defasagens existentes e fazem com que a revisão e a reescrita de textos favoreçam a aprendizagem.

Acreditamos que, ao empreender uma pesquisa sobre o modo de se fazer a correção textual e a sua importância para o processo ensino-aprendizagem, seja possível identificar caminhos para se trabalhar o texto de forma dinâmica e eficaz. Supomos também que, ao realizar oficinas de produção textual para testar e analisar algumas estratégias de correção e reescrita, poderemos dinamizar a capacidade de nossos alunos trabalharem com a língua(gem) por meio do diálogo e da interação textual.

Como já mencionado, sempre fui uma apaixonada pelas letras. O poder que emana da palavra, da escrita e o jogo da argumentação fascinam-me. Expressar o pensamento de forma eloquente na escrita é uma arte que deve ser exercitada diariamente na escola. Sempre gostei de escrever. Logo, sempre gostei de trabalhar com produções escritas. Fazer com que meus alunos sejam capazes de produzir

textos coerentes é o maior obstáculo de minha profissão. E com essa prática, percebi como a reescrita é importante para ampliar o repertório linguístico e conseqüentemente desenvolver a capacidade de produzir textos. Logo, a hipótese que sustenta a pesquisa é a de que as operações de linguagem: correção, revisão e reescrita de textos, utilizando a paráfrases<sup>2</sup> e outras atividades epilinguísticas<sup>3</sup>, podem contribuir com a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, a nossa pesquisa será fundamentada nos seguintes autores: Bakhtin (1997) ao tratar do dialogismo; Vigotski (2007) para abordar a mediação do professor; Ruiz (2015) para explorar a correção, revisão e a reescrita; Franchi (1991 e 1992) ao analisar o epilinguismo; Fuchs (1985) ao analisar a paráfrase; Bodgan e Biklen (1994) para tratar da pesquisa qualitativa; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para organizar a seqüência de atividades. Esse referencial teórico é a base que fundamenta nossa pesquisa, no entanto outros serão acrescentados como suporte ao longo do trabalho. Além disso, também foi realizado um levantamento de produções acadêmicas que dialogam com esta pesquisa a partir dos descritores: leitura/escrita/revisão/correção/reescrita, com recorte temporal entre 2005 e 2016. A concepção de linguagem que norteia nosso trabalho é a adotada por Culioli (1999 t. 2, p.161, *apud* GOMES, 2007, p. 12), para a qual “[...] a atividade da linguagem remete-se a três ordens de operação: operações de representação, operações de referenciação e operações de regulação”.

Entendemos que regular<sup>4</sup> novas palavras para se referenciar uma ideia é um processo que estimula o aluno e o capacita a reformular o dizer para expressar-se como sujeito

---

<sup>2</sup> De acordo com Fuchs (1985), o termo “paráfrase” aparece na literatura linguística por volta dos anos 60 em função do tríptico desenvolvimento e pesquisas: em matéria de tratamento automático de textos; do estudo sistemático das relações entre frases (gramáticas transformacionais) e do alargamento das preocupações semânticas (da palavra ao enunciado). A autora apresenta que a reflexão linguística contemporânea em matéria de paráfrase se alimenta de três fontes históricas: a perspectiva lógica da equivalência formal, depois a perspectiva gramatical da sinonímia e, finalmente, a perspectiva retórica da reformulação.

<sup>3</sup> De acordo com Sylvain Auroux (1989, *apud* BARBOZA, 2010, p. 97), o termo epilinguístico foi empregado pela primeira vez pelo linguista francês Antoine Culioli, precursor da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Para Culioli (1999, *apud* BARBOZA, 2010, p. 97), a atividade epilinguística designa um saber não consciente que todo falante possui para operar sobre a linguagem (BARBOZA, 2010, p. 97).

<sup>4</sup> Regulação, segundo a Teoria das Operações Enunciativas, é uma operação mental da linguagem que consiste em fazer escolhas e exclusões de noções a partir de todas as possibilidades de exprimir

enunciador. Representar algo novo e manipular tal representação para lhe dar outras roupagens é um exercício que requer dedicação e persistência. Propor atividades que envolvem esse tipo de exercício, tais como a reescrita de um texto, muitas vezes, não é um item corriqueiro no planejamento dos professores por ser muito trabalhoso e exigir tempo. Contudo, é importante entender que o processo de ensino-aprendizagem requer constantes mudanças de atitudes e implementação de novas práticas. Assim, surgiu o interesse por um aprofundamento de estudos sobre o processo de reescrita e de suas possíveis contribuições.

Nesse contexto, esta pesquisa é conduzida pela necessidade de exercitar o dizer de nossos estudantes e explorar com eles as possibilidades de representação, operando a linguagem com criatividade. Entendemos que trabalhar a (des)construção textual é importante para ampliar a competência de o aluno jogar com as palavras, já que a releitura e a reescrita são práticas essenciais para ampliar a capacidade de manipular<sup>5</sup> a linguagem. Trabalhar atividades que habilitam esse exercício textual precisa ser um processo mais ameno e mais proveitoso para professor e aluno.

Temos como principal objetivo investigar estratégias nas quais a intervenção nos textos, a revisão e a reescrita favoreçam a reformulação do dizer, a fim de levar o estudante a operar a linguagem com dinamismo e criatividade. E para alcançar tal meta, será preciso entender aspectos importantes na mediação do professor ao orientar possibilidades em um texto; pesquisar e testar a eficiência de algumas formas de intervenção textual, conduzir práticas de revisão e elaborar exercícios de reescrita; analisar pedagogicamente tais processos decorrentes das operações de linguagem. A expectativa é de que o resultado da pesquisa se constitua um produto educacional, reunindo sugestões de atividades para alunos do Ensino Fundamental II, com análise das possíveis intervenções do docente.

---

uma ideia dentro repertório linguístico do enunciador para ancorar a predicação que se pretende representar.

<sup>5</sup> Manipular, no contexto epilinguístico, é um exercício de selecionar, escolher, testar e descartar palavras para se chegar à representação adequada do que se pretende dizer.

Sobre a metodologia do trabalho, esta pesquisa terá abordagem qualitativa com uma análise pedagógica dos processos de mediação da aprendizagem por meio da reescrita de textos. Para realização de tal estudo, será elaborada uma sequência de atividades que explorem diversas possibilidades de representação da linguagem, para que o aluno possa operá-la com criatividade. Essa sequência de atividades será trabalhada no Ensino Fundamental II, em uma escola pública, no município de Baixo Guandu. Durante cada etapa de execução das atividades, a participação dos alunos e mediação docente serão registradas em diário de bordo e analisadas pela professora a fim de compor o trabalho final.

Este trabalho conta com a seguinte organização: no segundo capítulo, apresentaremos uma revisão de literatura em que se busca evidenciar estudos realizados que dialogam com a pesquisa; no capítulo três, será apresentado o referencial teórico que servirá de base para se compreender e analisar o processo de operação da linguagem; no quarto capítulo, retomaremos o percurso metodológico para detalhar os procedimentos utilizados e apresentar o espaço onde será realizada a pesquisa, suas etapas e os participantes; por fim, faremos a exposição das atividades, as análises e os resultados que levaram à conclusão do trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2003, p. 29).

Freire (2003) reporta a importância da pesquisa para a construção do saber. Pesquisa e ensino são atividades paralelas e dependentes e, por meio delas, constrói-se o conhecimento. A pesquisa como fonte de conhecimento exige o diálogo com outros textos para que ocorram novas descobertas. O ato de ensinar exige que o professor se mantenha atualizado em relação às reformulações dos saberes e às novas abordagens metodológicas que surgem no decorrer dos anos. Assim, a reflexão que envolve a pesquisa conduz à incorporação do novo às práticas de ensino e à reformulação metodológica de tais práticas. Por isso, a pesquisa é tão necessária para a construção do conhecimento, pois é por intermédio dela que se descobre os caminhos percorridos, experimenta novos enfoques e se conhece o desconhecido para anunciá-lo a outros pesquisadores.

Pesquisar o que outros autores já construíram a respeito do processo de reescrita se faz importante para este trabalho, na medida em que a apropriação dos conhecimentos gera uma ressignificação das ideias sobre tal processo e isso contribui para a construção de novos saberes, adaptando-os a novos contextos.

Dessa forma, foi realizada uma busca sobre como autores de outros trabalhos exploram a produção textual, a revisão e a reescrita no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Investigamos no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); na biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP); nos acervos da biblioteca central da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); na biblioteca digital da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); no site da Organização Ciência e Cognição (OCC), parceira da Universidade da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e no site do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O levantamento das produções acadêmicas foi realizado a partir dos descritores leitura/escrita/revisão/correção/reescrita. Fizemos um recorte temporal de 2005 a 2016 porque as produções com conteúdo mais relevante para nossa pesquisa foram localizadas nesse intervalo de tempo.

Encontraram-se vários estudos a partir dos descritores mencionados, no entanto, verificou-se que muitos deles eram direcionados à reescrita de textos argumentativos com foco no Ensino Médio. Com isso, pode-se constatar que poucas pesquisas exploraram outros gêneros textuais mais comuns no currículo do Ensino Fundamental II. Além disso, percebeu-se que, dentre os estudos pesquisados que abordaram a produção textual, foram poucos os que trataram a correção como um instrumento necessário ao desenvolvimento da competência textual. Na maioria, a correção nem é citada como parte do processo. Como o foco de estudo desta pesquisa é justamente o processo de correção, revisão e reescrita textual nos anos finais do Ensino Fundamental, optou-se por filtrar os resultados que decorreram em duas dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), duas dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma dissertação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), uma dissertação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), um artigo da Organização Ciência e Cognição (OCC) e um artigo do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

As dissertações produzidas na UFES têm a autoria de Sabrina Pinto Ferraz Tassan (2015) e Juliane Nogueira de Sá (2016) que analisam o processo de escrita e reescrita de textos de opinião, tais como os do gênero artigo de opinião e carta do leitor. Tassan (2015) justifica a utilização do gênero artigo de opinião, por ser ele responsável por levar o autor a assumir uma posição diante de assuntos controversos. Nogueira de Sá (2016) defende que o aluno seja levado a posicionar-se expressando seu ponto de vista por meio de seus textos. Ambas as pesquisas adotaram como metodologia a pesquisa-ação em escolas públicas, nas quais aplicaram sequências didáticas.

Destaca-se que, durante o processo de produção textual, Tassan (2015) e Sá (2016) utilizaram o bilhete orientador<sup>6</sup> como estratégia de correção e suporte para que os alunos realizassem a reescrita. De acordo com essas autoras, nesse tipo de intervenção, o professor assume a posição de mediador e leitor interessado e questiona a produção do aluno com base na situação de interlocução proposta. Os resultados apresentados nas duas dissertações demonstram que, com a utilização do bilhete, houve mais proficiência nas segundas produções do que nas produções iniciais. Dessa forma, pode-se concluir que o bilhete orientador é uma estratégia eficaz para o processo de intervenção do professor (correção), bem como para o processo de revisão e reescrita do aluno.

As dissertações produzidas por Roberta Garcia (2015) e Shirley Cristina Miranda (2015) foram encontradas no sítio eletrônico da UFMG. Elas têm em comum a necessidade de se trabalhar a escrita e a reescrita nos anos finais do Ensino Fundamental por meio de práticas pedagógicas diversificadas. A pesquisa de Garcia (2015) objetivou inserir os estudantes do 6º ao 9º ano em práticas letradas que possibilitem uma visão mais crítica quanto ao discurso da mídia sobre a criminalidade. Para isso, a autora trabalhou com um viés literário, por intermédio de análises e produções de contos policiais. Ela realizou uma sequência didática com oficinas de leitura, produção textual e reescrita. Garcia (2015) relatou que os alunos se mostraram muito interessados no gênero contos policiais por ser a temática predileta deles. Também apontou que o processo de revisão e reescrita possibilitou a identificação de algumas necessidades de aprendizagem dos alunos e sua intervenção com novas perspectivas pedagógicas. O resultado obtido demonstrou que as novas versões textuais criadas pelos alunos evidenciaram diversos modos de recriar o gênero que serviu de texto-base, com níveis variados de criatividade e inovação.

Miranda (2015) investigou a influência da leitura em voz alta na reescrita de um texto narrativo – caso – produzido por alunos do 9º ano de uma escola pública estadual. A metodologia utilizada foi a escrita da primeira versão do texto; em uma segunda

---

<sup>6</sup> De acordo com análise da autora Ruiz (2015), trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Realizam-se em forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

ocasião, esses mesmos alunos leram as suas próprias produções, procedimento que foi gravado individualmente. Com isso, pretendeu-se detectar quais foram as operações linguísticas de reescrita. Para a autora, as análises dos dados revelaram que os alunos utilizaram a leitura em voz alta como apoio à prática de revisão textual. A pesquisadora Miranda (2015) procurou verificar os aspectos prosódicos que indicavam a atividade epilinguística do sujeito, materializada na reescrita, segundo as operações linguísticas empregadas. Assim, a leitura em voz alta permitiu perceber as lacunas que apresentavam os textos, cujas “inadequações” eram reformuladas na reescrita, empregando as operações de acréscimo e substituição, principalmente nos níveis mais locais do texto, como os grafemas, os vocábulos e o sintagma.

O que se pôde entender das pesquisas de Garcia (2015) e Miranda (2015) é que, segundo elas, a produção textual é mais interessante quando solicitada a partir de gêneros e temática mais próximos da realidade dos estudantes. Além disso, existe uma crescente preocupação de se trabalhar produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental, por ser ele a via de acesso que prepara para o Ensino Médio. Quanto à reescrita voltada para a recriação do gênero, segundo essas autoras, isso estimula a criatividade e a inovação. Outro ponto de destaque no trabalho de Miranda (2015) foi a exploração da leitura em voz alta como estratégia para a revisão textual.

O trabalho de Janaína Fernandes Possati (2013), da Universidade Estadual de Campinas, versa sobre a reescrita de textos a partir de diálogos entre aluno e professor. Ela analisou produções textuais provenientes de Oficinas de Leitura e Escrita, desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede privada de ensino.

A pesquisa de Possati (2013) teve a intenção de caracterizar o processo da reescrita, que é considerado um ato de reflexão e de retorno ao texto, como um enunciado integrante e pertencente a uma extensa cadeia discursiva. Também buscou a caracterização da reescrita como uma resposta ativa, como uma réplica a enunciados e a enunciadores anteriores. A pesquisa foi pautada em três eixos – a gênese da escrita, o código escrito institucionalizado e o diálogo com o já falado/escrito – que auxiliaram na identificação e na definição dos diálogos presentes nas reescritas e na

compreensão do modo heterogêneo pelo qual cada escrevente constituiu a segunda versão de seu texto.

O resultado a que Possati (2013) chegou contribui para entender como os estudantes dialogam com as sugestões de reescritas referentes à passagem da linguagem falada para a linguagem escrita; também foi exposto que alguns alunos utilizaram quase que integralmente a cópia da sugestão de reescrita deixada pela professora, ao invés de usá-la como base para formular a sua própria reescrita. Isso mostra o apagamento da voz dos alunos – e da expressividade presente no texto de alguns – diante da incorporação da voz da professora, na tentativa de apropriar-se do código institucionalizado (*o código escrito institucionalizado*); além disso, a autora constatou que o caráter dialógico da (re)escrita se fez mais presente, por meio das relações intergenéricas<sup>7</sup> identificadas e do diálogo dos estudantes com outros enunciados (*diálogo com o já falado/escrito*).

A dissertação de Paulo Roberto Zampiere Junior (2015), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foi apresentada ao Mestrado Profissional em Letras e versa sobre a contribuição da correção para ampliar a competência textual no Ensino Fundamental II.

Zampiere Junior (2015) objetivou analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos com foco na correção, visando problematizar a correção tradicional enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência textual dos educandos. Segundo esse autor, houve reflexão e foram atendidas as questões concernentes à referenciação, aos marcadores textuais e aos operadores argumentativos e que partiram do pressuposto de que a correção empreendida nas produções textuais de alunos tem-se centrado em aspectos gramaticais, ignorando outras questões da

---

<sup>7</sup> Bakhtin (2003): concepção relacionada ao fato de os gêneros do discurso constituírem-se de maneira heterogênea, a partir da relação com os outros gêneros existentes, uma vez que são enunciados *relativamente* estáveis e, a cada nova enunciação, possíveis de serem reconstituídos e regenerados por meio do diálogo que instauram com outros enunciados genéricos.

linguagem. A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Fundamental II da rede pública estadual, sendo que o autor optou pela metodologia da pesquisa-ação. Dessa forma, os resultados finais demonstraram que uma correção focada na visão interacionista, que dialogue com o aluno e com seu contexto histórico-social, promove maior reflexão linguística e amplia a capacidade de produção textual do discente.

Zampiere Junior (2015) procurou definir uma estratégia de correção que enfocasse aspectos da coesão e da coerência textuais e que respeitasse os ritmos de aprendizagem de cada educando. Ele considera que as refacções apresentaram uma evolução nos aspectos linguísticos e que houve grande disposição dos alunos e das alunas em empreender as correções indicadas nos “bilhetes” do pós-texto. O autor também destaca que, durante a correção, é preciso ter foco em alguns aspectos do texto para não massacrar o aluno apontando todos os erros, assim pode-se solicitá-lo que refaça apenas trechos do texto mesmo que o problema seja global. De fato, o excesso de marcações no texto pode desestimular a revisão, primeiramente é importante ressaltar os pontos positivos da produção, para então solicitar que sejam feitos ajustes para melhorá-la. E essa revisão pode ser feita por etapas para não sobrecarregar o estudante.

Os artigos apresentados a seguir são excertos de pesquisas que dialogam com o nosso estudo. O artigo “O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor”, de Elizabeth Dias da Costa Wallace Menegolo e Leandro Wallace Menegolo (2005), apresenta uma reflexão acerca do significado do processo de reescritura de texto na escola e das possíveis posições que o sujeito-autor pode vir a assumir; ele não apenas (re)constrói seu texto, mas também sua subjetividade. De acordo com tais autores, as reflexões baseiam-se em propostas fundadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e em teóricos da Análise do Discurso, que caracterizam o sujeito, apontam as possíveis posições que ele ocupa em uma determinada Formação Discursiva, para dela poder enunciar.

A pesquisa de Menegolo e Menegolo (2005) mostra a importância da reescrita no ensino, já que ela oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematizá-la. Para os autores, quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não

é um produto acabado, ou seja, o texto não é um objeto de significado estagnado. Também enfatizam que o aluno, durante o processo de reescritura, precisará se (re)construir enquanto sujeito-autor, ou seja, não se trata apenas de uma (re)construção textual, mas de uma nova firmação de sua autoria e de seu discurso, em que ele tomará novas posições. Nesse processo, o professor se caracteriza como mediador que apresenta o valor que a língua tem para si e o valor que poderá ter para o outro.

O artigo “A reescrita como instrumento de desenvolvimento da escrita: uma experiência com professores”, da Ivanize Ribeiro de Souza e Renilson José Menegassi (2010) apresenta uma proposta de intervenção pedagógica com a escrita, instrumentalizada por meio de oficinas pedagógicas junto a um grupo de professores, em que se procurou oferecer contribuições para a mediação docente na superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento da escrita. Os autores concluíram que a reescrita tem papel primordial no processo de escrita, na medida em que confere ao escrevente a apropriação de estratégias que possibilitam o aprimoramento gradativo de seu texto e o desenvolvimento de habilidades que propiciarão a elaboração mais eficaz de outros textos.

Segundo Souza e Menegassi (2010), para que a reescrita seja assumida como atividade inerente ao processo de escrita, é necessário o rompimento com que tradicionalmente se faz em termos de ensino de língua materna e a assunção de uma nova postura metodológica. Exige-se que as propostas de produção textual considerem a finalidade social do gênero a ser produzido e as suas condições de produção e circulação. Souza e Menegassi (2010) consideram que, quando o estudante percebe que produção textual não serve apenas como instrumento de aferição de suas habilidades linguísticas, mas é parte de um processo de interação no qual a sua voz é valorizada e respeitada, o professor deixa de ser adversário para ser parceiro da interação verbal. O reescrever deixa de ser encarado como punição pelos erros cometidos e passa a constituir-se em oportunidade para se dizer melhor aquilo que se pretendia. De acordo com os autores, isso se torna possível quando o professor se apropria do procedimento de correção e de reescrita e tem a percepção do exercício de sua própria subjetividade no processo de escrita e, assim, desenvolve estratégias e atitudes de mediação sobre os textos produzidos.

Érica de Faria Dutra (2011), no artigo “A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido”, faz um estudo exploratório de uma atividade de um livro didático para traçar um paralelo com o referencial teórico utilizado pelos autores da coleção de que o livro citado faz parte. Trata-se de ampliar a reflexão sobre a transposição didática usando como referência os princípios socioconstrutivistas, mais especificamente, sobre os critérios de proposição das atividades de produção e revisão de texto.

Dutra (2011) chega à conclusão de que a revisão, como tarefa do escritor, precisa ser concebida como um procedimento inerente à apropriação de habilidades textuais e estar pautada em um trabalho que considere o processo interlocutivo. Para ela, a revisão textual é um momento privilegiado de reflexão sobre o texto finalizado, o que torna possível ao aprendiz voltar à sua produção como leitor e analisar aspectos de caráter discursivo e notacional.

Contudo, Dutra (2011) destaca que ainda são frequentes práticas reducionistas, que têm como objetivo apenas ensinar a escrever, sem que haja critérios para a escolha do gênero textual, dos temas e, principalmente, dos propósitos. A autora também denuncia que é comum o professor dizer que realiza propostas de revisão, mas, na verdade, o que faz é apontar os erros para os alunos e pedir que eles corrijam. Além disso, grande parte dos livros didáticos não aborda esse tema e, quando propõem situações de revisão, muitas delas são equivocadas ou insuficientes. Portanto, para Dutra, é necessário entender o livro didático como um apoio para o trabalho do professor e não como o único objeto de aprendizagem. Por isso, a escola necessita de práticas que levem em consideração a construção do saber pelos aprendizes, colocando o aluno diante de desafios reais de escrita.

Com esse mapeamento, pôde-se inteirar dos estudos de outros pesquisadores a respeito dos processos de correção e reescrita. Acredita-se que essa revisão contribuiu para enriquecer esta pesquisa por meio do diálogo com outros pares, bem como identificar a eficiência de algumas estratégias de reescrita textual testadas em realidades diversas. Também se pôde identificar que existem lacunas quanto à produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental e que o processo de revisão, quando mal direcionado, pode levar à cópia e ao apagamento da voz do aluno. Vale lembrar que a abordagem da pesquisa não se esgota com esse recorte acadêmico,

pois se pretende uma investigação mais profunda acerca das operações da linguagem que influenciam o processo de reescrita. Logo, para dar continuidade a este estudo, pretendemos ampliar o escopo da pesquisa com análises sobre a influência da paráfrase, enquanto atividade epilinguística, na aprendizagem por meio da reescrita textual.

Assim, o diálogo com outros textos sobre o processo de reescrita textual permitiu demonstrar que existe uma crescente preocupação com os processos que envolvem a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, notou-se que há pesquisas que destacam a necessidade de se desenvolver a revisão e a reescrita durante o processo de produção textual, essas evidenciam que ambas as operações (revisão e reescritura) são primordiais para a construção do conhecimento.

No capítulo seguinte serão apresentados os aportes teóricos que embasarão esta pesquisa.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico serão abordados os fundamentos que sustentam nossa pesquisa. Trataremos da produção e a da reescrita textual na escola com base nas ideias postuladas por Geraldi (2012) ao tratar da artificialidade das produções textuais na escola; por Bakhtin (1997) ao abordar o dialogismo como necessários a esse processo de (re)construção; por Vigotski (2007) ao enfatizar a importância do professor como mediador desse processo; e por Ruiz (2015, ao apresentar as tendências de correção de redações seguidas por professores de língua. Também a partir de Franchi (1991) trataremos da importância de se estimular as operações de linguagem no processo de reescrita, em que analisaremos o conceito de epilinguismo e sua função na aprendizagem. E, por fim, entendendo que a paráfrase subjaz o processo de reescrita, apresentaremos os pontos de vista da autora Fuchs (1985) que aborda a paráfrase em suas três perspectivas: equivalência, sinonímia e reformulação.

#### 3.1 PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTOS

Nesta seção serão elencadas algumas dificuldades de se trabalhar com produção textual. Também serão analisados tipos de correção utilizados por professores durante aulas de produção textual, assim como as intervenções que afetam a reescrita do aluno refletindo na aprendizagem.

##### 3.1.1 Produção textual e correção de textos

Trabalhar a produção textual é uma tarefa árdua, tanto para professores quanto para alunos, por isso há docentes que quase não trabalham a produção textual em suas aulas e aqueles que trabalham de forma descontextualizada e sem dar a ela a importância necessária para o processo ensino-aprendizagem. Os resultados da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) demonstram que muitos jovens saem do Ensino Médio com precariedade em suas produções. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), na prova de redação, a maioria dos participantes (1.987.251) conseguiu notas entre 501 e 600. Apenas 77 conseguiram nota mil. A nota zero ou a anulação da prova foi para 291.806 estudantes. Das anuladas, a maioria

(206.127) resultou de não comparecimento ao segundo dia ou apresentação da redação em branco. Das redações que tiraram zero, os principais motivos foram fuga ao tema (46.874), parte desconectada (13.276), cópia de texto motivador (8.325), texto insuficiente (7.348) e não atendimento ao gênero textual (3.615). Por ferirem os direitos humanos, foram anuladas 4.798 redações<sup>8</sup>. Portanto, quer seja pela escassez de tempo para correção, quer seja pelo desconforto de o professor ministrar aulas de produção de textos, o fato é que essa prática não tem sido frequente no trabalho de muitos docentes; com isso, grande número de alunos chega ao Ensino Médio com dificuldades inerentes à escrita.

É comum ouvir professores de Língua Portuguesa reclamando que seus alunos escrevem mal, com pouca coerência e muitos erros ortográficos, que não conseguem pôr em prática o que aprenderam em sala de aula e que não gostam de escrever quando solicitados. Mais comum ainda são aulas que visam apenas ao ensino da gramática com a utilização do texto como pretexto para ensiná-la. Ainda ocorrem aulas em que a produção textual aborda temas que não geram reflexão, sem haver um processo de reconstrução e reformulação textual. Também faz parte do cotidiano de muitos docentes a presença de textos produzidos puramente com propósito avaliativo em que o professor é o único interlocutor. Com esse contexto, não é difícil compreender porque muitos estudantes não gostam de escrever e/ou escrevem de forma precária, ou seja, com problemas que afetam a coerência e a progressão textual. Nessa perspectiva, Geraldi (2012) chama a atenção para a falta de sentido atribuída aos textos produzidos pelos alunos. Segundo ele,

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2012, p. 65)

Geraldi (2012, p. 88) argumenta “que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: leitura de textos; produção de textos; análise linguística”. Para o

---

<sup>8</sup> Disponível no site (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44111>). Acesso em 16 de nov. de 2017.

autor, práticas objetivam ultrapassar a artificialidade que se constitui na escola quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Isso significa que é preciso diminuir as atividades excessivamente voltadas para mero ensino da gramática e destinar maior tempo ao exercício da leitura e da produção textual. Esse autor denuncia que, na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial, ou seja, o aluno não é produtor de seu próprio discurso, tornando-se um mero reproduzidor do discurso do professor:

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística (GERALDI, 2012, p. 89 e 90).

Bakhtin (1997, p. 330) também enfatiza a importância de se trabalhar com o texto em sala de aula para se produzir reflexão. Para ele, “[...] quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” e tomá-lo como ponto de partida não significa manuseá-lo de forma despreziosa.

A leitura de bons textos regada por reflexões sobre os temas geradores é essencial para que o aluno seja capaz de construir ideias e realizar sua própria produção textual. O professor tem o papel não somente de orientar a processo de escrita, como também de estimulá-lo por meio de aulas que levem à reflexão e despertem o interesse da turma pelo assunto abordado. Além disso, o texto não pode mais ser utilizado em sala de aula apenas como pretexto para o ensino da gramática; deve ser pretexto para a reflexão e para a reformulação das ideias.

Vale ressaltar que, para Bakhtin, um enunciado absolutamente neutro é impossível, pois é por meio dele que o produtor expressará seus juízos de valores e suas impressões acerca de outros enunciados. Tal autor diz:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, características, também em graus variáveis, por emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 315).

É nesse diálogo com outros textos que nossos alunos são capazes de valorar o discurso alheio, ora assimilando o que lhes é apropriado, ora descartando informações e/ou reestruturando-as para atenderem às necessidades de seu texto. Dessa forma, não se pode falar em discurso neutro ou puro, pois todo enunciado parte da presença de outras vozes, o que Bakhtin denomina polifonia. O importante aqui é oportunizar ao aluno discursos que lhe acrescentem informações pertinentes, deixando-o discernir sobre as vozes das quais deseja apropriar-se para elaboração de seu próprio discurso.

Nessa concepção dialógica cabe ao locutor também o papel de interlocutor do discurso produzido por outro. Pois, de acordo com Bakhtin (1997, p. 290), “[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”. O autor defende que

[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz; o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Assim, a linguagem passa a ter mais sentido quando cumpre sua função social, quando o aluno é capaz de compreender os diversos textos existentes, dialogar com eles e tornar-se autor de seu próprio discurso. Logo, a produção textual faz emergir no estudante seu papel social, de cidadão que compreende os contextos que o cercam, torna-se agente participativo e transformador dessa interação. De acordo com Freire (1994, p. 47), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

Cabe ao professor o papel de mediador nesse processo, pois o desenvolvimento do aluno se dará pela mediação, em que o professor intervém para reorganizar os conhecimentos dos estudantes, elevando-os a outro patamar. Nessa perspectiva, partiremos da premissa elencada por Vigotski (2007), pela qual explica que o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido com referência ao contexto social e cultural no qual ocorre. Para esse autor, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária etc.) têm origem em processos sociais, sendo o signo e o instrumento elementos mediadores desse processo.

De acordo com a teoria de Vigotski, é pela mediação que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos. Isso quer dizer que a conversão de relações sociais em funções mentais superiores é mediada pelo uso de instrumentos e signos. “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; [...] Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”. Enquanto o signo “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Vigotski (2007) esclarece que, para cada função psicológica, não pode existir um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

Para o autor, não é preciso esperar determinadas estruturas mentais se formarem para que a aprendizagem de um conceito seja possível. Dessa forma, o papel do professor como mediador é fundamental para que a aprendizagem possa ser estimulada. Já que Vigotski (2007, p. 97) define a variação do desenvolvimento mental em dois níveis, o real – “que se costuma determinar através da solução independente

de problemas” –, e potencial, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal – “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Assim, o professor deve reagir às tentativas do aluno, incentivando, corrigindo, fazendo novas perguntas e exigências, em função de sua percepção do que ele é capaz de fazer.

Contudo, Vigotski (2007, p. 125) também destaca que “o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo, dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo [...]”, ou seja, o autor teme que a escrita se torne apenas uma habilidade técnica, desprovida de reflexão e interação. Por isso, é necessário apresentar ao aluno motivos que o estimulem a escrever, não reduzindo a escrita a apenas cumprimento de tarefa escolar. Logo, para se construir a autonomia, é preciso pensar em formas de levar o estudante a controlar sua própria atividade.

Assim, o processo de produção textual requer desempenho tanto do professor quanto do aluno, pois é contínuo e não termina quando o texto é finalizado. As etapas de revisão e correção textual são essenciais para que se desenvolva a aprendizagem, pois, por intermédio delas, o professor terá a oportunidade de proporcionar a apreensão da metalinguagem e ampliar o grau de compreensão dos estudantes quanto à linguagem. Para Guimarães (2013, p. 33), “[...] o papel do professor nesse processo [de correção textual e reescrita] é de extrema importância, pois ele, como leitor externo, procurará preencher as lacunas deixadas pelo aluno e o orientará na continuação de seu trabalho”. A correção textual é importante para a formação de bons escritores, já que a releitura e a reescrita são práticas essenciais para se construir um bom texto.

No entanto, ainda existe, grande dificuldade por parte dos professores de Língua Portuguesa para se realizar correções textuais que visem à aprendizagem dos estudantes. Por isso, buscar técnicas de correção textual mais dinâmicas e eficazes é necessário para o processo ensino-aprendizagem. Ruiz (2001, p. 215) assinala que “[...] a correção pela mera correção não tem fundamento”. A correção deve ser instrumento de reflexão e aprendizagem, e a orientação do professor é essencial para que isso aconteça. Guimarães (2013, p.27) aponta que “[...] a correção precisa ser

vista como uma estratégia pedagógica, que deve possibilitar ao aluno a compreensão dos problemas encontrados e a orientação no processo de reescrita de seu texto”.

A correção textual deve ser vista como uma oportunidade de aprendizagem para o aluno, pois, em seu texto, há vários itens relacionados à produção textual que podem ser explorados pelo professor. Daí a necessidade de inserir no processo de produção aulas que proporcionem a revisão e a reescrita do texto. Nesse contexto, o professor exerce papel fundamental, pois possui o olhar de especialista que indicará as possíveis falhas do texto, além de contribuir com o diálogo e com a interação. Contudo, percebe-se que a correção é um processo “sofrível” para o professor, que dispõe de pouco tempo para realizá-la.

De acordo com Serafini (1989, apud RUIZ, 2015), existem três grandes tendências de correção de redações que geralmente são seguidas por professores de língua:

- *Correção indicativa:*

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015, p. 36).

- *Correção resolutiva:*

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015, p. 41).

- *Correção classificatória:*

Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto

*Ainda que eu ia a praia todos os verões...*

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro) (SERAFINI, 1989, apud RUIZ, 2015, p. 45).

Além das tendências de correção apresentadas por Serafini, Ruiz (2015) acrescenta outra tendência, isto é, a

- *Correção textual-interativa*.

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015, p. 47).

Ruiz (2015) esclarece que, apesar de as classificações apresentadas parecerem ser excludentes, existem professores que utilizam mais de uma forma interventiva, mesclando os diferentes tipos de correção. Contudo, Ruiz (2015) destaca que a correção textual-interativa é altamente dialógica, pois possibilita uma comunicação direta entre professor e aluno, podendo reforçar positivamente o trabalho de reescrita, quando o professor assume uma postura de incentivador, ou negativamente quando este usa o “bilhete” para realizar cobranças e desprestigiar as produções dos alunos. “A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno [...]” (Ruiz, 2015, p. 52). Daí percebe-se que a mediação do professor é fundamental, podendo ser ele o principal motivador ou desmotivador desse processo.

De fato, ao mesclar os diferentes tipos de correção, o professor amplia a correção de modo a exaurir os problemas existentes no texto e esclarecer os pontos que ainda estão obscuros. No entanto, o excesso de marcações no texto pode tornar a correção confusa ao aluno, além de desestimulá-lo à revisão por não compreender a intervenção do professor. A crítica aqui elencada recai principalmente sobre a correção classificatória que por excesso de siglas e nomenclaturas pode se tornar

confusa. A proposta é que se substituam as siglas por números, e se coloque uma legenda ao final da folha com a nomenclatura correspondente a cada número, para que o aluno possa consultá-la à medida que avança com a revisão. Também é importante enfatizar que, nesta pesquisa, a correção textual-interativa é a principal forma de intervenção, seja de forma manuscrita por meio de bilhetes ao final da folha de redação, seja de forma virtual por intermédio dos balões de revisão. Na seção seguinte, serão analisados os resultados dessas intervenções na reescrita do aluno.

### **3.1.2 Aprendizagem por meio da reescrita**

Sabe-se que a prática de produção textual adotada pela escola pouco tem contribuído para a formação de bons escritores. Prova disso são os baixos índices obtidos em redações como no Enem e em vestibulares. Trabalhar a escrita requer dedicação, pois é um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita. Guimarães destaca que

[...] comunicar-se por meio da modalidade escrita é algo artificial, pois a língua escrita se distancia um pouco da falada e, além disso, a produção de um texto escrito requer mais reflexão e planejamento. Esse processo de aprendizagem de produção do texto escrito exige esforço e empenho de ambas as partes – do professor e do aluno (GUIMARÃES, 2013, p. 32).

Nesse contexto, a reescrita de textos produzidos pelos alunos é tarefa que contribui para se desenvolver a aprendizagem, pois, ao reescrever seu texto, o escritor também assume o papel de leitor e revisor, sendo levado, portanto, a refletir sobre suas escolhas e quais alterações seriam necessárias para adequar seu texto à situação comunicativa em questão. Para Gehrke (1993), a reescritura é entendida como constituindo um processo da revisão, sendo ela própria um produto desse processo. No entanto, ela é um processo autônomo que participa da natureza recursiva da escritura. Gehrke também destaca que

Pode-se entender a reescrita como um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto. Nesse momento, o escritor-leitor lê o texto com os objetivos de compreender, avaliar e definir os problemas. No momento seguinte, o leitor cede lugar ao escritor, que deve recriar o texto inicial orientado pelos julgamentos do leitor. As soluções para os problemas, descobertas subsequentes ou paralelamente à leitura, serão “traduzidas” na reescrita. Essa “tradução” evidencia-se através dos ajustes ou mudanças não só na

forma do texto mas também no significado. Desse modo, reescrever implica análise, reflexão e recriação (GEHRKE,1993, p. 127).

Contudo, o processo de reescrita, quando mal direcionado, pode se tornar uma cópia automática das correções elaboradas pelo professor. Para Gehrke (1993), é importante ultrapassar os limites da simples revisão para ajustar o texto às convenções linguísticas, pois a reescrita também é um processo de construção do significado. Logo, é imprescindível que o aluno participe do processo de correção, pois ele deve compreender os questionamentos do professor para pensar na melhor forma de reformular seu texto com maior clareza. É no diálogo com o leitor que o escritor será capaz de repensar o seu dizer e se colocar como um agente transformador. De acordo com Freire (1994), sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Além disso, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam, pois exige a reescrita do texto. Passarelli (2012) ressalta que

Ela [a revisão] é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica (PASSARELLI, 2012, p. 159).

Por isso, é preciso entender que a leitura atenta do professor e a releitura do aluno são práticas inerentes ao processo, pois são o primeiro passo para a construção de um bom texto. Passarelli (2012, p. 160) também aponta “que os bons escritores revisam mais do que aqueles cujos textos são de baixa qualidade”.

Assim, o diálogo, a interação e a escrita são aspectos importantes no processo de correção textual. Aluno e professor estão em constante interação, sendo o professor o principal leitor do texto, o qual não só deverá apontar as inadequações como também trocar informações a respeito do conteúdo e do tema estabelecido. Para Gehrke,

[...] quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma representação da resposta do leitor e uma representação dos problemas do texto (GEHRKE,1993, p. 123).

Ruiz (2015) aponta que, a partir dos tipos de correções realizadas pelo professor, surgem também formas distintas de reescrita textual. Segundo a autora, as alterações de refacção ocorrem por meio de uma reescrita sobreposta à escrita original ou por meio de apagamento da 1ª versão e posterior reescrita. Ruiz (2015) observou em sua pesquisa alguns tipos de reescrita elaborada pelos alunos:

- *Reescritas pós-resoluções:*

Uma leitura de redações reescritas em decorrência de correções de tipo resolutivo revelou que não há praticamente nenhum problema que não seja revisado pelos alunos ao procederem a tarefa de refacção. Ao reescrever seu texto, o aluno copia praticamente todas alterações apresentadas – geralmente *in loco*–pelo professor, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-las ao texto original. [...]

Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução (RUIZ, 2015, p. 60 - 61).

Essa necessidade em solucionar o problema para o aluno se dá geralmente em problemas superficiais que englobam as convenções da escrita como acentuação, ortografia, pontuação etc. O professor tende automaticamente a consertar o problema por julgá-lo irrelevante para o processo, ou por considerar que, por meio da cópia, o aluno já será capaz de assimilar a forma correta. Contudo, é preciso ficar atento a reincidência do erro, pois é possível que o aluno ainda tenha dificuldades com tal estrutura, exigindo assim do professor uma orientação mais direcionada à solução do problema.

- *Reescritas pós-indicações:*

Diferentemente dos casos de revisão pós-correção resolutiva, nos quais são efetuadas praticamente todas as alterações solicitadas, quando o professor se limita a indicar o problema para o aluno [...], nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações. Parece-me que isso pode se dar por diversas razões:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão [...];
- ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor [...] (RUIZ, 2015, p. 62).

As indicações realizadas no corpo do texto, quando desprovidas de explicação, tendem a não surtir o efeito esperado pelo professor, já que sua intervenção não deixa claro o tipo de problema que necessita de solução. Nesse tipo de reescrita, é comum que os problemas persistam após a intervenção do professor, por isso se faz necessário associá-la a outro tipo de correção para que o aluno possa executar a revisão com maior clareza.

- *Reescritas pós-classificações:*

Uma leitura comparativa entre reescritas efetuadas em virtude de correções indicativas e reescritas realizadas a propósito de correções classificatórias mostrou que as razões pelas quais estas podem ou não se dar são exatamente as mesmas observadas em relação àquelas. Ou seja, diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor (RUIZ, 2015, p. 62).

Julga-se aqui também a dificuldade em se relacionar o símbolo metalinguístico à respectiva nomenclatura, já que alguns possuem escrita muito parecida. A sugestão é que o símbolo seja substituído por número com legenda correspondente ao final da folha de redação. Além disso, a não revisão pode ocorrer porque o aluno desconhece a regra gramatical a qual a nomenclatura pertence. Logo, é imprescindível que o professor faça uma revisão sobre conceitos e regras gramaticais das nomenclaturas que os estudantes possuem maior dificuldade de compreensão.

- *Reescrita pós-“bilhetes” textuais-interativos:*

[...] os “bilhetes” sempre obtêm resposta revisiva do aluno, sobretudo se produzidos acerca de uma primeira versão de texto. Os que deixam de ganhar resposta são aqueles que se referem a um texto já reescrito, e estes, em geral, falam de aspectos reincidentes (ou criados em função da reescrita), aspectos esses que certamente não estão atrelados à simples superfície linguística textual.

Há, portanto, que se reconhecer, por ora, a existência de pelo menos duas categorias de correções textuais-interativas que remetem a problemas de produção: as que falam de problemas superficiais e as que falam de problemas profundos do texto [...] (RUIZ, 2015, p. 76).

Os bilhetes textuais-interativos, quando claramente redigidos, são os que mais proporcionam revisão ativa, já que o professor possui maior liberdade ao final do texto para dialogar com o estudante acerca de suas impressões sobre o texto. No entanto, é preciso fazê-lo de forma cuidadosa, a fim de estimular a revisão por parte do estudante. Portanto, deve-se evitar críticas destrutivas que gerem a baixa estima do aluno. Aqui, o professor pode conduzir a correção com perguntas que instiguem a busca de soluções por parte do aprendiz. Também é importante apresentar pistas com explicações mais detalhadas a respeito de problemas mais profundos do texto.

Menegassi (1998, p. 22) aponta que, para ser bem realizado, "[...] o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção". Apesar de alguns considerarem revisão e reescrita como processos sinônimos, Matencio (2002, p. 28) afirma que "[...] é possível (e desejável) tratar a reescrita como atividade distinta da revisão". Quando revisa, o aluno atua sobre o texto a partir de uma nova proposta, realizando assim a revisão, por isso Menegassi (2001, p. 50) considera que "a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto". Logo, entende-se que o processo de revisão e reescrita necessita da interação entre professor e aluno, na qual o professor é o orientador e caberá a ele a tarefa de dialogar com o aluno para que este possa realizar as possíveis resoluções.

Os autores d'Andrea e Ribeiro (2010, p. 66) também procuram esclarecer os conceitos de reescrita e retextualização. Embasados nos estudos de Marcuschi (2001), os autores entendem que "na reescrita (ou refacção), atua-se sobre 'o mesmo texto', enquanto na retextualização, passa-se de "uma modalidade para outra"". Dessa forma, concluem que

[...] a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização (D'ANDREA e RIBEIRO, 2010, p. 66).

Os autores entendem que a retextualização e a reescrita podem acontecer de forma simultânea e complementar no processo de intervenção sobre um texto e que não se pode propor qualquer tipo de hierarquia sobre elas. Dessa forma, adotaremos nesta pesquisa a reescrita como definição ao trabalho proposto na sequência de atividades, visto que as modificações produzidas durante a revisão recaem sobre o próprio texto que o aluno produziu, não alterando assim a modalidade. Além disso, neste estudo, a reescrita estará associada à produção textual em que poderá ocorrer alteração de trechos, mantendo-se a estrutura e a ideia do original. Menegassi (2001), baseado em Febre (1987), menciona quatro operações que podem ocorrer no processo de reescrita:

- 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, 2001, p. 51).

Tais operações linguísticas serão consideradas durante o processo de revisão, em que o professor, numa perspectiva textual-interativa, realizará intervenções que conduzam à adição, supressão, substituição e ao deslocamento de informações, a fim de proporcionar coesão e coerência ao texto produzido. No entanto, os demais tipos de correção não serão descartados, visto que, ao mesclá-los, o professor proporciona maior clareza sobre os pontos que devem ser revistos pelos alunos. Portanto, entende-se que a correção, a revisão e a reescrita são processos distintos, mas de relação mútua para se chegar à reformulação eficaz da linguagem. Assim também ocorre na relação entre professor e aluno, aquele como principal interlocutor e mediador do processo e este como produtor capaz de (re)construir a linguagem.

Além das operações linguísticas citadas por Menegassi (2001), na próxima seção, analisaremos a importância das operações de linguagem – epilinguismo e paráfrase – no processo de reescrita.

## 3.2 OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NA REESCRITA TEXTUAL

Esta seção é destinada à análise dos conceitos das operações de linguagem – epiliguismo e paráfrase – à luz de estudiosos como Franchi (1991 e 1992) e Fuchs (1985). Também será abordada a contribuição dessas operações para o processo de aprendizagem.

### 3.2.1 Epilinguismo e abordagem da língua

Durante muitas décadas, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas foi uma atividade que pouco contribuía com a criatividade e com a reflexão. Ensinar a linguagem era prática associada à gramática tradicional: nas aulas, os estudantes eram levados a decorar nomenclaturas sem que houvesse uma reflexão acerca do uso adequado da língua nas práticas corriqueiras de comunicação. Ou seja,

[...] atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de ‘modelos’, a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo [...] bem ‘sincronizado’ para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar (FRANCHI, 1991, p.8).

Não se pode negar que tais práticas ainda persistem em muitas aulas de linguagem, mas, felizmente, existe uma forte e crescente corrente que desvincula o ensino da língua do uso exclusivo das abordagens gramaticais. Não se defende aqui que ensinar gramática seja desnecessário, mas o ensino não pode ser de regras em função de regras; precisa estar ancorado nas práticas sociais de comunicação e de reflexão. De acordo com Franchi (1991, p. 9), “[...] é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora”. Franchi (1992, p. 25) também destaca que, para que o comportamento seja uma ação livre, ativa e criadora, é preciso compreender a linguagem como uma “relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio”. Ele ressalta que

[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (FRANCHI, 1992, p. 25).

Sendo assim, o papel do professor não mais será passivo, devendo ele ser considerado o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao professor a tarefa de estimular as produções textuais e possibilitar a reescrita reflexiva em sala de aula. Para Fiad (2006, p. 37) “[...] a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos”. É nessa operação de escrita e reescrita que se desenvolve o pensamento criativo, pois o estudante precisa formular e reformular suas ideias, fazer escolhas possíveis, selecionar e descartar, ou seja, necessita utilizar todo o seu conhecimento prévio da linguagem e de mundo para construir novas possibilidades. Nesse momento, o pensamento está a favor da linguagem e esta expõe e se interage com aquele. Para Franchi,

Pensamento e linguagem não são somente o instrumento de uma ação segunda e exterior. São eles mesmos formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação (FRANCHI, 1991, p.10).

Essa “racionalidade silenciosa”, segundo Romero (2011), é a essência do epilinguismo. A autora, baseada nos estudos de Culioli, afirma ser o epilinguismo uma atividade interna não consciente, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operações. Para Romero (2011, p. 155), “[...] de uma atividade interna, passa-se sempre a uma atividade externa, linear, que se torna pública, que vem à tona sem que essa exteriorização corresponda efetivamente à atividade interna que se manifesta”. São as operações existentes por trás dessa exteriorização nosso objeto de análise, em que o estudante opera a estrutura de sua própria língua. Assim, segundo Franchi,

[...] chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

O autor esclarece que a atividade linguística supõe um retorno sobre si mesma, ou seja, uma progressiva atividade epilinguística

[...] como “atividade metalinguística inconsciente” (Culioli, 1968) de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal; justamente em virtude dessa função, operando sobre signos que se tomam como objetos dessa reflexão, o homem ultrapassa os limites do observável e do perceptível: passando pela metáfora e pela metonímia, a linguagem se refaz linguagem poética, ou se higieniza e se contextualiza (no sentido mais estrito de ‘contexto verbal’) no discurso filosófico e científico, em que as palavras e expressões tomam seus sentidos na cadeia das definições (FRANCHI, 1992, p. 32).

Barboza (2010, p. 109) analisa que é nessa relação entre esquemas interiorizados com possibilidades de escolhas lexicais no ato do discurso que o sujeito reflete sobre os próprios signos linguísticos, visando à definição de sentidos de uma cadeia de significantes. “É a partir da noção de atividade epilinguística que Franchi defende a existência da criatividade na gramática de uma língua”. Por isso, ao trabalhar com produções escritas em sala de aula, é importante oportunizar ao aluno a exteriorização livre e ativa desses esquemas, já que nossos estudantes possuem uma realidade linguística que não pode ser ignorada pela escola. Logo, a padronização e a artificialidade das produções de textos escolares acabam por desmotivar o estudante, pois não há identificação com o que lê e/ou escreve.

De acordo com Rezende (2008, p. 96), “[...] trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar”, dessa forma haverá entre texto e aluno uma relação de identificação, autoconhecimento e até certo grau de alteridade, já que refletir sobre a língua é também se colocar no lugar do outro. A autora defende que a atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico. Conforme Rezende,

Classicamente, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro modo. Na concepção aqui defendida, quando fazemos mudanças sutis de expressão [...] falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. [...] desse modo, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado estável, mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica.

A ambigüidade também é vista de um modo um pouco diferente do modo clássico de estudá-la. [...] do nosso ponto de vista, trata-se de uma ambigüidade constitutiva, quer dizer, todos os enunciados de uma língua são ambíguos: daí a linguagem ser um trabalho de equilibração. A atividade epilinguística ganha toda a sua importância exatamente quando colocamos essas variações radicais de experiência e de expressão ou, ainda, quando defendemos uma indeterminação fundamental da linguagem. Só aí, também, o sujeito psicossociológico ganha o seu espaço (REZENDE, 2008, p. 97).

Dessa forma, a atividade epilinguística é uma construção reflexiva sobre um texto, ou seja, o aluno tem a capacidade de produzir textos e refletir sobre os recursos expressivos de que fez uso. Assim também, a paráfrase contribui para a reformulação da linguagem por meio de recursos que geram um pensamento reflexivo sobre o próprio texto. A análise dos conceitos e contribuições dessa operação de linguagem se dará na seção seguinte.

### **3.2.2 Paráfrase como atividade enunciativa**

Na atividade enunciativa devem-se levar em conta fatores ligados à situação de produção de paráfrases. É importante considerar, por exemplo, a presença de um locutor naquilo que ele (se) enuncia. De acordo com Fuchs (1994, apud SANTOS, 2013, p. 51), enunciação significa “um conjunto de operações regulares, próprias da constituição da interpretação de enunciados, que se mostram apreensíveis por meio de parâmetros que envolvem pensar no enunciador, no coenunciador e no momento da enunciação”. Por isso, não se pode limitar a enunciação a fatores exclusivamente linguísticos, pois “parafrasear um texto pressupõe mais que encontrar correspondência entre formas da língua que garantam o mesmo sentido”.

Como apresenta Fuchs (1985, p. 129) “[...] a paráfrase é uma noção difícil de precisar, tanto na teoria quanto na prática; ela pode, de fato, ser objeto de uma série de caracterizações opostas”. Conforme Fuchs,

- é um dado imediato da consciência lingüística dos locutores (saber uma língua é poder produzir e identificar frases como “tendo o mesmo sentido”), mas é também o produto das construções teóricas dos lingüistas (o número e a natureza das paráfrases descritas é função direta do modelo de referência);
- é uma atividade lingüística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação), mas é também o objeto lingüístico resultante desta atividade (o enunciado ou o texto que reformula o outro);

- é uma relação entre um enunciado ou texto-fonte e sua(s) reformulação(ões) efetiva(s) numa situação dada (dimensão “sintagmática” da cadeia do discurso), mas é também uma relação entre todos os enunciados virtualmente equivalentes na língua (dimensão “paradigmática” do sistema da língua) (FUCHS, 1985, p. 129).

Dessa forma, para Ribeiro (2001), a correção e a paráfrase são consideradas atividades de reformulação. Ela diz ser possível admitir que a reformulação textual ocorra em função de problemas de compreensão de dizer do locutor, que é levado a reformular seus enunciados de acordo com sua intenção discursiva. Segundo essa autora, o que diferencia paráfrase e correção é o “fato de que a relação entre enunciado reformulado e enunciado reformulador<sup>9</sup>, na correção, é de contraste, enquanto na paráfrase, é de equivalência semântica” (RIBEIRO, 2001, p. 53-54). Ou seja, na correção, o é preciso reelaborar o discurso para consertar as escolhas que seu interlocutor considera inadequadas. Na paráfrase, a reformulação textual também possui a função de assegurar a intercompreensão, porém mantém o mesmo sentido dado anteriormente ao discurso.

Fuchs (1985) destaca as três perspectivas que alimentam a reflexão linguística contemporânea em matéria de paráfrase:

- *A perspectiva lógica da equivalência formal:* Em lógica, duas proposições são ditas “equivalentes” se elas têm o mesmo “valor verdade” (conjuntamente falsas ou verdadeiras). Exemplos: Todos os homens são mortais = não há nenhum homem que não seja mortal; Eu partirei = Eu não ficarei. Contudo para alguns linguistas essas regras que estabelecem as “condições de verdade” são limitadas para o exame de fato parafrástico por serem pouco claras e de difícil aplicação aos enunciados da língua. Assim, os linguistas formais preferem retomar “a ideia fundamental de tratar a paráfrase em termos de equivalência: duas paráfrases são formalmente equivalentes na medida em que elas compartilham uma propriedade comum”.

---

<sup>9</sup> De acordo com Hilgert (1989), chamamos de enunciado de origem ou matriz (M), o enunciado reformulado, e o enunciado reformulador refere-se à paráfrase.

- *A perspectiva gramatical da sinonímia*: Tem-se levantado desde a antiguidade<sup>10</sup> se a relação de sinonímia entre palavras é de identidade verdadeira de sentido ou se é somente proximidade semântica, em termos de semelhança ou diferença? Dependendo da época, ora prevalecem concepções de ordem quantitativa (abundância de palavras com mesmo sentido), ora de ordem qualitativa (sutis diferenças semânticas). Exemplos: a terra é, para o lavrador, um solo que se cultiva; para um jurista, um território submetido à jurisdição; e, para o soldado ou engenheiro, um terreno suscetível de suportar fortificações. Dessa forma, questiona-se se a abordagem estritamente sintática (quantitativa) conseguiria arrolar todas as estruturas parafrásticas sem considerar a natureza semântica (qualitativa) do fenômeno.

- *A perspectiva retórica da reformulação*: Aqui são levantados pela autora três tipos de questões: 1. a reformulação parafrástica resulta de uma atividade de interpretação prévia do texto-fonte, variando segundo os sujeitos e a situação; 2. a reformulação parafrástica consiste na identificação (ainda que momentânea e de acordo com a situação de produção) da significação do texto-fonte reconstruído pelo novo texto; 3. a reformulação parafrástica se caracteriza pelo emprego metalinguístico da língua (exemplo: x, quero dizer y; x, em outras palavras y). E nessa perspectiva enunciativa, discursiva e pragmática da linguagem, são considerados o contexto e a situação em que ocorrem as atividades de reformulação.

Diante dessas três abordagens que Fuchs (1985) coloca sobre a paráfrase, Santos (2013, p. 53) conclui “que a função da prática de parafrasear é justamente a de (trans)formar objetos-de-discurso (aquilo que se diz “ser” referentes textuais) naquilo que estes ainda não o são, e não simplesmente decalcar ideias que se supõe ser as de um autor”. Para o autor, “a paráfrase precisa ser considerada como uma prática de linguagem comportando sentido(s) outro(s), o diferente, a polissemia” (SANTOS, 2013, p. 55).

Dessa forma, pode-se entender a paráfrase como uma operação do processo de reescrita, pois o aluno precisa compreender o discurso para reformulá-lo, de modo que se mantenha a equivalência semântica, ou seja, sem prejudicar o sentido dado

---

<sup>10</sup> Apud Fuchs (1985).

anteriormente ao texto. Ao depreender sentido(s) outro(s), o aluno é capaz de operar nas perspectivas enunciativa, discursiva e pragmática da linguagem, ou seja, a paráfrase, como atividade de reformulação, contribui para ampliar a competência comunicativa e desenvolver habilidades de escrita.

Entende-se que a paráfrase, enquanto atividade epilinguística, está relacionada com esta pesquisa porque as práticas de correção e reescrita de textos de gêneros variados podem ser entendidas como atividades parafrásticas.

No capítulo seguinte serão apresentados o percurso metodológico desta pesquisa, sua base, o público-alvo, como foi realizada a pesquisa diagnóstica e algumas ponderações sobre os procedimentos de análise da sequência de atividades.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Consoante a linha de pesquisa do Programa de Mestrado chamada **Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes** – que tem como foco estudos voltados para ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual; panorama crítico do ensino da língua portuguesa e/ou da literatura; práticas de letramento e multimodalidade; educação inclusiva e habilidades escolares de leitura e escrita; transtornos de linguagem e de aprendizagem; interculturalidade e multilinguismo; produção de material didático inovador (PROFLETRAS<sup>11</sup>) – este trabalho está voltado para o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental e visa à produção de um material educacional que possa auxiliar no trabalho docente.

Por se tratar de uma pesquisa que tem um produto destinado à intervenção pedagógica e por ser a pesquisadora a professora regente das turmas, neste trabalho, optamos pela pesquisa de base qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Desse modo, o pesquisador também é participante e busca, por meio da reflexão e da ação, estratégias para solucionar ou redefinir problemas. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Já que a pesquisadora atua também como professora regente das turmas em que a sequência de atividades foi aplicada, o diálogo entre a investigadora e os respectivos sujeitos se deu de forma mais contínua e consistente. Assim, a autora,

---

<sup>11</sup>Mestrado Profissional em Letras. <http://www.profletras.ufrn.br>. Acesso em 18/01/2017.

além de aplicar e desenvolver a pesquisa, também contemplou os seus resultados durante o ano letivo. Bakhtin (1997, p. 403) destaca que “[...] o autor de uma obra está presente somente no *todo* da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no *conteúdo* da obra, se este estiver isolado do todo”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) os investigadores devem se preocupar com o contexto dos locais de estudo, pois uma investigação deve levar em consideração o conjunto da história das instituições envolvidas na pesquisa. Nessa perspectiva, faz-se necessário apresentar o ambiente onde se desenvolveu a pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino Fundamental e Médio. A escola é ampla, bem iluminada e arejada, com boas instalações e câmeras de monitoramento. Possui biblioteca, quadra de esportes, refeitório, laboratório de informática, sala de vídeo, sala de recursos, laboratório de Ciências e sala de música. Está localizada em um bairro da cidade de Baixo Guandu-ES. O bairro é residencial e a vizinhança é tranquila. A escola fica próxima ao centro comercial e recebe estudantes de todos os bairros e distritos da cidade e até da cidade vizinha, Aimorés, que pertence ao Estado de Minas Gerais.

A escola oferta matrículas para as modalidades Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Administração Subsequente. Também oferece atendimento especial com intérpretes para estudantes com deficiência auditiva e sala de recursos com instrutora de Libras e professoras para alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva para atendê-los no contraturno. A atuação da família na escola ainda é pequena, sendo os pais e/ou responsáveis dos alunos do Ensino Fundamental os que comparecem em maior número às reuniões escolares.

Além da preocupação com o contexto, os sujeitos investigados pela pesquisa também devem atuar de forma participativa. Bakhtin (1997, p. 403) considera que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*”. Nessa perspectiva dialógica, esta pesquisa

qualitativa será uma investigação-ação, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 292-293), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, além de ser “um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”. Os autores ressaltam que a investigação-ação está sempre preocupada com questões importantes, nas quais os próprios investigadores assumem papel ativista, a fim de denunciar práticas e de promover mudanças.

O percurso metodológico da pesquisa contou com uma pesquisa diagnóstica, a fim de testar os tipos de correção apresentados por Ruiz (2015) e analisar os resultados obtidos após intervenção da professora para a organização de uma sequência de atividades contemplando gêneros textuais diversificados. As sequências de atividades foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa, por meio de atividades operacionais envolvendo gêneros textuais com temáticas variadas. A partir dessas, os estudantes foram conduzidos a realizar a primeira produção textual; após essa etapa, a professora fez as intervenções necessárias aplicando os tipos de correção descritos no capítulo 3 e disponibilizou roteiros de revisão de acordo com cada gênero estudado; por fim, os estudantes realizaram a revisão e a reescrita dos textos produzidos.

A professora/pesquisadora leciona aulas de Língua Portuguesa para os alunos participantes da pesquisa desde 2015, quando ingressaram no 6º ano do Ensino Fundamental (EF). Depois de dois anos de contato diário com as turmas, aumentou-se a afinidade e o respeito entre professora e alunos. Também foi possível dar continuidade ao trabalho de leitura e produção textual que já existia. Em 2016, quando cursavam o 7º ano do EF, por intermédio das oficinas realizadas para a Olimpíada de Língua Portuguesa, o trabalho com leitura, produção textual e reescrita foi intensificado. Por isso, foi possível diagnosticar os problemas mais recorrentes nas produções dos alunos, para então elaborar aulas interventivas. Alguns resultados obtidos nessas oficinas e nas demais atividades serão descritos a seguir.

#### 4.1 PESQUISA DIAGNÓSTICA

Em 2016, a professora/pesquisadora realizou a inscrição de suas turmas do 7º ano do EF para participarem da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Os alunos concorreram na categoria Memórias Literárias com o tema “O lugar onde vivo”. No decorrer do 2º trimestre (23/05 a 06/09/16), foram realizadas 16 oficinas de leitura e produções textuais com o objetivo de ampliar os conhecimentos de linguagem dos alunos e as possibilidades de participação social. Algumas produções realizadas durante as oficinas foram analisadas e serviram de embasamento para a discussão dos resultados preliminares, já que foram realizadas oficinas de revisão e reescrita.

Para que se tenha melhor compreensão do processo, será feita uma breve explicação sobre o andamento de cada oficina contida no Caderno do Professor – Orientações para produção de textos, material que traz uma sequência didática com atividades que propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, disponibilizado aos professores inscritos na Olimpíada:

Oficina 1 – **Naquele tempo...**: como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado. Essa oficina teve como objetivos: valorizar a experiência das pessoas mais velhas, compreender o que é memória, perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado, observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.

Oficina 2 – **Vamos combinar?** A situação de produção. Nessa oficina os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias.

Oficina 3 – **Semelhantes, porém diferentes**: gêneros textuais que se assemelham. Os alunos puderam conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor. E a professora pôde orientar os alunos a identificarem as principais características do texto que eles deveriam escrever.

Oficina 4 – **Primeiras linhas**: produção do primeiro texto de memórias literárias. Nessa etapa, a professora identificou as informações que os alunos já tinham sobre o gênero e as que ainda precisariam apreender.

Oficina 5 – **Tecendo os fios da memória**: o plano global e o foco narrativo. Aqui foi preciso explorar o plano global do texto de memórias literárias e observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.

Oficina 6 – **Lugares que moram na gente**: como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto. Os objetivos dessa oficina eram descrever as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias e observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto.

Oficina 7 – **Nem sempre foi assim**: comparação do tempo antigo com o atual. Essa comparação também foi realizada por intermédio de fotos antigas de lugares conhecidos da cidade de Baixo Guandu. Os alunos realizaram descrições desses lugares comparando-os com a atualidade.

Oficina 8 – **Na memória de todos nós**: marcas linguísticas presentes em textos de memórias literárias. Os alunos observaram a linguagem utilizada por autores para criar imagens, provocar sensações, ressaltar determinados detalhes ou características. Além do uso de alguns recursos linguísticos como a metonímia, a metáfora, a personificação e a onomatopeia.

Oficina 9 – **Marcas do passado**: o uso do pretérito e de palavras e expressões usadas para remeter ao passado. Os objetivos dessa oficina eram observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos de memórias literárias, lembrar usos e flexões dos tempos verbais e identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado.

Oficina 10 – **Ponto a ponto**: sinais de pontuação. Foram observados os sinais de pontuação em textos de memórias literárias e como o seu emprego é importante para organizar as ideias em um texto.

Oficina 11 – **A entrevista**: entrevistas para ampliar o conhecimento. Os alunos realizaram entrevistas com pessoas idosas da comunidade que poderiam ter lembranças relacionadas à cidade.

Oficina 12 – **Da entrevista ao texto de memórias literárias**: transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias. Essa oficina foi realizada coletivamente, ou seja, a professora e os alunos transformaram os dados coletados na entrevista em um texto de memórias literárias.

Oficina 13 – **“Como um filme”**: as vozes presentes no texto. Nessa oficina, os alunos tiveram que analisar um texto de memórias literárias e observar como o autor organiza as vozes presentes no texto.

Oficina 14 – **Ensaio geral**: produção coletiva de um texto. A professora ouviu os alunos e os orientou a transformar ideias em um texto literário produzido coletivamente. Os alunos narravam a história enquanto a professora intermediava e redigia as propostas no quadro.

Oficina 15 – **Agora é sua vez**: o texto final. Aqui, os alunos tiveram que escrever individualmente a primeira versão do texto final. A professora orientou aos alunos que retomassem as informações dadas pelo entrevistado e os conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores.

Oficina 16 – **Últimos retoques**: revisão e aprimoramento. Depois de produzirem a primeira versão, a professora realizou a leitura dos textos e indicou o que poderia ser alterado para aprimorar a escrita. Após, houve a revisão individual com o auxílio de um roteiro para revisão, disponibilizado no caderno do professor.

Como se pode observar, o processo de produção textual é denso e possui etapas importantes para que o trabalho seja eficiente e promova a aprendizagem. No entanto, interessa a esta pesquisa, primordialmente, a oficina 16 que trata dos processos de correção, revisão e reescrita. Essa oficina foi dividida em duas etapas – revisão coletiva e revisão individual. Na primeira etapa, a professora pediu a autorização de uma determinada aluna para que ela pudesse digitalizar seu texto e expô-lo à turma

a fim de fazer a correção coletiva. A professora dividiu o quadro em duas colunas: no lado esquerdo, copiou o texto; no lado direito, as sugestões dos alunos. Durante a análise, foram realizadas algumas intervenções pela professora para que a turma pudesse perceber os problemas e encontrar a melhor forma para resolver as questões apontadas. Observe o texto original e a reescrita no quadro abaixo.

Quadro 1 - Texto original “Infância Mágica”, de uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental, e reescrita desenvolvida coletivamente pela turma.

	<b>TEXTO ORIGINAL: INFÂNCIA MÁGICA</b>	<b>REESCRITA DO TEXTO INFÂNCIA MÁGICA</b>
1º	Lembro-me muito de minha infância, aquele cheirinho de café no grão, manteiga no pedaço de pão e aquele barulhinho tão gostoso da panela de pressão. Minha mãe, Cornélia, sempre fazia aquela broa de milho bem quentinha, que eu sempre era a primeira a degustar. Enquanto minha mãe fazia suas gostozuras, eu e meus irmãos sempre íamos brincar de escravos de jó e amarelinha, que eu adorava.	Lembro-me muito de minha infância, aquele cheirinho de café no grão, manteiga no pedaço de pão e o barulhinho tão gostoso da panela de pressão. Minha mãe, Cornélia, fazia uma broa de milho bem quentinha que a família Inhance adorava, e eu sempre era a primeira a degustar. Enquanto minha mãe fazia suas gostosuras, eu e meus irmãos sempre íamos brincar de escravos de Jó e Amarelinha. Eu adorava!
2º	Perto da minha casa, havia um lago pequeno, que eu gostava de ir todas as tardes mais os meu irmãos. Depois, de nadarmos um pouco, íamos para casa jantar. Minutos mais tarde, após a refeição, meu pai gostava de jogar baralho a luz da lua e do seu lampião que era sagrado para ele.	Naquela época, nós morávamos em Bananal, distrito de Baixo Guandu. Perto de minha casa havia um lago chamado Lago Azul. Eu gostava de ir lá todas as tardes com os meus irmãos. Nadávamos um pouco e íamos para casa jantar. Como era divertido! Horas mais tarde, depois do jantar, meu pai gostava de jogar baralho à luz da lua e do seu lampião – que era sagrado para ele.
3º	Num certo dia na tarde de domingo, em 1956, eu e minha família fomos acampar no lago perto da minha casa, e nesse dia foi muito emocionante para mim, porque eu encontrei uma medalha que era dos meus avós, que também freqüentava ali no lago.	Numa certa tarde de domingo, do ano de 1956, eu e minha família fomos acampar no Lago Azul. Esse foi um dia muito emocionante para mim, pois encontrei uma relíquia antiga de família, que pertencia a minha avó – ela também frequentava esse lago. Uma medalha que era passada de geração a geração, até que um dia vovó a perdeu.
4º	No dia seguinte, voltamos para casa. Eu estava muito contente por ter passado o dia só com a minha família. Ao chegar em casa, me sentei numa poltrona que havia na varanda, vendo o tempo passar e o vento se agita. Enquanto minha mãe fazia seu delicioso “Romeu e Julieta”, doce que	No dia seguinte, voltamos para casa. Eu estava muito contente por ter passado o dia todo só com a minha família e principalmente por ter encontrado a medalha de minha saudosa avó. Ao chegar em casa, sentei numa poltrona que havia na varanda, fiquei vendo o tempo passar – como o tempo passava devagarzinho naquela época! O vento

	era famoso em Baixo Guandu, e todos gostavam.	agitava as folhas da mangueira, no quintal, as galinhas ciscavam pra lá e pra cá, sempre rodeadas por seus pintinhos.
5º	<p>Enfim, hoje quando faço a receita de “Romeu e Julieta” da minha mãe, me lembro muito da minha infância, da minha família e de tudo que eu já vivi nessa vida maravilhosa.</p> <p>Aluna: S. S. R. Entrevistada: I. I.      Idade: 70 anos</p>	<p>Na cozinha, minha mãe fazia seu delicioso “Romeu e Julieta”, um doce que combina queijo com goiabada, muito comum na roça. Enquanto mamãe fazia a goiabada, com as goiabadas de nosso pomar, papai preparava a ricota caseira. E para deixar o queijo ainda mais gostoso, ele colocava um ingrediente secreto, umas gotinhas de baunilha. Humm, como era gostoso!</p> <p>Como é bom relembrar essa época! A saudade desses bons tempos de minha infância aumenta quando faço a receita de “Romeu e Julieta” de meus pais. É muito bom recordar esses momentos que vivi com minha família no interior dessa cidade.</p> <p>Aluna: S. S. R. Entrevistada: I. I.      Idade: 70 anos</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Durante a reescrita a professora fez comentários e perguntas como apoio para que a turma fosse percebendo os problemas. Também estimulou os alunos a pensar, trocar ideias e tirar conclusões sobre a melhor forma de organizar o texto. No primeiro parágrafo, os alunos observaram que o texto foi narrado em 1ª pessoa e apresentava sensações de cheiro e paladar – características do gênero memórias – no entanto, corrigiram alguns erros ortográficos e especificaram o sobrenome da família. O segundo parágrafo foi iniciado com a expressão “Naquele tempo” para ajudar o leitor a situar a época em que os fatos ocorreram, também foi situado o lugar e algumas impressões sobre ele e os costumes da época.

No terceiro parágrafo, houve reformulação quanto à clareza e objetividade das frases, e a utilização de sinais de pontuação para melhor explicar o fato marcante que foi encontrar a medalha perdida da avó. O quarto parágrafo foi dividido em dois pela necessidade de se inserir impressões sobre a época e o lugar, bem como detalhar como era realizada a produção do doce caseiro da família. No quinto parágrafo, a conclusão, que já estava no tempo presente, foi reformulada para uma linguagem

literária que envolvesse mais o leitor, e transmitisse os sentimentos da personagem com relação ao tempo de sua infância, despertando assim a emoção do leitor.

Na segunda etapa da oficina 16, foram entregues as produções aos alunos para que cada um revisasse seu texto individualmente. Para auxiliar a tarefa, a professora disponibilizou um roteiro de revisão.

Quadro 2 - Roteiro de revisão disponibilizado para a etapa da revisão individual.

<b>ROTEIRO PARA REVISÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?</li> <li>• O narrador usa a primeira pessoa para contar as lembranças do entrevistado? O que pode ser feito para que o texto seja relatado em primeira pessoa?</li> <li>• O texto traz palavras e expressões que situam o leitor no tempo passado? Há outros trechos em que é possível acrescentá-las?</li> <li>• O autor descreve objetos antigos, lugares que se modificaram ou já não existem?</li> <li>• O texto estabelece relações entre a narrativa do entrevistado e o lugar onde vive? O que pode ser feito para reforçar essa ligação? Ele desperta interesse e prende a atenção?</li> <li>• Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? E a pontuação está correta?</li> </ul>

Fonte: Clara, Altenfelder e Almeida (2010).

Após os alunos realizarem a primeira revisão seguindo o roteiro proposto (Quadro 2), a professora sugeriu que trocassem os textos entre si para uma segunda revisão, mas, desta vez, com o olhar do colega. Depois dessa etapa, a professora recolheu as produções para leitura. Nessa etapa, foi utilizada a correção textual-interativa (RUIZ, 2015) que consiste na utilização de bilhetes escritos na sequência do texto contendo comentários sobre problemas ainda persistentes. Em alguns casos, também foi necessário utilizar a correção indicativa (RUIZ, 2015) em que a professora sublinha o erro, e a correção resolutive (RUIZ, 2015) em que a professora corrige o erro. Esse último tipo de correção só aconteceu quando o erro persistia mesmo depois de a professora indicá-lo. Antes de devolver os textos corrigidos para reescrita, a professora conversou individualmente com cada aluno para explicar todos os pontos que deveriam ser revistos e reformulados. Segue abaixo um dos textos contendo as correções:

Figura 1 - Frente do texto produzido por um aluno do 7º ano do EF contendo correções da professora.

lembro-me bem da enchente de 1979, um marco cultural, em Boicós quando. Passei dificuldades e ~~mas~~ ~~me~~ ~~emocionei~~ ~~as~~ ~~lembra~~, pois que tive e muitas ~~respon~~ ~~salubridades~~.  
 Com minha mãe acomodada, e ali três mulheres de ~~nes~~ ~~quando~~ em minha casa, eu não tinha ~~minimas~~ ~~condições~~, mas o Prefeito, Nelson Santana Lopes, me ajudou. Quando precisou ~~ajuda~~ ~~os~~ ~~moradores~~ de ~~Elimorés~~, ~~nessa~~ ~~cidade~~ ~~vizinha~~, que ficou alagada ~~por~~ ~~em~~ ~~colômbia~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~agua~~ pela cheia do rio Vão.  
 Mas a tragédia ~~mal~~ ~~tinha~~ ~~começado~~. A ponte que ligava os bairros ~~Mauá-ES~~ e ~~Mauá-MG~~ ~~sempre~~ ~~foi~~ ~~levada~~ ~~a~~ ~~derrotar~~ ~~com~~ ~~plena~~ ~~força~~ ~~da~~ ~~sua~~ ~~construção~~. Os moradores ficaram alagados, ~~mas~~ ~~só~~ ~~da~~ ~~maior~~. A ponte de Pau que ~~me~~ ~~ligava~~ ~~os~~ ~~lares~~ ~~em~~ que minhas amigas ~~moravam~~ ~~também~~ se foi com a força das águas. No ~~menos~~ ~~recursos~~ ~~eram~~ ~~poucas~~, a água do rio estava imprópria para consumo, ~~mas~~ ~~em~~ ~~essa~~ ~~esperança~~ ~~substituí~~ ~~em~~ ~~um~~ ~~pequeno~~ ~~riacho~~.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto do aluno do Ensino Fundamental (2016).



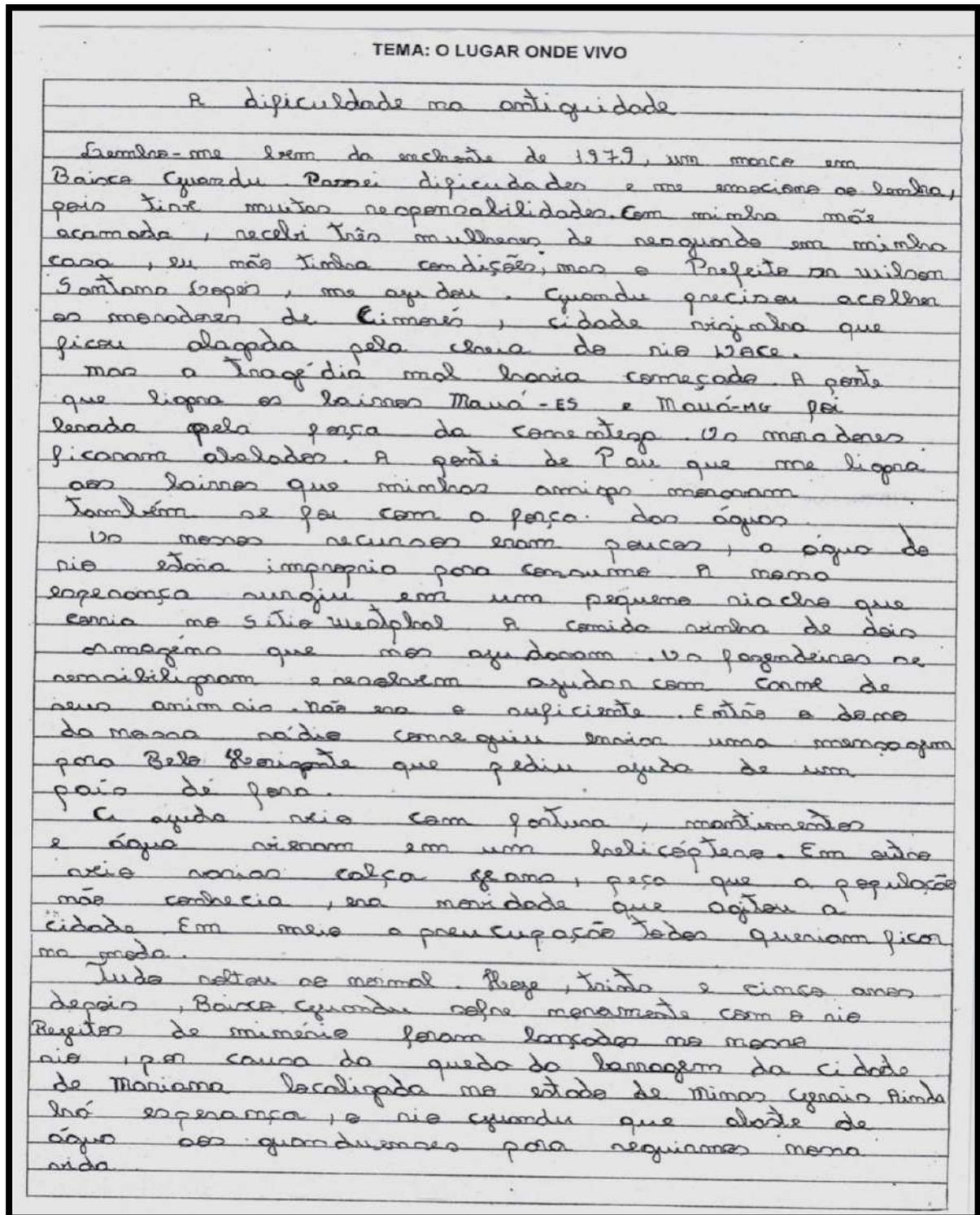
para fazer indicação de um novo parágrafo e marcar com dois traços sob algumas palavras e expressões para indicar que havia alguma inadequação que deveria ser corrigida. Essa explicação foi dada oralmente quando a professora conversou individualmente com o aluno. Esse tipo de correção foi pouco utilizado no exemplo, apenas como reforço às demais correções.

Ao corrigir, no corpo do texto, os erros e reescrever palavras e frases, a professora utiliza a correção resolutiva. De acordo com Ruiz (2015, p. 41), esse tipo de correção “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto”. Por isso, a professora adiciona, substitui e suprime informações no texto. Esse tipo de correção é o mais atendido pelo aluno, no entanto não proporciona uma reflexão sobre a reescrita, já que o discente apenas copia as sugestões da professora.

Já na sequência do texto, a professora escreve um bilhete orientando o aluno sobre o que ainda deve ser feito. Ruiz (2015) classifica esse tipo de intervenção como correção textual-interativa, em que a professora utiliza o bilhete para dialogar com o aluno sobre pontos que ainda não estão explicitados no texto e o orienta sobre como proceder na reescrita.

É possível observar na figura 3 a seguir a reescrita do aluno com os resultados alcançados por esses tipos de correção.

Figura 3 - Texto reescrito por um aluno do 7º ano do EF após correção da professora.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto do aluno do Ensino Fundamental (2016).

Ao analisar o texto reescrito pelo aluno, observa-se que ele copiou praticamente todas as alterações realizadas pela professora na correção resolutive, ou seja, praticamente todos os problemas indicados foram revisados<sup>12</sup>.

No entanto, o mesmo não ocorreu com a correção indicativa, pois o aluno alterou apenas as indicações que continham círculo ou colchete. Nas indicações em que a professora sublinhou com dois traços, o aluno não efetuou mudança, provavelmente por não haver compreendido a indicação da professora. Quanto ao uso do bilhete para a correção textual-interativa, percebe-se que o aluno atende em partes os pedidos da professora, pois cria um título para o texto e o reescreve de acordo com as sugestões resolutive da professora, porém não realiza todas as correções indicadas no texto. Assim, demonstra maior dificuldade em fazer a correção somente por meio de indicações.

Logo, apesar de a correção resolutive parecer ser a mais eficaz no processo de reescrita, pouco estimula a aprendizagem. Ela apenas faz com que o aluno se torne mero reprodutor das ideias da professora. Para Ruiz (2015, p. 61), “[...] o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução”. Já na correção indicativa, o aluno encontrou dificuldade em solucionar os problemas indicados. Para Ruiz (2015),

[...] • ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão (e encontrar evidências dos motivos que o levaram a isso é impossível);  
 • ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;  
 • ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação) (RUIZ, 2015, p. 62).

O fato é que, como bem apresenta a autora, “a [correção] indicativa ‘pura’, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie de correção, não fornece, pois, pistas suficientes de revisão” (RUIZ, 2015, p. 64). Quanto à reescrita pós-bilhete textual-

---

<sup>12</sup> Ruiz (2015) denomina os textos revisados de acordo com o tipo de correção realizada, ou seja, reescritas pós-indicações para textos com correção indicativa, reescritas pós-resoluções para correção resolutive, e reescritas pós-“bilhetes” textuais-interativos para correção textual-interativa.

interativo, observa-se que houve uma resposta parcial por parte do aluno. De acordo com Ruiz (2015), casos em que não houve reescrita do texto após um bilhete são explicados pelos professores por três motivos:

- [...] • 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) (RUIZ, 2015, p. 70-71).

Pode-se inferir que o exemplo analisado está de acordo com o segundo caso, já que houve pouca explicação no bilhete sobre as indicações de erro e também por julgar que o aluno não compreendeu o que deveria ser corrigido apenas com os dois traços colocados abaixo das palavras e expressões. Para Ruiz (2015), as categorias de correções textuais-interativas que abordam problemas superficiais e as que falam de problemas profundos podem remeter a problemas de produção. Das classificações apresentadas por Ruiz (2015), a professora não utilizou em sua intervenção a correção classificatória por não ter combinado com os alunos, à época, um esquema de símbolos metalinguísticos para esse tipo de revisão.

Portanto, os exemplos analisados são suficientes para deixar claro que a intervenção do professor só se torna eficaz para a aprendizagem quando é tecida junto, quando o professor “fornece a lã para o aluno tecer”. Resolver os problemas textuais pelos alunos pode agilizar o trabalho docente, mas pouco contribui para o desenvolvimento cognitivo do discente. Também de nada adianta apenas apontar os erros se não os explicar, ou seja, o aluno sabe que errou, mas não sabe como corrigir. Além disso, o bilhete pode ser um instrumento de diálogo mais claro e objetivo, quando bem elaborado. Não se pode negar que a utilização dos três tipos de correção ajudou a “limpar” o texto, no entanto, a reescrita ainda precisou de novas intervenções para adequá-la à situação comunicativa.

Além das produções textuais sobre memórias literárias em que se puderam analisar os tipos de correções e reescritas propostos por Ruiz (2015), a professora também aplicou outras atividades sobre reescrita com o objetivo de trabalhar a linguagem de

forma mais lúdica e prazerosa. Para essas atividades, foram realizadas duas sequências de atividades que tiveram início em 2016 com exercícios para diagnosticar o envolvimento dos alunos e prever possíveis resultados. No capítulo 5, serão apresentadas essas sequências.

Considerando que, em 2017, não houve alteração do *locus* nem dos sujeitos da pesquisa, também apresentaremos no capítulo 5 o planejamento de outras atividades que deram continuidade ao trabalho iniciado, para se obter dados para análise dos resultados que culminaram no trabalho final do Curso de Mestrado Profissional em Letras. Antes, porém, na seção que segue, serão apresentados os procedimentos de análise dos resultados.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A sequência de atividades que é parte deste estudo foi produzida com a intenção de se obter dados que acenassem para uma possível comprovação da eficiência da reescrita para ampliar as habilidades de escrita nos alunos, bem como verificar as técnicas de correção que melhor contribuem para a elaboração efetiva do texto. As atividades foram criadas com base na análise diagnóstica realizada por meio das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa durante o ano de 2016, em que se puderam detectar as potencialidades e fragilidades concernentes à escrita dos estudantes.

Para compor essa sequência, foram elaboradas dez atividades para serem analisadas no decorrer de cada aplicação por meio de registros contendo: a forma de intervenção adotada pela professora, no caso, as correções analisadas e sugeridas por Ruiz (2015) – “indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa”; a percepção da professora quanto à compreensão e reação dos alunos; as dificuldades enfrentadas na execução das atividades; as mudanças e/ou adaptações que ocorreram no decorrer do processo; o avanço na aprendizagem dos alunos e também o depoimento de alguns estudantes com suas impressões sobre as atividades. As sequências de atividades de produção e reescrita textual estão descritas e analisadas no capítulo seguinte.

## 5 SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES E PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo, serão apresentadas uma sequência de dez atividades produzidas à luz da teoria de sequências didáticas proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essas atividades foram propostas aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, já apresentada no quarto capítulo deste trabalho. A sequência contempla atividades de produção, revisão e reescrita textual. Na descrição das atividades será analisada a intervenção da professora e os resultados obtidos com cada tipo de correção realizada.

### 5.1 ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ambiente escolar deve propiciar aos educandos variadas situações de fala e de escrita. E, para propor dimensões textuais que explorem a escrita e a fala nos projetos de classe, o professor necessita oferecer um material rico em textos de referência para que os alunos possam embasar suas produções. A organização desse material deve englobar os conhecimentos obrigatórios da escolaridade em questão. Além disso, deve desenvolver atividades de produção textual que permitam ao aluno explorar e ampliar suas capacidades de expressão oral e escrita. Esses autores ressaltam a necessidade de

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Tais autores destacam que o procedimento “sequência didática” é o elemento-chave à medida que propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97)<sup>13</sup>. De acordo com os autores, a função das “sequências

---

<sup>13</sup> Considerando este conceito de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para Sequência Didática, decidimos nomear as atividades propostas em nossa pesquisa de Sequência de Atividades por terem sido elaboradas a partir de diversos gêneros textuais e não de um único gênero.

didáticas” é dar aos alunos acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Também defendem que o trabalho com gêneros textuais permite ao aluno escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Seguindo a mesma linha, Marcuschi (2008, p. 154) explica que “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Dessa forma, promover atividades de reescrita a partir de gêneros textuais diversificados amplia o domínio linguístico dos estudantes nas variadas esferas sociais, além de proporcionar atividades com gêneros textuais de maior interesse dos alunos. Como foi informado no fim do capítulo 04, além das produções textuais sobre memórias literárias em que se pôde analisar os tipos de correções e reescritas propostos por Ruiz (2015), a professora também aplicou outras atividades sobre reescrita com o objetivo de trabalhar a linguagem de forma mais lúdica e prazerosa.

Esta sequência de atividades é destinada a alunos do Ensino Fundamental II, cujo tema é “**Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental**”. Ela tem o propósito de experimentar e analisar práticas de correção textual, esta pesquisa visa a construir subsídios metodológicos, a partir do processo de reescrita, para servir de apoio a trabalhos com produções textuais. Para os alunos, ela se ancorará nos objetivos de operar a linguagem com dinamismo e criatividade por intermédio de regulações, referenciações e representações durante a realização de atividades de revisão e reescrita, ou seja, atividades de manipulação da linguagem no Ensino Fundamental II.

A seguir, descreveremos e analisaremos a sequência de atividades:

### 5.1.1 Atividade 01: reescrita de uma letra de música

#### 5.1.1.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	<p>Leitura e análise da letra da música “Saudosa Maloca”, de Adoniran Barbosa.</p> <p>Reescrita da letra da música empregando a linguagem formal.</p> <p>Comparação entre o texto original e a reescrita para justificar a escolha da linguagem empregada pelo autor.</p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Ler e interpretar texto.</p> <p>Analisar o texto considerando seus elementos estruturais, sintáticos, semânticos e pragmáticos.</p> <p>Reescrever o texto respeitando a sua informatividade.</p> <p>Reconhecer os sentidos decorrentes da exploração de recursos gráficos, ortográficos e/ou morfosintáticos.</p> <p>Distinguir o uso da linguagem em situação formal e informal.</p> <p>Reescrever a letra da música adequando a linguagem para um outro contexto.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Relações entre produção literária e processo social.</p> <p>Usos da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Distribuição da letra.</p> <p>Apresentação do autor e seu contexto social.</p> <p>Execução da música para acompanhamento.</p> <p>Contextualização e relação com outros conhecimentos.</p> <p>Desenvolvimento das atividades operacionais.</p>
<b>Mediação</b>	<p>A correção das atividades será coletiva com o registro no quadro de todas as possibilidades de reescrita ditadas pelos alunos. Serão feitas intervenções nas respostas para que os alunos comparem os níveis de formalidade. Por fim, serão investigadas as regras gramaticais necessárias para se adequar o texto ao padrão formal da língua.</p>
<b>Duração</b>	<p>1h50min</p>

### 5.1.1.2 Texto

#### **Saudosa Maloca<sup>14</sup>**

(Adoniram Barbosa)

Se o senhor não tá lembrado  
 Dá licença de contá  
 Que acá onde agora está  
 Esse adifício ardo  
 Era uma casa véia  
 Um palacete assobradado  
 Foi aqui seu moço  
 Que eu, Mato Grosso e o Joca  
 Construímos nossa maloca  
 Mas um dia, nós nem pode se alembrá  
 Veio os homis c’as ferramentas  
 O dono mandô derrubá  
 Peguemos todas nossas coisas  
 E fumos pro meio da rua  
 Apreciá a demolição  
 Que tristeza que nós sentia  
 Cada táuba que caía  
 Doía no coração

Mato Grosso quis gritá  
 Mas em cima eu falei:  
 Os homis tá cá razão  
 Nós arranja outro lugar  
 Só se conformemo quando o Joca  
 falou:  
 “Deus dá o frio conforme o cobertor”  
 E hoje nós pega páia nas gramas do  
 jardim  
 E prá esquecê, nós cantemos assim:  
 Saudosa maloca, maloca querida  
 Dim-dim donde nós passemos os dias  
 feliz de nossa vida  
 Saudosa maloca, maloca querida  
 Dim-dim donde nós passemos os dias  
 feliz de nossas vidas

### 5.1.1.3 Desenvolvimento

Depois de ler a letra e ouvir música, foi apresentado o autor e realizada uma discussão acerca da sua opção por empregar uma linguagem informal no seu texto. Para tal, os alunos levantaram hipóteses sobre a faixa etária e o contexto social do eu-lírico. Também foi preciso refletir que a música, como gênero literário, possui licença poética para adequar sua linguagem a contextos devido a vários fatores peculiares ao gênero. Silva (2013) afirma que a música

<sup>14</sup> Disponível em: <http://letracast.com.br/letracast-32-adoniran-barbosa-saudosa-maloca/>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

[...] apresenta um caráter semiótico por possuir uma variedade do meio em que são reproduzidos o seu significado e o seu sentido, a partir do momento em que é criada, primeiramente, no meio verbal, apresentando tal gama de sentidos e significados. Depois atinge um caráter musical, envolvendo letra, ritmo e melodia criando então novos sentidos e significados (SILVA, 2013, p. 53).

Para essa autora, a construção dos sentidos da música varia de acordo com a melodia, a letra e o ritmo que se pretende empregar. Ela explica que a música é provida de intencionalidade desde a composição até a reprodução, ou seja, “[...] tem a intenção de colocar em palavras os mais diversos pensamentos, sentimentos, desejos, princípios e utopias relacionados à vida, a viver e aprender, enfim, à intenção de expressar certos princípios e pensamentos” (SILVA, 2013, p. 54). Além disso, tal autora ressalta que a música também é provida de situacionalidade por ocorrer em situações sociais e até mesmo individuais, “[...] pois ocorre em uma situação presente ou remete a alguma situação passada, um romance, uma amizade, uma história pessoal na vida de cada um” (SILVA, 2013, p. 54).

Assim, não se pode ignorar o contexto social no qual o eu-lírico da música está inserido, por isso foi importante levar os estudantes a compreender que, por trás dessa linguagem menos monitorada, existe a intenção de o autor retratar uma situação social específica por intermédio da linguagem utilizada pelas personagens. Após análise, foi solicitada a reescrita da letra da canção empregando, dessa vez, a linguagem formal, a fim de utilizar a prática para levá-los a entender a importância da variação linguística para se construir sentidos dentro do contexto apresentado. Ao final, foi feita a correção coletiva e a reescrita do texto no quadro. Chegamos aos seguintes resultados:

Quadro 3 - Reescrita coletiva da música “Saudosa Maloca”, de Adoniran Barbosa, realizada por alunos do 7º ano do EF, sob orientação da professora.

SAUDOSA MALOCA	
1	Se o senhor não está lembrado / Se o senhor não se lembra
2	Dê licença que vou contar / Dê-me licença para contar / Dê-me licença que eu vou lhe contar
3	Que ali, onde agora está
4	Esse edifício alto
5	Era uma casa velha / Havia uma casa velha
6	Um palacete assobradado
7	Foi ali, seu moço / Foi ali, meu senhor,
8	Que eu, Mato grosso e o Joca
9	Construímos nossa casa / Havíamos construído nossa casa
10	Mas, um dia, e nós nem podemos nos lembrar,
11	Vieram uns homens com as ferramentas
12	O dono mandou derrubar / Porque o dono mandou derrubá-la / Porque o proprietário tinha mandado derrubá-la
13	Pegamos todas as nossas coisas
14	E fomos para o meio da rua
15	Apreciar a demolição / Observar a demolição
16	Que tristeza que nós sentíamos / Que tristeza eu sentia
17	Cada tábuas que caía
18	Doía no meu coração
19	Mato Grosso quis gritar / Mato Grosso queria gritar / Mato Grosso pensou em gritar
20	Mas em cima eu falei: / Mas logo eu o interrompi / Mas imediatamente eu falei:
21	“Os homens estão com a razão, / “O dono está com a razão,
22	Nós arranjamos outro lugar”. / Nós arranharemos outro lugar”. / Nós vamos encontrar outro lugar”.
23	Só nos conformamos quando o Joca falou:
24	“Deus dá o frio conforme o cobertor”
25	E hoje, nós pegamos as palhas na grama do jardim / E hoje, nós passamos o tempo na grama do jardim
26	E para esquecer, nós cantamos assim:
27	“Saudosa maloca, maloca querida,
28	Onde nós passamos
29	Dias felizes de nossa vida”.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

#### 5.1.1.4 Análise

Além de se utilizar a reescrita para analisar a influência da variação linguística para retratar o contexto social das personagens, a professora também aproveitou para explorar os graus de formalidade que os estudantes poderiam empregar na canção. Com isso, tem-se a seguir uma amostra de algumas análises sobre a linguagem utilizada pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Durante o processo de correção coletiva, várias possibilidades de reescrita foram lançadas pela turma e todas foram registradas no quadro. Assim, pudemos comparar os resultados e estabelecer qual seria mais apropriado ao contexto da canção. Observa-se que, em alguns versos, existe uma progressão da linguagem, de menos formal até a mais formal. Isso acontece no verso 2, em que os pronomes oblíquos átonos não existiam em um primeiro momento e, a partir de perguntas “quem pede licença, quem vai contar e para quem vai contar”, os estudantes foram fazendo associações sobre o melhor pronome a ser empregado junto a cada verbo. Também ocorreu o emprego do pronome oblíquo “-la” junto ao verbo “derrubar”, no verso 12, para substituir o substantivo “casa”.

Outra análise pertinente foi a dos vários sentidos atribuídos aos verbos. Nota-se que no verso 5, alguns alunos trocaram o verbo “era” pelo “havia” proporcionando melhor sentido ao contexto, ou seja, no lugar de “era uma casa velha”, empregou-se “havia uma casa velha”. Já no verso 9 ocorre a substituição da forma verbal “construímos”, pretérito perfeito do indicativo, pela locução verbal “havíamos construído”, pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo. Tal escolha demonstra que a construção da casa ocorreu em um passado anterior a outro fato passado – a construção do edifício alto. O mesmo ocorre no verso 12, com a troca de “mandou” por “tinha mandado”. Também ocorreu mudança de tempo verbal no verso 22 com a troca de “arranjamos”, presente do indicativo, por “arranjaremos” e pela locução verbal “vamos encontrar”, ambos no futuro do presente do indicativo; nesse caso, as dúvidas permearam sobre a certeza do presente e do futuro, ou seja, eles ainda não tinham conseguido outro lugar, mas havia a certeza de que o fato ocorreria.

Os alunos observaram que algumas trocas sutis poderiam alterar o sentido atribuído pelo autor ao contexto, como no verso 15, em que foi sugerida a troca do verbo “apreciar” por “observar”; atentaram para o sentimento atribuído ao ato da apreciação,

que é praticamente nulo no ato da observação. Também houve reflexão acerca do uso do advérbio de lugar “em cima”, verso 20, empregado com o sentido de tempo; os alunos optaram por substituí-lo pelos advérbios “logo” e “imediatamente”. Outra expressão que causou reflexão foi “nós pegamos as palhas na grama do jardim”, verso 25; houve uma discussão sobre o sentido atribuído ao ato de “pegar palha” naquele contexto; alguns analisaram a expressão literalmente, enquanto outros entenderam que seria “passar o tempo”.

De acordo com Franchi (1991, p. 35), “ao operar concretamente sobre essas orações, selecionando diferentes pontos de partida para a construção e tomando como argumentos diferentes expressões, o aluno vai familiarizando-se com o valor categorial sintático das chamadas partes do discurso”. O autor acrescenta que

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões (FRANCHI, 1991, p. 35).

Franchi (1991) também atribui à atuação do professor a função de configurar situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos, onde faça sentido a escrita nos mais variados e exigentes recursos expressivos da vida contemporânea. “Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 1991, p. 36).

No entanto, os estudantes foram conscientizados de que transpor a letra da música para uma linguagem mais monitorada pode interferir na intenção e situação que o autor deseja retratar. Para se chegar a tal conclusão, propusemos que cantassem a música após a reescrita a fim levá-los a perceber que o grau de formalidade empregado na reescrita interferiu diretamente no ritmo, na musicalidade, na entonação e no sentido do texto, tornando-o assim incoerente ao contexto em que o fato foi descrito.

A próxima atividade consiste em uma atividade de reescrita por meio da correção de placas escritas em desacordo com a norma padrão.

### 5.1.2 Atividade 02: operando sobre placas

#### 5.1.2.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	Reescrita de placas com desvios gramaticais. Correção de desvios ortográficos e de concordância, eliminação de ambiguidades.
<b>Objetivos Específicos</b>	Ampliar a competência comunicativa. Conhecer a norma culta da língua. Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Aplicar na construção de textos os mecanismos de coerência e coesão textual. Reescrever placas empregando a norma culta.
<b>Conteúdos</b>	Ortografia de uma perspectiva discursivo-textual. Concordância verbal e nominal. Semântica: ambiguidade. Uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou a construção da microestrutura do texto.
<b>Metodologia</b>	Divisão da turma em pequenos grupos. Distribuição de cópias das placas com desvios aos grupos. Utilização de dicionários de Língua Portuguesa. Desenvolvimento das atividades operacionais. Apresentação das placas reescritas e devidamente corrigidas pelos grupos.
<b>Mediação</b>	Durante a execução da atividade, a professora auxiliará os grupos orientando quanto à correção dos desvios. Ao final, os grupos farão a apresentação das placas confeccionadas e devidamente corrigidas para a turma.
<b>Duração</b>	1h50min

## 5.1.2.2 Textos

Figura 4 - Placas com problemas de ambiguidade.



Fonte: Pereira (2016).

Figura 5 - Placas reescritas pelos alunos eliminando a ambiguidade.



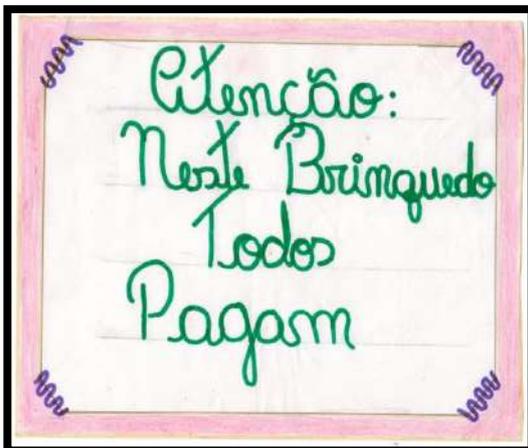
FONTE: Elaborado pela autora baseado nos textos de alunos do Ensino Fundamental (2016).

Figura 6 - Placas com desvios e concordância verbal e de ortografia.



Fonte: Pereira (2016).

Figura 7 - Placas reescritas pelos alunos eliminando os desvios de concordância verbal e de ortografia.



Fonte: Elaborado pela autora baseado nos textos dos alunos do Ensino Fundamental (2016).

### 5.1.2.3 Desenvolvimento

Para desenvolver essa atividade, os alunos, em grupos, utilizaram conhecimentos ortográficos, fonológicos, sintáticos, semânticos e morfológicos, ou seja, trabalharam com vários conhecimentos linguísticos de forma integrada e sem que se exigissem deles nomenclaturas. É claro que existe a necessidade de conhecimentos prévios para que a atuação dos alunos fosse eficaz, por isso nem todos os grupos tiveram sucesso na reescrita correta das placas. Alguns tiveram dificuldades quanto à ortografia, enquanto outros quanto à ambiguidade.

Dessa forma, foi necessário assessorar os grupos quanto as suas maiores dificuldades. Quando o problema era ortográfico, a professora grifava a palavra e pedia que os alunos buscassem no dicionário de Língua Portuguesa sua grafia correta. Já quando os alunos sentiam dificuldades em identificar a ambiguidade, a professora apresentava as supostas ideias e perguntava qual delas seria a mais apropriada para aquele contexto. Outro problema também encontrado foi a falta de concordância verbal em algumas placas. Nesse caso, a professora lia em voz alta a oração e perguntava se havia outra possibilidade mais adequada à norma. A professora também salientou que, em alguns casos de propaganda publicitária, o erro é utilizado propositalmente a fim de chamar a atenção do leitor para o produto.

#### 5.1.2.4 Análise

O resultado foi satisfatório. Os alunos tiveram que trabalhar em grupo, lançar mão de conhecimentos já adquiridos e buscar em dicionários e livro didático as informações desconhecidas. Utilizar atividades que desenvolvam a aprendizagem por meio da reformulação do dizer deve ser prática constante nas aulas de Língua Portuguesa. Para Rezende,

Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafraseagem e desambiguação ou a atividade epilinguística (REZENDE, 2008, p. 99).

Assim, desenvolver atividades nas quais se possa utilizar a língua em favor da reflexão é tarefa indispensável nas aulas de Língua Portuguesa. É na reformulação da língua(gem) a serviço de uma comunicação escrita proficiente que o ensino manifesta seu caráter social, o que é relevante para a vida dos estudantes.

Na atividade seguinte também é possível observar como o processo de tradução, vinculado à paráfrase, contribui para a aprendizagem por meio da busca por novos sentidos e adequação deles ao contexto social. Para tal, foram utilizados o conto Rui

Barbosa e o ladrão de galinhas, de Ruy Barbosa, e atividades de pesquisa e de reescrita.

### 5.1.3 Atividade 03: reescrita de conto

#### 5.1.3.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	<p>Leitura do conto Rui Barbosa e o ladrão de galinhas.</p> <p>Reflexão sobre o gênero e interpretação da obra.</p> <p>Pesquisa de significados no dicionário de Língua Portuguesa e na internet.</p> <p>Reescrita do texto em linguagem menos formal e/ou informal.</p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Produzir sentido nos textos lidos, identificando a centralidade temática e os dados informativos de maior relevância.</p> <p>Pesquisar o significado de palavras de sentido desconhecido.</p> <p>Distinguir os níveis de formalidade da língua.</p> <p>Reconhecer a variação linguística e adequá-la a diferentes contextos.</p> <p>Mudar de uma linguagem muito formal para uma linguagem informal.</p> <p>Reescrever o conto utilizando uma linguagem menos formal e/ou informal.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Variação linguística (diafásica).</p> <p>Linguagem formal e linguagem informal.</p> <p>Gênero textual: conto.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Leitura do conto.</p> <p>Pesquisa do significado de palavras no dicionário e na internet.</p> <p>Apresentação das noções encontradas e regulação ao contexto do conto.</p> <p>Divisão da turma em duplas para a tradução e reescrita do conto.</p> <p>Desenvolvimento das atividades operacionais.</p> <p>Apresentação das traduções realizadas.</p>
<b>Mediação</b>	<p>A intervenção ocorrerá durante as aulas, a professora auxiliará as duplas durante as produções e ao final recolherá para correção por meio de bilhetes interativos. Após revisão das duplas, as reescritas serão apresentadas aos colegas.</p>
<b>Duração</b>	2h45min

### 5.1.3.2 Texto

#### **Rui Barbosa e o ladrão de galinhas<sup>15</sup>**

"Certa vez, um ladrão pulou o muro da casa de Rui Barbosa para roubar uma galinha. No alvoroço, o grande tribuno acordou do profundo sono, e se dirigiu ao galinheiro. Lá chegando, viu o ladrão já com uma de suas galinhas, e passou o carão:

– Não o interpelo pelos bicos de bípedes palmípedes, nem pelo valor intrínseco dos retrocitados galináceos, mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se foi por mera ignorância, perdoo-te, mas se foi para abusar da minha alta prosopopeia, juro pelos tacões metabólicos dos meus calçados que dar-te-ei tamanha bordoadada no alto da tua sinagoga que transformarei sua massa encefálica em cinzas cadavéricas.

O ladrão, pasmo e sem entender patavina, tascou:

– Cumé, doutor, posso levar ou não a galinha?"

### 5.1.3.3 Desenvolvimento

Antes de iniciar a leitura, foi preciso informar aos alunos um pouco sobre a biografia de Rui Barbosa, personagem do conto, e suas contribuições para a literatura brasileira. É importante contextualizar a personagem para justificar a escolha da linguagem formalíssima ao representar sua fala. Depois de ler o conto, a professora questionou a turma se haviam entendido o que foi dito ao ladrão, e a resposta foi negativa. Por desconhecerem o significado da maioria das palavras ditas pelo autor, em sua fala, os alunos não conseguiram compreender o que ele quis dizer ao ladrão. Mas a maioria da turma compreendeu que o humor se dava justamente pelo fato de o ladrão também não entender o que Rui Barbosa queria lhe dizer.

A professora também questionou se houve comunicação entre os interlocutores, e a resposta da turma foi negativa. Assim, os alunos foram conduzidos a perceber que a

---

<sup>15</sup> Disponível em <http://www.marcoeusebio.com.br/coluna/rui-barbosa-e-o-ladrao-de-galinhas/31982>. Acesso em 21 de novembro de 2016,

variação linguística é importante para uma comunicação eficiente e que quanto maior for o grau de monitoramento da língua, maior será seu grau de formalismo. Dessa forma, os alunos concluíram que, para haver comunicação efetiva, é importante que os interlocutores adequem sua linguagem a diferentes situações de interação, já que, de acordo com Bagno (2007, p. 45), “[...] todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc”.

No entanto, vale salientar que o texto foi produzido com uma intencionalidade: a de provocar humor. E isso acontece justamente pelo fato de o ladrão não compreender os sentidos expressos nas palavras do ilustre escritor. A atividade em questão tem a pretensão de levar os estudantes a perceberem que, ao retirarem o alto grau de formalidade impresso na fala da personagem, o texto perde sua funcionalidade, que é a de provocar humor.

Além de analisar a influência da variação linguística para a significação textual, a professora também buscou explorar com os estudantes os sentidos das palavras. Logo, foram entregues dicionários de Língua Portuguesa aos alunos para que buscassem neles os significados das palavras cujos sentidos desconheciam. Os alunos também utilizaram os celulares para pesquisar na internet os significados de palavras que não encontraram no dicionário. Foi pedido que anotassem os significados encontrados no caderno e que utilizassem aqueles que estivessem mais adequados ao contexto dos interlocutores. Depois da pesquisa, a professora transcreveu os significados no quadro para que todos pudessem anotar.

Os alunos, em duplas, foram orientados a executar a reescrita do conto de modo que o ladrão pudesse compreender o que o proprietário das galinhas queria lhe dizer. Ou seja, os estudantes deveriam compreender os significados das palavras para que pudessem interpretar a fala e depois mudá-las para uma linguagem com menor grau de formalidade. Assim que a reescrita era finalizada, os alunos entregavam o texto à professora para que ela apontasse as adequações que deveriam ser feitas nele. A figura abaixo apresenta a reescrita de estudantes e a correção da professora.

Figura 8 - Conto reescrito por alunos utilizando os significados encontrados no dicionário, e correção com bilhetes interativos realizada pela professora.

Rui Barbosa e o ladrão de galinhas

"Certa vez, um ladrão pulou o muro da casa de Rui Barbosa para roubar uma galinha. No alvoreço, o grande oratoracordeu do profundo sono, e se dirigiu ao galinheiro. Lá chegando, viu o ladrão já com uma de suas galinhas, e passou o resmão:

— Não a dirija a palavra <sup>1</sup>pelos bicos de duas patas com os dedos das patas unidas, nem volor inseparável das aves; mas por <sup>2</sup>causas pegou as galinhas de minha residência. Se foi por <sup>3</sup>muita ignorância <sup>4</sup>perdoar-me, mas se foi por abusos da minha alta <sup>5</sup>voz, juro pela sola de meus sapato que <sup>6</sup>da <sup>7</sup>lambada cacetada, no alto de sua cabeça que <sup>8</sup>transformarei <sup>9</sup>ela em <sup>10</sup>pedras <sup>11</sup>engas cadavéricas.

O ladrão, pasmo e sem entender modo, <sup>12</sup>talco:

— Curmé, doctor, posso lerar os não a galinha?"

Série: 8º ano V.O1.

nomes: [REDACTED]

Correções:

- 1) Simplesque, de que animal se trata? Não é necessário traduzir todos as palavras. Use o sentido mais próximo do contexto.
- 2) Não use de acordo com o sentido do texto. Quem irá perdoar?
- 3) Utilize outra palavra, pois essa não corresponde ao significado de que o contexto necessita.
- 4) Faça a concordância nominal.
- 5) Faça a concordância verbal. Revise o tempo verbal.
- 6) Não se usa pronomes pessoais de caso reto como complemento verbal.
- 7) Use letra minúscula.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

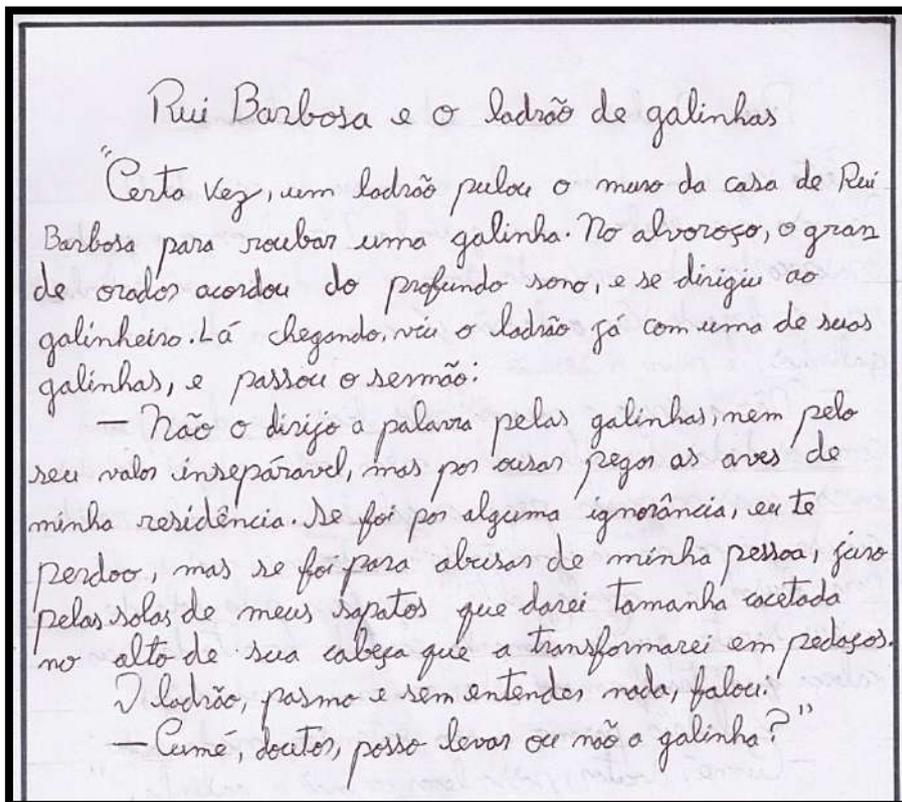
#### 5.1.3.4 Análise

Na figura 8, é possível observar que os alunos tiveram dificuldades em localizar uma referência adequada ao contexto, pois se limitaram a copiar na íntegra os significados encontrados no dicionário e/ou na internet. Provavelmente isso aconteceu por desconhecerem o alto grau de formalismo empregado pelo autor em sua fala. O mesmo aconteceu com várias duplas, foi preciso intervir orientando-os que, assim como na tradução de textos de língua estrangeira, não se deve traduzir a palavra de

forma descontextualizada. Logo, deveriam buscar um significado que fizesse sentido dentro do contexto. Por várias vezes foram questionados a respeito da compreensão do texto, se a tradução se tornou mais clara após a reescrita e se eles entendiam o que estavam escrevendo.

A professora utilizou a correção textual-interativa para realizar as intervenções no texto. Para Ruiz (2015), esse tipo de correção é altamente dialógico, pois possibilita uma comunicação direta entre professor e aluno. De fato, a orientação por intermédio de bilhetes auxilia na comunicação e acaba por aproximar docente e discente ao proporcionar maior intimidade entre ambos. No entanto, é importante que alguns combinados sejam feitos antes para que o estudante entenda a nomenclatura utilizada pelo professor. Por isso, sempre que a professora devolvia o texto corrigido, também assessorava oralmente àqueles que ainda tivessem dúvidas a respeito de suas intervenções. Com isso, após algumas orientações da professora, a dupla chegou ao seguinte resultado.

Figura 9 - Conto revisado e reescrito pelos alunos após a mediação da professora.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Observa-se, na figura 9, que os alunos atenderam às solicitações da professora quanto à correção. Assim, conseguiram realizar a tarefa de adequar o texto a uma linguagem menos formal que a utilizada pelo escritor. De acordo com Ruiz (2015), os bilhetes, quando produzidos acerca da primeira versão do texto, sempre obtêm resposta revisiva do aluno. É possível observar que ao indicar os problemas contidos no texto e fazer questionamentos sobre eles, a professora incentivou seus alunos a revisarem sua escrita, refletindo sobre novas possibilidades de uso da linguagem. Fuchs (1985) denomina como paráfrase esse trabalho de interpretação e de reformulação, ou seja, uma atividade linguística dos sujeitos. Para a autora, a reformulação parafrástica consiste na identificação da significação do texto-fonte reconstruído pelo novo texto. Portanto, essa atividade de reescrita possibilitou aos estudantes refletirem sobre os graus de formalismo da linguagem, bem como interpretar, traduzir e contextualizar a língua para adquirir sentidos novos.

Na próxima atividade, os alunos deverão produzir notícias divergentes a partir do poema “A morte do Leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade. Para tal, antes será realizado um debate regrado, a fim de que os jovens estudantes possam elencar argumentos condizentes com suas teses a respeito do julgamento do crime. Essa atividade se destaca pelo manuseio do computador durante o processo de produção, bem como a correção virtual com a utilização de balões de revisão encontrados na barra de ferramentas do Word.

#### 5.1.4 Atividade 04: produção de notícias divergentes

##### 5.1.4.1 Planejamento

<p><b>Atividade Operacional</b></p>	<p>Leitura do poema “A morte do leiteiro”, de <i>Carlos Drummond de Andrade</i>.  <i>Análise e interpretação da obra.</i>  <i>Debate regrado com júri para julgar a morte do leiteiro.</i>  <i>Comparação entre jornais distintos para analisar suas ideologias ao produzir a notícia.</i>  <i>Produção de notícias com focos diferentes para anunciar a morte do leiteiro.</i></p>
<p><b>Objetivos Específicos</b></p>	<p>Distinguir um fato e as opiniões relativas a ele.</p>

	<p>Demonstrar a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>Reconhecer as posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema.</p> <p>Adaptar texto narrativo para dramático com vistas a sua encenação.</p> <p>Interagir com colegas por meio de atividades de leitura e escrita e de outras atividades criativas.</p> <p>Transformar gênero textual literário em não literário.</p> <p>Identificar as características do gênero textual notícia.</p> <p>Realizar um debate regrado por meio da dramatização de um júri.</p> <p>Compreender o debate regrado como um gênero textual de circulação em nossa sociedade, com características sócio-comunicativas específicas, reconhecíveis e reprodutíveis.</p> <p>Comparar jornais com ideologias distintas.</p> <p>Produzir notícias jornalísticas com enfoques distintos.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Atividades de produção escrita e de leitura de notícias divergentes.</p> <p>Relações entre literatura, outras artes e outros saberes.</p> <p>Interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania – Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.</p> <p>Tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista.</p> <p>Organização e progressão textual.</p> <p>Uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou a construção da microestrutura do texto.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Leitura e análise interpretativa do poema.</p> <p>Divisão da turma em grupos para composição do júri.</p> <p>Levantamento de argumentos de defesa e acusação para julgar o assassinato.</p> <p>Simulação do julgamento da morte do leiteiro.</p> <p>Observação e análise da intencionalidade existente em jornais distintos para noticiar o mesmo fato.</p> <p>Exposição das características e dos elementos de uma notícia de jornal.</p>

	Produção de notícias divergentes sobre o mesmo fato. Mural comparativo.
<b>Mediação</b>	No decorrer do julgamento, a professora atuará como mediadora do debate para controlar o tempo e a ordem para exposição dos argumentos. Também conduzirá a análise das notícias apresentando um mesmo fato noticiado em jornais diferentes. A correção das notícias elaboradas pelos grupos deverá acontecer por meio de bilhetes interativos, conduzindo os alunos a refletirem sobre uma reescrita mais clara e objetiva para atingir a intencionalidade proposta.
<b>Duração</b>	7h

#### 5.1.4.2 Texto

*A morte do leiteiro*<sup>16</sup>

(Carlos Drummond de Andrade)

Há pouco leite no país,  
é preciso entregá-lo cedo.  
Há muita sede no país,  
é preciso entregá-lo cedo.  
Há no país uma legenda,  
que ladrão se mata com tiro.  
Então o moço que é leiteiro  
de madrugada com sua lata  
sai correndo e distribuindo  
leite bom para gente ruim.  
Sua lata, suas garrafas  
e seus sapatos de borracha  
vão dizendo aos homens no sono  
que alguém acordou cedinho  
e veio do último subúrbio

<sup>16</sup> Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/8220-morte-do-leiteiro-8221-um-poema-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

trazer o leite mais frio  
e mais alvo da melhor vaca  
para todos criarem força  
na luta brava da cidade.  
Na mão a garrafa branca  
não tem tempo de dizer  
as coisas que lhe atribuo  
nem o moço leiteiro ignaro,  
morador na Rua Namur,  
empregado no entreposto,  
com 21 anos de idade,  
sabe lá o que seja impulso  
de humana compreensão.  
E já que tem pressa, o corpo  
vai deixando à beira das casas  
uma apenas mercadoria.  
E como a porta dos fundos  
também escondesse gente  
que aspira ao pouco de leite  
disponível em nosso tempo,  
avancemos por esse beco,  
peguemos o corredor,  
depositemos o litro...  
Sem fazer barulho, é claro,  
que barulho nada resolve.  
Meu leiteiro tão sutil  
de passo maneiro e leve,  
antes desliza que marcha.  
É certo que algum rumor  
sempre se faz: passo errado,  
vaso de flor no caminho,  
cão latindo por princípio,  
ou um gato quizilento.

E há sempre um senhor que acorda,  
resmungando e torna a dormir.  
Mas este acordou em pânico  
(ladrões infestam o bairro),  
não quis saber de mais nada.  
O revólver da gaveta  
saltou para sua mão.  
Ladrão? se pega com tiro.  
Os tiros na madrugada  
liquidaram meu leiteiro.  
Se era noivo, se era virgem,  
se era alegre, se era bom,  
não sei,  
é tarde para saber.  
Mas o homem perdeu o sono  
de todo, e foge pra rua.  
Meu Deus, matei um inocente.  
Bala que mata gatuno  
também serve pra furtar  
a vida de nosso irmão.  
Quem quiser que chame médico,  
polícia não bota a mão  
neste filho de meu pai.  
Está salva a propriedade.  
A noite geral prossegue, a manhã custa a chegar,  
mas o leiteiro  
estatelado, ao relento,  
perdeu a pressa que tinha.  
Da garrafa estilhaçada,  
no ladrilho já sereno  
escorre uma coisa espessa  
que é leite, sangue... não sei.  
Por entre objetos confusos,  
mal redimidos da noite,

duas cores se procuram,  
suavemente se tocam,  
amorosamente se enlaçam,  
formando um terceiro tom  
a que chamamos aurora.

#### 5.1.4.3 Desenvolvimento

A aula foi iniciada com a leitura silenciosa do poema “A morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade. Após isso, a professora o leu em voz alta com a entonação necessária para dramatizar o contexto apresentado nos versos do poema. Em seguida, alguns questionamentos foram feitos aos alunos, a fim de que associassem o drama vivido pelo leiteiro com a realidade em que estão inseridos. Houve um debate a respeito da criminalidade e da legalização do porte de armas, em que alguns estudantes acreditavam que o porte de armas para civis aumenta o índice de homicídios, enquanto outros pensavam ser esta uma forma de defesa contra assaltos e outras práticas criminosas.

Como o debate se estendeu bastante, a professora sugeriu que fosse criado um júri para que os alunos pudessem expor seus argumentos a respeito da morte do leiteiro. A turma foi dividida em dois grupos, um seria a acusação e o outro a defesa. Os grupos tiveram uma aula para analisar o poema e investigar os fatos que conduziram à morte da personagem, bem como elencar argumentos que pudessem absolver ou condenar o assassino do leiteiro. Os estudantes utilizaram os celulares para buscar na internet leis que embasassem seus argumentos, investigaram até a legislação vigente no ano em que o poema foi escrito para justificar a posse de arma do assassino.

Para o julgamento, os grupos tiveram que eleger dois representantes que advogariam em nome dos demais com intuito de evitar tumulto durante a sessão. A professora foi a juíza que mediou o debate e cronometrou o tempo da defesa e da acusação, também acalmou os ânimos dos grupos que estavam acalorados. O júri foi composto por funcionários da escola como diretor, supervisora, secretário, auxiliar de serviços gerais e professores. Houve bastante empenho dos alunos em expor argumentos convincentes ao júri que, ao final, votou no grupo que argumentou melhor.

Esse julgamento foi realizado com duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. O júri foi o mesmo em ambas as salas, mas o resultado foi diferente de uma turma para outra. Isso demonstra que os jurados realmente votaram na atuação dos alunos perante o julgamento. A participação dos estudantes nessa ação foi muito boa, pois eles se dedicaram em pesquisar argumentos convincentes, alguns venceram a timidez ao falar em público, aprenderam que expor suas ideias é importante, mas que também é preciso ouvir a opinião dos outros, mesmo que não concordem com o que foi dito. Assim, aprenderam a refutar argumentos quando lhes foi dado o direito a réplica ou a tréplica. Gostaram tanto da ação que propuseram um novo julgamento, onde os grupos vencedores de cada turma se enfrentariam.

Foto 1 - Alunos representando os advogados de defesa.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Foto 2 - Alunos representando os promotores de acusação.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Foto 3 - Alunos dos 8º anos que participaram do julgamento.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Foto 4 - Alguns dos servidores da escola que compuseram o júri.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No decorrer do julgamento, os alunos puderam compreender que, independente de crenças e valores, antes de elencar julgamentos precipitados, é importante ouvir ambos os lados, pois existem opiniões que divergem e que merecem ser ouvidas e respeitadas. E essas discordâncias de julgamento estão presentes em todas as esferas sociais, até naquelas que se julgam imparciais – como é o caso dos jornais e telejornais. Por isso, a etapa seguinte foi alertar e mostrar aos estudantes a divergência ideológica de jornais de grande circulação no Espírito Santo, e como conseguem imprimir em suas matérias tais ideologias. Então, a professora apresentou à turma as capas de dois jornais – A Tribuna e A Gazeta – do dia 17 de maio de 2016, quando ambos noticiaram a passagem da Tocha Olímpica na capital do estado.

Figura 10 - Capa de A Tribuna do dia 17 de maio de 2016.



Fonte: TRIBUNA (2016).

A professora pediu que os alunos observassem as capas, a fim de que percebessem como os jornais noticiaram a passagem da tocha olímpica e qual foi o destaque dado de acordo com o posicionamento da notícia nas capas. Os estudantes perceberam que, ao noticiar “Passagem da tocha olímpica hoje por Vitória e Vila Velha interdita 52 ruas”, o jornal, A Tribuna, enfatizou os problemas gerados pelo evento à população da capital. Além disso, essa notícia encontra-se no rodapé da capa, o que comprova o desinteresse do jornal em dar destaque ao fato.

Figura 11 - Capa de A Gazeta de 17 de maio de 2016.



Fonte: A GAZETA (2016).

Na capa do jornal A Gazeta, os estudantes observaram que a notícia teve maior destaque, já que se encontrava no topo da capa com duas fotos e em letras garrafais: “GARRA OLÍMPICA: Se recuperando de um câncer, o ex-jogador da Seleção Geovani exibe a medalha dos jogos de Seul e anuncia que terá condições de carregar a Tocha Olímpica hoje em Vitória. Ontem, ela passou por Cachoeiro”. Dessa forma, foi possível inferir que este jornal, além de destacar o fato em sua capa, também realçou os aspectos positivos do evento.

A professora também aproveitou para enfatizar que a ideologia de cada jornal varia de acordo com o interesse do público a que se destina. E que a mídia jornalista, como um veículo de massa, consegue inculcar nas notícias suas ideologias, manipulando assim a forma de pensar de seus leitores e/ou ouvintes. Assim, os alunos compararam também como algumas notícias são veiculadas em telejornais de emissoras distintas. Chegaram à conclusão de que existe sensacionalismo por parte de alguns apresentadores, pois, dessa forma, conseguem alcançar o interesse da maior parcela da população. Também analisaram que a linguagem utilizada varia de acordo com o público, fazendo com que as pessoas tenham maior ou menor interesse de acordo com o grau de formalismo empregado.

Após observarem e analisarem a intencionalidade existente na linguagem jornalística, a professora sugeriu que os grupos que participaram do julgamento da morte do leiteiro – defesa e acusação – produzissem notícias carregadas de intencionalidade, a fim de tentar manipular a opinião do leitor de acordo com a ideologia defendida por eles durante a simulação do júri. Antes de produzirem, a professora apresentou, de forma expositiva, as características e os elementos que o gênero notícia possui, mostrou que a manchete é um resumo da notícia com o objetivo de atrair o leitor e que o texto da notícia deve responder aos seguintes questionamentos: 1. Qual é o acontecimento?; 2. Onde ele ocorreu: em que cidade, estado, país?; 3. Quando aconteceu: que dia, mês, ano?; 4. Por que aconteceu: o que está por trás? e 5. Quais foram as possíveis consequências?

Como a notícia deveria conter algumas informações das quais o poema não dispunha, a professora sugeriu que a turma criasse nomes para as personagens do poema e informasse o local e a data do crime. Além disso, deram nomes aos jornais nos quais as notícias seriam veiculadas. Depois de combinarem essas informações, os grupos voltaram a se dividir para a produção da notícia. Inicialmente, anotaram as informações no caderno e a professora foi orientando sobre quais eram as mais relevantes para a intencionalidade pretendida. Os alunos também foram orientados sobre a importância do título para atrair a atenção do leitor e instigá-lo a ler a notícia.

Na aula seguinte, os estudantes foram até o laboratório de informática para digitarem suas notícias utilizando os computadores da escola. Também pesquisaram imagens na internet, a fim de proporcionar maior veracidade aos fatos.

Foto 5 - Foto dos alunos do 8º ano produzindo suas notícias.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Depois de digitadas e formatadas, todas as notícias foram enviadas para o e-mail da professora para correção. E para isso, a professora lançou mão dos balões para comentários que ficam na barra de ferramentas do Word.

#### 5.1.4.4 Análise

Figura 12 - Notícia corrigida com a utilização dos balões com comentários.

**FOFOCALIZANDO**

01 de abril de 1945

**LEITEIRO É BALEADO ENQUANTO  
FAZIA ENTREGAS**

Hoje foi confirmado por policias da região que os tiros da madrugada desta quarta-feira resultaram na morte de Douglas Mendes, leiteiro de 21 anos, que fazia entregas diárias na cidade do Rio de Janeiro.

O assassinato ocorreu no dia 01 de abril, no bairro Nobreza, na rua Maracanã, onde o jovem entregava encomendas. Um morador pensou que era um ladrão e atirou com a arma que possuía. José Antônio dos Santos, de 52 anos, mesmo após descobrir o erro, o taxista fugiu, abandonando o corpo no local sem prestar ajuda ou ligar para uma ambulância.

Segundo moradores era comum as entregas feitas por Douglas que era bem conhecido no bairro. A perícia confirmou que ocorreu entre 4 e 6 horas da madrugada. De acordo com a polícia, o taxista, que foi capturado, ainda não mostrou a autorização da posse da arma de fogo, mas dará seu depoimento na delegacia hoje à tarde.

**Janielly Dornelas**  
Não há necessidade de utilizar o advérbio de tempo, pois a notícia é atual.

**Janielly Dornelas**  
Coloque o nome do morador.

**Janielly Dornelas**  
Coloque esta informação no período anterior, depois da palavra "morador".

**Janielly Dornelas**  
Faça a concordância adequada. O que era comum?

**Janielly Dornelas**  
O que ocorreu?

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

O grupo que produziu o texto (foto 5) deveria manipular a notícia, de modo que conduzisse o leitor a condenar o assassino do leiteiro. Para isso, enfatizaram a fuga do taxista sem prestar socorro à vítima que era muito conhecida no bairro, e o fato de ele ainda não ter apresentado o documento de autorização para posse da arma de fogo. Por intermédio dos balões de revisão, a professora pôde fazer as intervenções necessárias para conduzir à clareza da notícia. Observe, na figura 13, o texto após revisão dos alunos.

Figura 13 - Reescrita da notícia após correção e revisão.

**FOFOCALIZANDO**

01 de abril de 1945

**LEITEIRO É BALEADO ENQUANTO FAZIA ENTREGAS**

Foi confirmado por policias da região que os tiros da madrugada desta quarta-feira resultaram na morte de Douglas Mendes, leiteiro de 21 anos, que fazia entregas diárias na cidade do Rio de janeiro.

O assassinato ocorreu no dia 01 de abril, no bairro Nobreza, na rua Maracanã, onde o jovem entregava encomendas. José Antônio dos Santos, de 52 anos, pensou que o leiteiro fosse um ladrão a invadir sua residência e atirou com a arma que possuía. O morador mesmo após descobrir o erro, abandonou o corpo no local sem prestar ajuda e fugiu.

Segundo moradores eram comuns as entregas feitas por Douglas, que era bem conhecido no bairro. A perícia confirmou a morte entre 4 e 6 horas da madrugada. De acordo com a polícia, o taxista, que foi capturado, ainda não mostrou a autorização da posse da arma de fogo, mas dará seu depoimento na delegacia hoje à tarde.



*Douglas Mendes*  
(Vítima)



*José Antônio dos Santos*  
(Assassino)

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Pode-se notar na figura 13 que o grupo atendeu as solicitações de correção da professora, além disso inseriu fotos extraídas da internet para dar maior veracidade à notícia. Agora, observe que, no texto da figura 14, o grupo deveria noticiar o fato de forma a inocentar o assassino, assim justificaram o crime dizendo que o bairro era muito perigoso e que isso motivou a ação do taxista. Esse grupo também utilizou elementos presentes no poema como defesa do assassino.

Figura 14 - Notícia corrigida com a utilização dos balões com comentários.

**Treta News**

01 de abril de 1945

### Taxista mata leiteiro por medo

Na madrugada do dia 01 de abril, no estado do Rio de Janeiro, foi assassinado o jovem Douglas Mendes de 21 anos, que trabalhava como leiteiro. Douglas foi morto no bairro Nobreza, na rua Maracanã.

Em declaração dada ao jornal, os advogados do senhor José Antônio dos Santos, autor do crime, alegaram que seu cliente agiu por impulso, pelo susto que ele havia tomado. Sabendo que ele morava em um local onde havia casos de roubos e mortes, e preocupado com os bens que ele havia demorado a comprar, tentou se proteger e seus bens materiais custados a serem comprados, o barulho que o leiteiro Douglas Mendes havia feito, e além do mais na porta dos fundos, com o barulho do cachorro latindo, o gato miando e o barulho do vaso que havia quebrado, logo veio na mente que era um ladrão querendo roubar ou com outras intenções.

“Meu cliente já havia ouvido um velho ditado “Só se mata ladrão a tiro”, então simplesmente colocou em pratica o que o ditado diz”. “se mata ladrão a tiro”, então quando ele o matou, ficou desesperado e não queria que mais ninguém encostasse no corpo, por que se não a culpa passaria toda pra quem mexe”.

Mas meus amigos ele simplesmente se assustou com o barulho que o leiteiro havia feito, não era por intenção ele pensou que era um ladrão.

**Janielly Dornelas**  
Por que ele se assustou?

**Janielly Dornelas**  
Esse periodo ficou muito extenso, as informações não estão muito claras. Divida as ideias e coloque ponto. Além disso, existem expressões repetidas.

**Janielly Dornelas**  
Coloque acento.

**Janielly Dornelas**  
Elimine a repetição.

**Janielly Dornelas**  
Elimine a repetição.

**Janielly Dornelas**  
Por que ele ficou desesperado? Explique melhor. E por que não prestou socorro?

**Janielly Dornelas**  
Essa informação está um pouco confusa. O argumento é fraco.

**Janielly Dornelas**  
Essa informação já foi dada. Talvez fosse melhor inserir a fala de um familiar do leiteiro e no final colocar as informações sobre a ação policial e o encaminhamento do processo. O assassino foi preso? Vai responder em liberdade? Por que?

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental e a autora (2017).

É possível perceber que, na notícia da figura 14, houve maior intervenção da professora, já que o texto estava com problemas de coerência. Além dos balões, a professora também precisou orientá-los durante a revisão, pois tiveram dificuldade em tornar a notícia mais clara e precisa. Quanto à intencionalidade, o grupo soube empregá-la a seu favor quando noticiaram fatos que favoreciam a versão defendida pelo assassino. Pode-se notar que até no título procuraram justificar o crime. Observe como ficou a versão final na figura 15.

Figura 15 - Reescrita da notícia após correção e revisão.

**Treta News**

*01 de abril de 1945*

***Taxista mata leiteiro por medo***



Na madrugada do dia 01 de abril, no estado do Rio de Janeiro, foi assassinado o jovem Douglas Mendes de 21 anos, que trabalhava como leiteiro. Douglas foi morto no bairro Nobreza, na rua Maracanã.

Em declaração dada ao jornal, os advogados do senhor José Antônio dos Santos, autor do crime, alegaram que seu cliente agiu por impulso, pelo susto que ele havia tomado com os barulhos vindos de seu quintal. Como morava em um local onde havia acontecido casos de roubos e mortes, José Antônio, preocupado com seus bens, atirou no leiteiro.

De acordo com o taxista o barulho feito pelo leiteiro, Douglas Mendes, o assustou. Pensando ser um ladrão querendo invadir sua casa, pegou sua arma e atirou, atingindo assim a vítima.

Meu cliente seguiu um velho ditado que diz “só se mata ladrão a tiro”, infelizmente acabou colocando-o em prática. Porém, ficou desesperado quando percebeu ter matado um inocente, e por isso fugiu. Segundo a irmã de José Antônio, ele não tinha um comportamento agressivo e se preocupava com a sua segurança e com a falta de policiamento no local.



Foto da arma do crime

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Os alunos gostaram de utilizar o computador para produzirem suas notícias. Relataram que a digitação é menos cansativa do que a escrita a mão, além de agilizar muito a reescrita, pois não precisaram copiar o texto todo novamente. Assim como os alunos, a professora considerou positivo utilizar as ferramentas do Word para agilizar a correção. Principalmente porque facilita a leitura, já que, na digitação, não existem problemas como letra ilegível e rasuras. Além disso, ao utilizar os balões com comentários para revisão, o texto fica mais limpo, facilitando a compreensão das sugestões do professor.

No entanto, essa não deve ser a principal forma de revisão e correção, pois nem sempre o aluno terá um computador para auxiliá-lo na escrita, e infelizmente essas ferramentas podem mascarar o real conhecimento dele. Levar o estudante a escrever com sua letra e sem o auxílio de corretores de texto do Word permitem ao professor identificar quais são as dificuldades que os estudantes ainda têm. A sugestão é que se utilize com moderação o Word para corrigir, revisar e reescrever os textos, pois nele não é possível identificar todas as dificuldades de escrita dos estudantes.

Na próxima atividade, os estudantes produzirão um rap com base em análises do poema “Intertexto” e de outros raps reproduzidos em sala de aula.

### 5.1.5 Atividade 05: composição de um RAP

#### 5.1.5.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	<p>Leitura do poema “Intertexto”, de Bertolt Brecht.</p> <p>Análise da intertextualidade presente no poema.</p> <p>Leitura coletiva sobre o significado do RAP, suas mudanças ao longo dos anos e o modo como esse movimento surgiu no Brasil.</p> <p>Audição de raps nacionais.</p> <p>Elaboração em grupo da letra de um rap com temas sociais relevantes.</p> <p>Produção de um videoclipe sobre o rap criado.</p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Identificar o tema e a tese do texto.</p> <p>Identificar a finalidade e a intencionalidade.</p> <p>Concluir a leitura de um texto emitindo sua crítica acerca do que leu e aprendendo a desenvolver argumentos.</p> <p>Participar de debates relacionados a temas relevantes para a sociedade como uma forma de reconhecer e denunciar as injustiças sociais.</p> <p>Reconhecer a necessidade dos valores humanos para a vida em sociedade.</p> <p>Utilizar a música como instrumento de expressão social.</p> <p>Criar a letra de um rap a partir de temas sociais relevantes.</p> <p>Produzir um videoclipe sobre o rap criado.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania.</p> <p>Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.</p> <p>Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.</p> <p>Tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social – o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Distribuição de cópias do poema para interpretação e análise.</p> <p>Contextualização e relação com outros conhecimentos.</p> <p>Comparação entre os gêneros poema e rap.</p>

	Contexto histórico do rap e suas principais características. Executar um rap como exemplo para que se perceba sua função comunicativa. Dividir a turma em pequenos grupos para a elaboração da letra do rap e produção do videoclipe. Desenvolvimento das demais atividades operacionais. Apresentação das produções para outras turmas da escola.
<b>Mediação</b>	A mediação da professora acontecerá durante as produções quando analisará se o conteúdo da letra está de acordo com a temática. Mas também ao final das produções quando indicará as alterações necessárias para adequar a letra ao gênero proposto.
<b>Duração</b>	5h

#### 5.1.5.2 Texto

### **INTERTEXTO<sup>17</sup>**

(Bertolt Brecht)

Primeiro levaram os negros  
Mas não me importei com isso  
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados

<sup>17</sup> Disponível em <http://litteraturamundi.blogspot.com.br/2013/04/bertold-brecht-1898-1956.html#.WMqugrgpXeI>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

Mas como tenho meu emprego  
Também não me importei

Agora estão me levando  
Mas já é tarde.  
Como eu não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.

### 5.1.5.3 Desenvolvimento

O primeiro passo foi explicar aos alunos que iriam participar de uma oficina em que a poesia e a música teriam a função de denúncia. Em seguida, a professora leu em voz alta o poema Intertexto, de Bertolt Brecht, e conduziu a turma a algumas reflexões a respeito das injustiças sociais que acometem pessoas de baixa renda e/ou marginalizadas. A professora também destacou o conformismo que se instaura em parte da sociedade que não vivencia tais mazelas. O poema em questão gera reflexões sobre o silêncio diante das injustiças e opressões vividas por negros, operários, miseráveis e desempregados. E finaliza mostrando que a negligência em não se importar com o outro pode voltar-se contra o próprio negligente.

Após as reflexões incitadas pelo poema de Brecht, a professora apresentou um outro gênero que também desempenha função de denúncia – o RAP. Perguntou se conheciam esse estilo musical e se conheciam seu significado. Poucos alunos disseram já ter ouvido, chegaram a citar o nome do *rapper* Projota<sup>18</sup> que compõe e canta músicas desse estilo. A professora iniciou falando que a sigla RAP – *rhythm and poetry*, em inglês – significa em ritmo e poesia, falou também sobre a origem, os principais compositores, as mudanças que ocorreram ao longo dos anos e o modo como surgiu esse movimento no Brasil. Em seguida, a professora reproduziu a música O Homem Que Não Tinha Nada, do compositor Projota. Nela os alunos puderam ouvir a história de um homem trabalhador e pai de família que teve sua vida interrompida por causa da violência urbana.

---

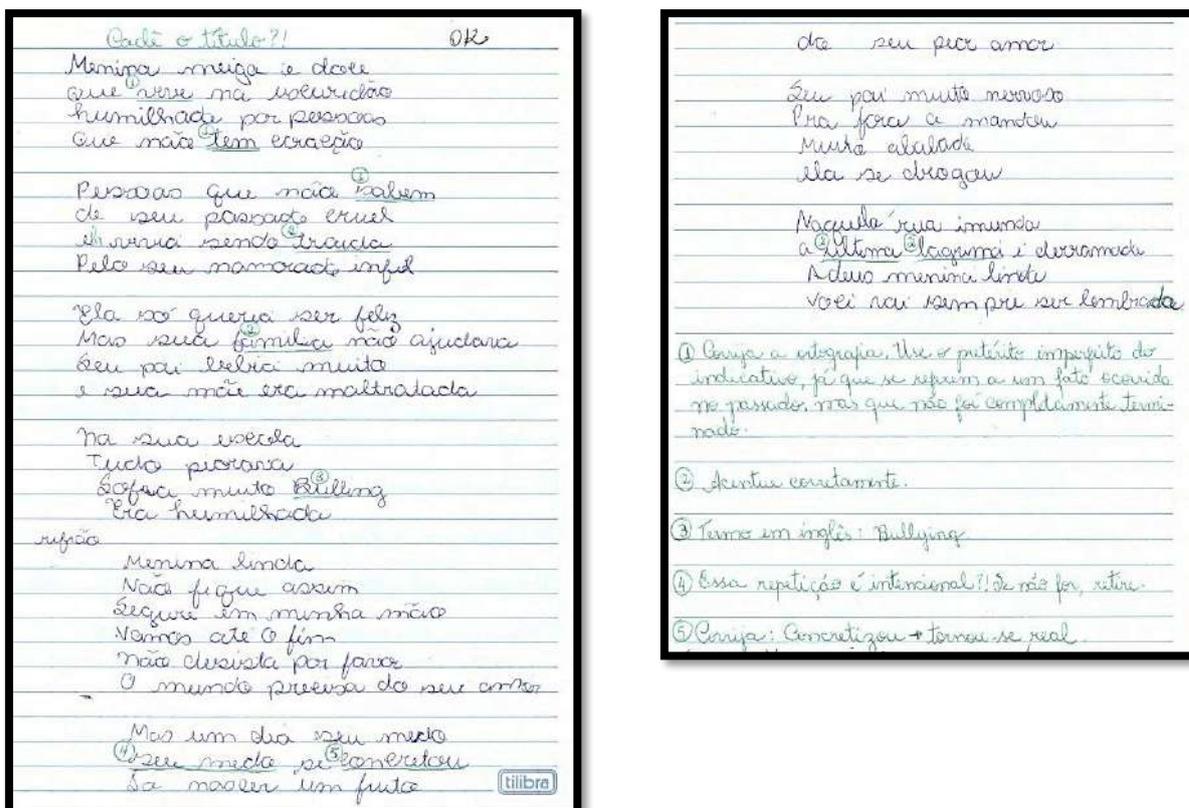
<sup>18</sup> José Tiago Sabino Pereira (São Paulo, 11 de abril de 1986), mais conhecido pelo nome artístico Projota, é um *rapper*, cantor e compositor brasileiro.

Após análises e reflexões sobre a letra da música, os estudantes compreenderam que o RAP tem como essência mensagens de cunho político e social, denunciando as injustiças e as dificuldades das populações menos favorecidas da sociedade. É a música servindo de protesto social e falando a voz do povo mais pobre. Outra constatação foi a de que esse estilo musical tem uma batida rápida e acelerada e a letra vem em forma de discurso, muita informação e pouca melodia. Com base nessas características, a professora propôs que a turma se dividisse em grupos para compor letras de RAP a partir de temas sociais relevantes como corrupção, racismo, preconceito, *bullying*, violência etc. A professora também apresentou algumas batidas de RAP, encontradas no *YouTube*, que poderiam ser usadas junto à composição. Assim, os grupos deveriam criar uma letra que se encaixasse na batida escolhida.

Durante o processo de produção, a maior dificuldade dos grupos foi adequar a letra à batida escolhida. Essa dificuldade deu origem a outro problema, a estrutura da letra do RAP, pois, por se tratar de um gênero que vem em forma de discurso e com muita informação, alguns grupos redigiram o texto em forma de prosa. A professora precisou intervir explicando que, assim como a poesia, a música também segue uma estrutura própria e deve ser redigida em forma de versos, respeitando também a melodia escolhida. Outra característica explicada foi a presença do refrão que leva à repetição de uma estrofe. A professora explicou que essa repetição de palavras ou expressões constitui a figura de linguagem chamada anáfora, corriqueira no gênero.

Quanto à correção, por se tratarem de poucas produções, já que a turma foi dividida em grupos, a professora pôde corrigir os problemas encontrados durante o processo. Na figura 16, pode-se observar a correção realizada pela professora. Além de escrever na folha, ela explicou oralmente os pontos que o grupo deveria rever.

Figura 16 - Música corrigida com a utilização de bilhetes interativos.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto das alunas do Ensino Fundamental (2017).

#### 5.1.5.4 Análise

Podemos observar na figura 16 que, ao realizar a correção, a professora solicita ao grupo que revise conteúdos referentes à correção ortográfica, acentuação gráfica e adequação de tempo e modo verbal para corrigir o texto. Para isso, o grupo pôde utilizar o caderno, o dicionário de Língua Portuguesa e até acessar a internet pelo aparelho celular. Dessa forma, a pesquisa foi incentivada ao utilizar a correção textual-interativa, em que a professora aponta e explica os problemas existentes no texto. Ruiz (2015) destaca que esse tipo de correção, em que o professor dá inteiramente voz ao aluno ao trazê-lo para dentro do texto, possui caráter dialógico por demandar uma reação por parte do interlocutor.

No entanto, a professora também lançou mão da correção resolutive ao grafar corretamente em inglês o termo *bullying* e ao pedir a substituição do termo concretou por concretizou para adequação semântica. Ruiz (2015) aponta que, na correção resolutive, o texto do professor é monológico, pois o discurso do professor anula a

presença do aluno ao apresentar as alterações que este deve aplicar na reescrita. No entanto, ressalta que esse tipo de correção é de vital importância para levar o aluno a uma análise linguística proveitosa, já que, em alguns casos, os conhecimentos do aluno não lhe permitem realizar a tarefa de refacção sozinho.

Ruiz (2015) também acrescenta que existem professores que preferem mesclar os tipos de correção, ou seja, resolvendo e/ou indicando e/ou classificando os problemas para o aluno. Para a autora, ao corrigir os problemas do texto resolvendo-os, o professor apresenta soluções para pequenos detalhes relacionados ou às convenções da escrita ou ao domínio da variedade padrão da língua. Porém, a correção resolutive não deve ser utilizada como único recurso, pois priva o aluno de participar do trabalho de releitura que é fundamental no processo de produção escrita.

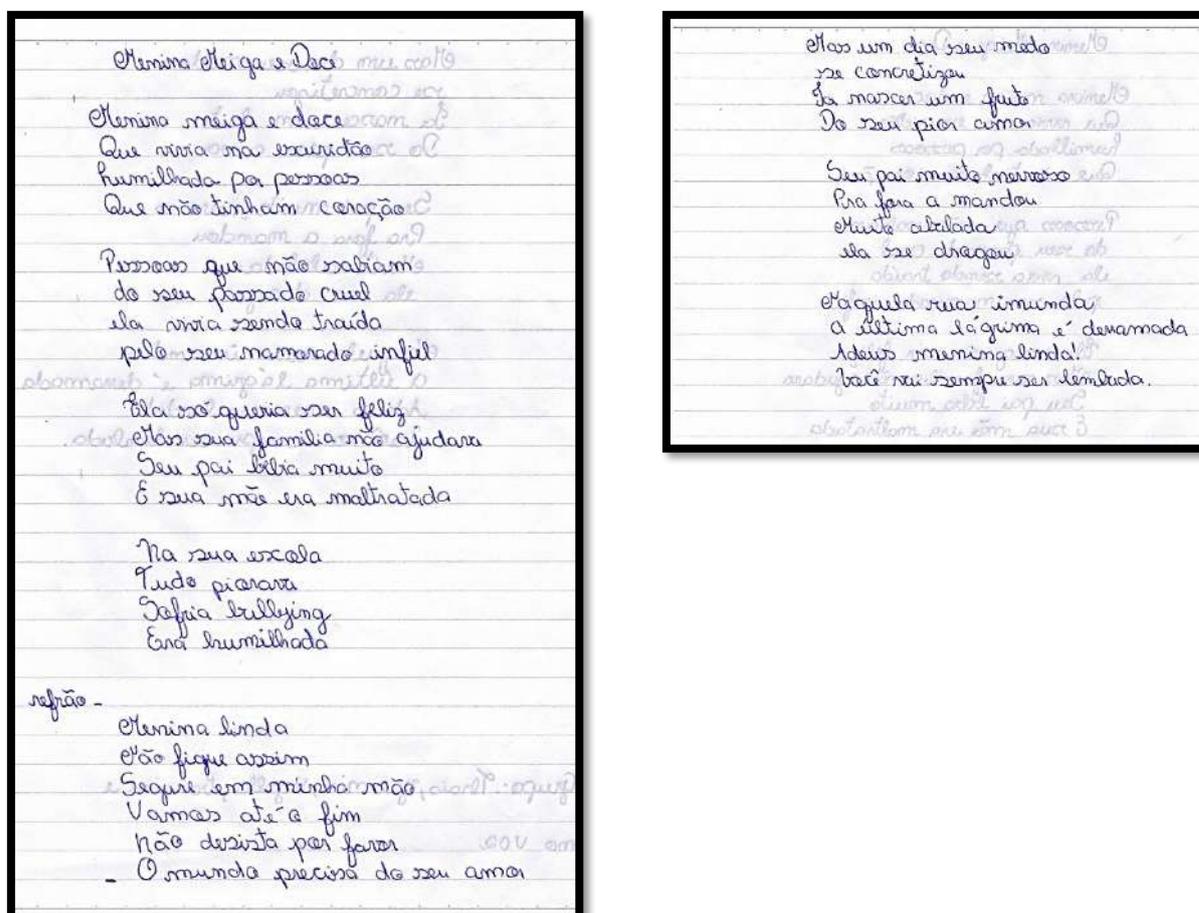
Na figura 16, fica clara a preferência da professora em mesclar os tipos de correção, já que lança mão dos bilhetes textuais-interativos para resolver, indicar e classificar os problemas encontrados no texto. Também é possível notar que a professora, em vez de utilizar símbolos classificatórios no corpo do texto, prefere enumerar e grifar os desvios para explicá-los no pós-texto. Dessa forma, evita-se confusão, pois alguns alunos ainda não conseguem interpretar os símbolos metalinguísticos.

Ruiz (2015, p. 121) enfatiza que sua “[...] dificuldade como professora esteve relacionada ao gerenciamento dos símbolos metalinguísticos a empregar, para fazer referência a problemas de coerência e coesão”. Para a autora, a falta de especificidade de alguns símbolos faz com que o aluno necessite de um comentário adicional que lhe permita maiores esclarecimentos. “Quando o professor se dá conta de que, em função de uma série de fatores [...] não basta interferir resolutive, classificatória ou indicativamente [...], ele parte para a produção de um bilhete” (RUIZ, 2015, p. 138).

A autora apresenta duas funções da intervenção textual-interativa: ou explicitar a própria correção codificada, ou superá-la ao falar de problemas que extrapolem o nível microestrutural do texto. Logo, “[...] os bilhetes se dividem em duas categorias: os que remetem a problemas superficiais e os que remetem a problemas profundos do texto” (RUIZ, 2015, p. 155). No exemplo da figura 16, a professora utilizou os bilhetes para

resolver problemas ortográficos e de acentuação, visto a reincidência da falta de acento gráfico, mas também para indicar aqueles relacionados à falta de coerência por causa do emprego inadequado do tempo verbal. Assim, pode-se inferir que o objetivo da professora, ao fazer a correção, é o de levar as alunas a refletirem sobre o que disseram e sobre como disseram para apresentarem uma alternativa que desfaça o problema. Ao analisar a figura 17 – a reescrita do texto – é possível constatar se esse objetivo foi alcançado pela professora.

Figura 17 - Reescrita da letra da música após correção e revisão.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto das alunas do Ensino Fundamental (2017).

Nota-se, na figura 17, que o grupo atendeu a praticamente todas as solicitações da professora, deixando apenas a palavra “família” sem o acento agudo, o que pode ser considerado um descuido por falta de atenção, já que todas as outras palavras indicadas foram acentuadas corretamente. Assim, é válido concluir que a professora conseguiu alcançar seu objetivo, pois os bilhetes deixados por ela obtiveram resposta revisiva por parte das alunas.

Depois do processo de correção e reescrita, algumas aulas também foram direcionadas aos ensaios e à produção do videoclipe. A professora explicou que o clipe poderia ser gravado pelo aparelho de celular. Alguns alunos também relataram que conheciam programas de edição de vídeo, e isso facilitou a montagem de alguns videoclipes. A gravação do vídeo foi realizada fora da escola, pois assim os grupos poderiam usar outros espaços da cidade. A edição de vídeo também foi realizada em casa, já que os computadores da escola não dispunham de programas de edição e alguns sites são bloqueados. Apesar dessas dificuldades, a maior parte dos grupos produziu o videoclipe.

As letras produzidas denunciavam problemas comuns à realidade de alguns alunos como bullying, violência doméstica e drogas. Uma mãe relatou ter ficado um pouco chocada ao assistir o videoclipe produzido pelo filho, pois, no vídeo, os alunos representaram a história trágica de um jovem com a vida devastada pelas drogas. Contudo, ela compreendeu que essa é a infeliz realidade de muitos jovens brasileiros e que é importante conduzir uma reflexão sobre as consequências trágicas da droga para a juventude. Outro tema de destaque foi a corrupção, com tantas denúncias de desvio de dinheiro público noticiadas nos telejornais, não faltou inspiração para os alunos. Assim, conclui-se que trabalhar com o gênero musical RAP, além de ser atrativo para os jovens, por ser um estilo musical que os agrada, também provoca boas reflexões a respeito das mazelas sociais que são a triste realidade de muitos brasileiros.

Ainda abordando a música como condutora de temáticas sociais, na atividade seguinte, a professora utilizará músicas que possuem visões distintas acerca da função social que a mulher deve exercer. Assim, a professora lança a proposta de produção de uma narrativa sobre o cotidiano de uma das personagens a partir do contexto em que estão inseridas nas canções.

### 5.1.6 Atividade 06: produção de uma narrativa

#### 5.1.6.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	<p>Audição da música “Maria, Maria” de Milton Nascimento.</p> <p>Audição da música “Ai que saudades da Amélia” de Ataulfo Alves e Mario Lago.</p> <p>Ponderação a respeito do perfil das personagens.</p> <p>Produção de uma narrativa relatando o cotidiano de uma das personagens com base na canção.</p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Refletir sobre valores e preconceitos atribuídos à mulher, bem como sua participação social.</p> <p>Identificar a finalidade e a intencionalidade do texto.</p> <p>Localizar informações explícitas e implícitas em um texto.</p> <p>Identificar figuras de linguagem presentes no texto.</p> <p>Reconhecer os elementos constituintes de uma narrativa.</p> <p>Produzir uma narrativa em forma de prosa.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.</p> <p>Tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista.</p> <p>Elementos da narrativa.</p> <p>Figuras de linguagem: metáfora, comparação, antítese.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Distribuição das letras.</p> <p>Execução das músicas para acompanhamento.</p> <p>Contextualização e relação com outros textos.</p> <p>Análise das figuras de linguagem predominantes nas canções.</p> <p>Exposição dos elementos da narrativa.</p> <p>Divisão da turma em duplas.</p> <p>Desenvolvimento das atividades operacionais.</p> <p>Troca das produções entre as duplas para primeira revisão.</p>
<b>Mediação</b>	<p>Após a troca entre as duplas para realizar a primeira revisão textual, a professora recolherá as produções revisadas pelos alunos e fará a intervenção</p>

	por meio de marcações no texto e bilhetes interativos, onde apontará os desvios e orientará quanto à progressão textual. Após segunda revisão das duplas, a professora observará se as recomendações foram atendidas e conduzirá à reescrita final.
<b>Duração</b>	5h

### 5.1.6.2 Textos

#### **Maria, Maria**<sup>19</sup>

(Milton Nascimento)

Maria, Maria

É um dom, uma certa magia

Uma força que nos alerta

Uma mulher que merece

Viver e amar

Como outra qualquer

Do planeta

Maria, Maria

É o som, é a cor, é o suor

É a dose mais forte e lenta

De uma gente que ri

Quando deve chorar

E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força

É preciso ter raça

É preciso ter gana sempre

Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria

Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha

É preciso ter graça

É preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca

Possui a estranha mania

De ter fé na vida

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!!

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê

Hei! Hei! Hei! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!

Lá Lá Lá Lerererê Lerererê!

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://www.letras.com.br/milton-nascimento/maria-maria>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

### **Ai que saudades da Amélia<sup>20</sup>**

(Ataulfo Alves / Mario Lago)

Nunca vi fazer tanta exigência	Às vezes passava fome ao meu lado
Nem fazer o que você me faz	E achava bonito não ter o que comer
Você não sabe o que é consciência	E quando me via contrariado
Nem vê que eu sou um pobre rapaz	Dizia: Meu filho, que se há de fazer
Você só pensa em luxo e riqueza	
Tudo que você vê você quer	Amélia não tinha a menor vaidade
	Amélia é que era mulher de verdade
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia	Amélia não tinha a menor vaidade
Aquilo sim é que era mulher	Amélia é que era mulher de verdade

#### 5.1.6.3 Desenvolvimento

A professora iniciou a aula fazendo um breve comentário sobre canções que abordavam a situação social da mulher em diferentes épocas. Aproveitou para perguntar se os alunos conheciam alguma música atual que abordasse esse tema e algumas letras musicais foram surgindo. Após incitar a turma, a professora disse aos alunos que eles iriam ouvir duas canções de épocas distintas que abordavam a situação da mulher na sociedade em contextos bem diferentes. Pediu que os alunos prestassem atenção nos perfis das mulheres personagens das canções e por quais ações elas eram reconhecidas em ambas as histórias.

A professora reproduziu primeiro a canção Ai que saudades da Amélia, de Ataulfo Alves e Mario Lago, cuja letra foi produzida na década de 40, o que fez com que os alunos se situassem no contexto histórico da personagem. A professora pediu que os alunos comentassem a respeito do perfil da personagem e perguntou se eles conheciam alguma mulher da atualidade que possuía as mesmas características. Uma aluna respondeu que a mãe dela era muito parecida com a Amélia, pois vivia trabalhando dentro de casa e fazia tudo que o padrasto pedia. Outros alunos

<sup>20</sup> Disponível em <https://www.lettras.mus.br/mario-lago/377002/>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

reconheceram em suas mães a característica de mulher zelosa pelo lar e pela família, assim como Amélia. Também reconheceram na letra da canção que a personagem era uma mulher descuidada com sua beleza, pois não possuía nenhuma vaidade.

A professora aproveitou para se aprofundar na análise textual e pediu que descrevessem o perfil do homem que aparece na canção. A maioria da turma o tachou como machista, pois conseguiu interpretar suas exigências e contextualizá-las, enquanto uma minoria se apoiou na superficialidade do texto dizendo que o homem era um rapaz pobre. Além disso, a docente pediu que os estudantes descrevessem física e psicologicamente a mulher da qual o personagem masculino tecia reclamações. Eles acabaram por considerá-la uma mulher bonita, vaidosa, fútil e interesseira. Logo surgiu outro questionamento acerca de como seria a mulher ideal para aquele homem, e os alunos disseram que seria uma mulher submissa, desprovida de vaidade e que se contentasse com pouco.

Um aluno fez um comentário interessante sobre a situação das personagens, disse que o homem havia trocado Amélia por uma mulher mais bonita, mas que havia se arrependido porque não conseguia manter o luxo que a nova companheira exigia. Também reconheceu que esse contexto ainda é comum na época atual. A professora aproveitou para incitá-los a refletir sobre o papel da mulher na família e na sociedade, questionando a respeito de qual das duas mulheres estaria certa em seu posicionamento. A turma ficou dividida, pois alguns defenderam que a mulher deveria cuidar da família, enquanto outros enfatizaram a importância de a mulher cuidar de si mesma para não ser trocada por outra. A professora aproveitou para realçar que os dois pontos de vista eram machistas, pois em ambos a mulher vive em função de agradar o outro, em situação de submissão física e psicológica.

Dessa forma, a professora iniciou uma reflexão sobre o discurso machista que é uma constante na sociedade brasileira. Como exemplos, apresentou um vídeo com frases que mulheres do mundo todo ouvem constantemente durante suas vidas: “Esse vestido não é moderno demais pra você?”, “Você é burra”, “Mulher minha não trabalha fora”, “Ruim com ele, pior sem ele”, “Macarrão de novo?”, “Eu não recebo ordens de mulher”, “Mulher pra ficar bonita, tem que sofrer”, “Aposto que está na TPM”, “Se não fosse eu, você não seria nada”, “Mulher casada de shortinho”, “Você vai fazer o show

assim? Toda vestida? Os homens querem ver sua perna de fora”, “Na rua sozinha, até essa hora, você quer o que? Você quer ser estuprada?”, “Por que você vai querer estragar o brinquedinho do seu marido num parto normal?”, “A gente pode negociar outro jeito. Me dá seu telefone”, “Não me abandona, senão eu te mato”, “Cientista, você? Você tá bem mais pra uma passista”, “Gostosa”, “Engravidada logo, daqui a pouco não dá mais”, “Eu gosto assim: safada”, “Mal comida”, “Você desperta o meu instinto colonizador”, “Homem não gosta de mulher que dá muita opinião não, ein”, “Pra uma menina, você até que é inteligente”, “Não seja tão bruta, parece um menino”, “Assim que eu gosto, recatada e elegante”, “Tinha que ser mulher, né”, “Peituda”, “Não me provoca, senão acabo com você”, “Feminismo é falta de macho”, “Tá me olhando assim pra me provocar?”, “Provocou, agora aguenta”, “Mulher quando diz não, está só se fazendo de difícil”, “Menina não fala palavrão”, “Fecha a perna menina, senta direito”, “Futebol é coisa de menino”, “Prefere ballet? Não gosta de rosa?”, “Tem que se vestir como menina”.

Depois de um profundo silêncio, algumas alunas começaram a falar sobre as frases que mais as incomodavam e citaram outras que não estavam no vídeo. Poucos meninos falaram a respeito, e um ou outro se aventurou em fazer uma piadinha que logo foi censurada pelos demais. A professora ainda mencionou o discurso do Presidente da República – Michel Temer – em cerimônia em referência ao Dia da Mulher, no qual citou que a mulher tem também grande participação na economia porque ninguém mais é capaz de indicar os desajustes de preços no supermercado do que a mulher. Os alunos relacionaram a fala do presidente à letra da canção *Ai que saudades da Amélia*, produzida na década de 40, por considerarem que, na sociedade contemporânea, a mulher também exerce funções relevantes para a economia do país, que vão muito além dos afazeres domésticos e das contas dos supermercados.

Após relacionar a letra da canção com outros discursos, a professora reproduziu a canção *Maria, Maria* de Milton Nascimento e Fernando Brant, produzida no final da década de 70. Apesar de a letra da canção ser inspirada em uma personagem real, essa música retrata a situação de várias mulheres brasileiras, e a fim de começar uma análise do perfil da personagem, a professora pediu à turma que prestasse atenção nas metáforas que caracterizavam Maria. Os alunos concluíram que a personagem é uma mulher forte e resistente, que possui o dom de amar e, apesar das adversidades,

tem fé e sonha com uma vida melhor. A antítese encontrada no verso “*Mistura a dor e a alegria*” também foi usada para caracterizar a personagem, que é marcada por essa dualidade que constantemente é associada ao gênero feminino. Alguns alunos interpretaram que isso acontece pelo fato de a mulher resistir as dores do parto e se encher de alegria ao ver seu filho nascer. Outros analisaram que as mulheres possuem maior sensibilidade e acabam absorvendo mais as dores e as alegrias.

A professora também aproveitou para analisar aspectos semânticos do texto, explicou aos alunos que algumas palavras podem mudar de significado dependendo do contexto em que são empregadas. Os estudantes analisaram os sentidos das palavras marca, manha, gana e graça dentro do contexto em questão. E chegaram à conclusão de que Maria é uma mulher marcada pelo destino por ser de origem humilde, mas habilidosa no trato com as dificuldades diárias, pois possui grande força de vontade e elegância para conduzir a vida. Dessa forma, professora e alunos relacionaram a personagem a outras tantas mulheres que marcaram a história brasileira e àquelas que marcam suas vidas diariamente. E para finalizar a análise do discurso, a partir de uma leitura global do texto e dos conhecimentos prévios sobre o tema, os estudantes levantaram alguns problemas que a mulher ainda enfrenta na sociedade atual e que carecem de solução.

Diante das análises e reflexões proporcionadas pelas canções, a professora informou aos alunos que deveriam escolher uma personagem – Maria ou Amélia – para produzir um texto narrativo baseado no perfil e na rotina da escolhida. Dessa forma, a professora expôs para a turma as características desse gênero textual, bem como seus principais elementos e sua estrutura. Os estudantes puderam se agrupar em duplas, mas houve aqueles que escolheram produzir o texto individualmente. Uma curiosidade que vale a pena ressaltar é que alguns alunos perguntaram se as histórias poderiam ter finais tristes. A professora disse que sim, e houve um verdadeiro feminicídio, as personagens foram assassinadas em vários textos e/ou tiveram finais muito tristes. A professora chegou a questionar a turma o porquê disso, e lamentavelmente obteve a resposta de que estavam se baseando na realidade.

Em situações como essa, é importante conduzir uma reflexão sobre os porquês dessa realidade lamentável na qual as mulheres estão inseridas. É necessário promover um

debate sobre a situação e a condição da mulher na sociedade atual, a fim de fazer com que nossos estudantes percebam que não apenas são capazes de reproduzir a realidade, como também de transformá-la. O docente deve ter sensibilidade para perceber nas produções de seus estudantes aspectos sociais relevantes para serem discutidos e analisados. Nesse caso, é importante questionar por que o feminicídio é um final tão comum nas produções dos estudantes, entender as causas que geram a morte de milhares de mulheres e listar ações que podem ser feitas para combater essa triste realidade. Após alguns questionamentos e reflexões, as produções foram finalizadas e a professora entregou para a turma um roteiro para orientar a revisão da produção inicial.

Quadro 4 - Roteiro para orientar a revisão de texto narrativo.

<b>ROTEIRO PARA REVISÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O título do texto é sugestivo? Instiga o leitor?</li> <li>• O texto apresenta a situação inicial?</li> <li>• É possível identificar as personagens, o tempo e o lugar?</li> <li>• Existe progressão do enredo e/ou algum conflito?</li> <li>• As causas e as consequências estão bem delimitadas?</li> <li>• O texto apresenta desfecho, solução encontrada para o conflito?</li> <li>• Há o emprego correto do discurso direto / indireto?</li> <li>• O foco narrativo se mantém coerente em toda a narração?</li> <li>• Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente?</li> <li>• A pontuação está correta?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Após a primeira revisão, os estudantes redigiram o texto em folha própria para produção textual. Nela havia os critérios de correção que seriam utilizados pela professora para corrigir os textos. Ela explicou aos estudantes que os problemas encontrados seriam enumerados de acordo com a legenda disponibilizada na folha, também aproveitou para sanar as dúvidas com relação a algumas nomenclaturas. Esse quadro foi construído com base nos critérios de correção classificatória utilizados por Ruiz (2015) e nas experiências de docência da professora/autora.

Quadro 5 - Critérios de correção utilizados pela professora.

<b>CRITÉRIOS DE CORREÇÃO</b>			
<b>Estética do texto</b>		<b>Organização textual</b>	<b>Observações</b>
1. Rasuras	14. Acentuação	26. Erro de informação	
2. Margens irregulares	15. Crase	27. Ambiguidade	
3. Linha entre parágrafos	<b>Norma culta</b>	28. Coesão	
4. Título ausente e/ou impróprio	16. Regência	29. Coerência	
<b>Convenções da escrita</b>	17. Colocação pronominal	30. Confuso	
5. Letra ilegível	18. Concordância nominal	31. Discurso direto	
6. Desenho da letra	19. Concordância verbal	32. Discurso indireto	
7. Paragrafação inadequada	<b>Estruturação frástica</b>	33. Foco narrativo	
8. Faça parágrafo	20. Preposição	34. Repetição	
9. Pontuação	21. Pronome	35. Sequenciação	
10. Maiúscula	22. Estrutura da frase	36. Tempo verbal	
11. Minúscula	23. Frase mal construída	37. Texto muito curto	
12. Ortografia	24. Forma verbal	38. Fuga da ideia central	
13. Divisão silábica	<b>Léxico</b>	39. Inadequação à proposta	
	25. Vocabulário impróprio		

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

#### 5.1.6.4 Análise

O texto escolhido para análise conta a história da personagem Maria e possui um final de superação.

Figura 18 - Texto narrativo produzido com base no perfil da personagem Maria na canção "Maria, Maria" de Milton Nascimento, e correção realizada pela professora.

A Esperança e a última que morre

Maria era uma mulher batalhadora, <sup>(1)</sup> acordava cedo e ia para seu trabalho, para nunca <sup>(2)</sup> faltar nada em sua casa, apesar <sup>(3)</sup> às vezes seus filhos <sup>(4)</sup> querer algo que ela não tivesse como dar.

Maria passava por situações <sup>(5)</sup> difíceis, cuidava dos filhos sozinha, sem a ajuda de um pai <sup>(6)</sup> ela não sabia quando <sup>(7)</sup> às vezes a vontade era de chorar, ela não via feliz, apenas aguentava cada dia que se passava com suas dificuldades.

Dias se passaram, Maria se apaixonou, <sup>(8)</sup> ela queria <sup>(9)</sup> o homem que fosse como um pai <sup>(10)</sup> para seus filhos, <sup>(11)</sup> e <sup>(12)</sup> homem até então mostrou ser exatamente o que ela precisava. Eles começaram a <sup>(13)</sup> morar juntos, ele começou a mudar, ser quem ele realmente era, <sup>(14)</sup> ele <sup>(15)</sup> ia todos os meses, enquanto ela <sup>(16)</sup> chegava cansada do serviço, e a única coisa que ela queria era estar bem com sua família, <sup>(17)</sup> só que acontecia ao contrário <sup>(18)</sup>. Ele batia nela e em seus filhos e até a humilhava. <sup>(19)</sup> dizia a ela que se <sup>(20)</sup> ela falasse do acontecido para <sup>(21)</sup> alguém <sup>(22)</sup> a mataria seus filhos. Maria <sup>(23)</sup> não contou a <sup>(24)</sup> ninguém por amar seus filhos.

<sup>(25)</sup> A vida para Maria não era fácil, mas apesar de tudo ela tinha <sup>(26)</sup> fé <sup>(27)</sup> quem <sup>(28)</sup> um dia sua vida iria mudar para melhor. Maria tinha <sup>(29)</sup> gana, <sup>(30)</sup> graça e tinha <sup>(31)</sup> <sup>(32)</sup> <sup>(33)</sup> <sup>(34)</sup> <sup>(35)</sup> <sup>(36)</sup> <sup>(37)</sup> <sup>(38)</sup> <sup>(39)</sup> <sup>(40)</sup> <sup>(41)</sup> <sup>(42)</sup> <sup>(43)</sup> <sup>(44)</sup> <sup>(45)</sup> <sup>(46)</sup> <sup>(47)</sup> <sup>(48)</sup> <sup>(49)</sup> <sup>(50)</sup> <sup>(51)</sup> <sup>(52)</sup> <sup>(53)</sup> <sup>(54)</sup> <sup>(55)</sup> <sup>(56)</sup> <sup>(57)</sup> <sup>(58)</sup> <sup>(59)</sup> <sup>(60)</sup> <sup>(61)</sup> <sup>(62)</sup> <sup>(63)</sup> <sup>(64)</sup> <sup>(65)</sup> <sup>(66)</sup> <sup>(67)</sup> <sup>(68)</sup> <sup>(69)</sup> <sup>(70)</sup> <sup>(71)</sup> <sup>(72)</sup> <sup>(73)</sup> <sup>(74)</sup> <sup>(75)</sup> <sup>(76)</sup> <sup>(77)</sup> <sup>(78)</sup> <sup>(79)</sup> <sup>(80)</sup> <sup>(81)</sup> <sup>(82)</sup> <sup>(83)</sup> <sup>(84)</sup> <sup>(85)</sup> <sup>(86)</sup> <sup>(87)</sup> <sup>(88)</sup> <sup>(89)</sup> <sup>(90)</sup> <sup>(91)</sup> <sup>(92)</sup> <sup>(93)</sup> <sup>(94)</sup> <sup>(95)</sup> <sup>(96)</sup> <sup>(97)</sup> <sup>(98)</sup> <sup>(99)</sup> <sup>(100)</sup> <sup>(101)</sup> <sup>(102)</sup> <sup>(103)</sup> <sup>(104)</sup> <sup>(105)</sup> <sup>(106)</sup> <sup>(107)</sup> <sup>(108)</sup> <sup>(109)</sup> <sup>(110)</sup> <sup>(111)</sup> <sup>(112)</sup> <sup>(113)</sup> <sup>(114)</sup> <sup>(115)</sup> <sup>(116)</sup> <sup>(117)</sup> <sup>(118)</sup> <sup>(119)</sup> <sup>(120)</sup> <sup>(121)</sup> <sup>(122)</sup> <sup>(123)</sup> <sup>(124)</sup> <sup>(125)</sup> <sup>(126)</sup> <sup>(127)</sup> <sup>(128)</sup> <sup>(129)</sup> <sup>(130)</sup> <sup>(131)</sup> <sup>(132)</sup> <sup>(133)</sup> <sup>(134)</sup> <sup>(135)</sup> <sup>(136)</sup> <sup>(137)</sup> <sup>(138)</sup> <sup>(139)</sup> <sup>(140)</sup> <sup>(141)</sup> <sup>(142)</sup> <sup>(143)</sup> <sup>(144)</sup> <sup>(145)</sup> <sup>(146)</sup> <sup>(147)</sup> <sup>(148)</sup> <sup>(149)</sup> <sup>(150)</sup> <sup>(151)</sup> <sup>(152)</sup> <sup>(153)</sup> <sup>(154)</sup> <sup>(155)</sup> <sup>(156)</sup> <sup>(157)</sup> <sup>(158)</sup> <sup>(159)</sup> <sup>(160)</sup> <sup>(161)</sup> <sup>(162)</sup> <sup>(163)</sup> <sup>(164)</sup> <sup>(165)</sup> <sup>(166)</sup> <sup>(167)</sup> <sup>(168)</sup> <sup>(169)</sup> <sup>(170)</sup> <sup>(171)</sup> <sup>(172)</sup> <sup>(173)</sup> <sup>(174)</sup> <sup>(175)</sup> <sup>(176)</sup> <sup>(177)</sup> <sup>(178)</sup> <sup>(179)</sup> <sup>(180)</sup> <sup>(181)</sup> <sup>(182)</sup> <sup>(183)</sup> <sup>(184)</sup> <sup>(185)</sup> <sup>(186)</sup> <sup>(187)</sup> <sup>(188)</sup> <sup>(189)</sup> <sup>(190)</sup> <sup>(191)</sup> <sup>(192)</sup> <sup>(193)</sup> <sup>(194)</sup> <sup>(195)</sup> <sup>(196)</sup> <sup>(197)</sup> <sup>(198)</sup> <sup>(199)</sup> <sup>(200)</sup> <sup>(201)</sup> <sup>(202)</sup> <sup>(203)</sup> <sup>(204)</sup> <sup>(205)</sup> <sup>(206)</sup> <sup>(207)</sup> <sup>(208)</sup> <sup>(209)</sup> <sup>(210)</sup> <sup>(211)</sup> <sup>(212)</sup> <sup>(213)</sup> <sup>(214)</sup> <sup>(215)</sup> <sup>(216)</sup> <sup>(217)</sup> <sup>(218)</sup> <sup>(219)</sup> <sup>(220)</sup> <sup>(221)</sup> <sup>(222)</sup> <sup>(223)</sup> <sup>(224)</sup> <sup>(225)</sup> <sup>(226)</sup> <sup>(227)</sup> <sup>(228)</sup> <sup>(229)</sup> <sup>(230)</sup> <sup>(231)</sup> <sup>(232)</sup> <sup>(233)</sup> <sup>(234)</sup> <sup>(235)</sup> <sup>(236)</sup> <sup>(237)</sup> <sup>(238)</sup> <sup>(239)</sup> <sup>(240)</sup> <sup>(241)</sup> <sup>(242)</sup> <sup>(243)</sup> <sup>(244)</sup> <sup>(245)</sup> <sup>(246)</sup> <sup>(247)</sup> <sup>(248)</sup> <sup>(249)</sup> <sup>(250)</sup> <sup>(251)</sup> <sup>(252)</sup> <sup>(253)</sup> <sup>(254)</sup> <sup>(255)</sup> <sup>(256)</sup> <sup>(257)</sup> <sup>(258)</sup> <sup>(259)</sup> <sup>(260)</sup> <sup>(261)</sup> <sup>(262)</sup> <sup>(263)</sup> <sup>(264)</sup> <sup>(265)</sup> <sup>(266)</sup> <sup>(267)</sup> <sup>(268)</sup> <sup>(269)</sup> <sup>(270)</sup> <sup>(271)</sup> <sup>(272)</sup> <sup>(273)</sup> <sup>(274)</sup> <sup>(275)</sup> <sup>(276)</sup> <sup>(277)</sup> <sup>(278)</sup> <sup>(279)</sup> <sup>(280)</sup> <sup>(281)</sup> <sup>(282)</sup> <sup>(283)</sup> <sup>(284)</sup> <sup>(285)</sup> <sup>(286)</sup> <sup>(287)</sup> <sup>(288)</sup> <sup>(289)</sup> <sup>(290)</sup> <sup>(291)</sup> <sup>(292)</sup> <sup>(293)</sup> <sup>(294)</sup> <sup>(295)</sup> <sup>(296)</sup> <sup>(297)</sup> <sup>(298)</sup> <sup>(299)</sup> <sup>(300)</sup> <sup>(301)</sup> <sup>(302)</sup> <sup>(303)</sup> <sup>(304)</sup> <sup>(305)</sup> <sup>(306)</sup> <sup>(307)</sup> <sup>(308)</sup> <sup>(309)</sup> <sup>(310)</sup> <sup>(311)</sup> <sup>(312)</sup> <sup>(313)</sup> <sup>(314)</sup> <sup>(315)</sup> <sup>(316)</sup> <sup>(317)</sup> <sup>(318)</sup> <sup>(319)</sup> <sup>(320)</sup> <sup>(321)</sup> <sup>(322)</sup> <sup>(323)</sup> <sup>(324)</sup> <sup>(325)</sup> <sup>(326)</sup> <sup>(327)</sup> <sup>(328)</sup> <sup>(329)</sup> <sup>(330)</sup> <sup>(331)</sup> <sup>(332)</sup> <sup>(333)</sup> <sup>(334)</sup> <sup>(335)</sup> <sup>(336)</sup> <sup>(337)</sup> <sup>(338)</sup> <sup>(339)</sup> <sup>(340)</sup> <sup>(341)</sup> <sup>(342)</sup> <sup>(343)</sup> <sup>(344)</sup> <sup>(345)</sup> <sup>(346)</sup> <sup>(347)</sup> <sup>(348)</sup> <sup>(349)</sup> <sup>(350)</sup> <sup>(351)</sup> <sup>(352)</sup> <sup>(353)</sup> <sup>(354)</sup> <sup>(355)</sup> <sup>(356)</sup> <sup>(357)</sup> <sup>(358)</sup> <sup>(359)</sup> <sup>(360)</sup> <sup>(361)</sup> <sup>(362)</sup> <sup>(363)</sup> <sup>(364)</sup> <sup>(365)</sup> <sup>(366)</sup> <sup>(367)</sup> <sup>(368)</sup> <sup>(369)</sup> <sup>(370)</sup> <sup>(371)</sup> <sup>(372)</sup> <sup>(373)</sup> <sup>(374)</sup> <sup>(375)</sup> <sup>(376)</sup> <sup>(377)</sup> <sup>(378)</sup> <sup>(379)</sup> <sup>(380)</sup> <sup>(381)</sup> <sup>(382)</sup> <sup>(383)</sup> <sup>(384)</sup> <sup>(385)</sup> <sup>(386)</sup> <sup>(387)</sup> <sup>(388)</sup> <sup>(389)</sup> <sup>(390)</sup> <sup>(391)</sup> <sup>(392)</sup> <sup>(393)</sup> <sup>(394)</sup> <sup>(395)</sup> <sup>(396)</sup> <sup>(397)</sup> <sup>(398)</sup> <sup>(399)</sup> <sup>(400)</sup> <sup>(401)</sup> <sup>(402)</sup> <sup>(403)</sup> <sup>(404)</sup> <sup>(405)</sup> <sup>(406)</sup> <sup>(407)</sup> <sup>(408)</sup> <sup>(409)</sup> <sup>(410)</sup> <sup>(411)</sup> <sup>(412)</sup> <sup>(413)</sup> <sup>(414)</sup> <sup>(415)</sup> <sup>(416)</sup> <sup>(417)</sup> <sup>(418)</sup> <sup>(419)</sup> <sup>(420)</sup> <sup>(421)</sup> <sup>(422)</sup> <sup>(423)</sup> <sup>(424)</sup> <sup>(425)</sup> <sup>(426)</sup> <sup>(427)</sup> <sup>(428)</sup> <sup>(429)</sup> <sup>(430)</sup> <sup>(431)</sup> <sup>(432)</sup> <sup>(433)</sup> <sup>(434)</sup> <sup>(435)</sup> <sup>(436)</sup> <sup>(437)</sup> <sup>(438)</sup> <sup>(439)</sup> <sup>(440)</sup> <sup>(441)</sup> <sup>(442)</sup> <sup>(443)</sup> <sup>(444)</sup> <sup>(445)</sup> <sup>(446)</sup> <sup>(447)</sup> <sup>(448)</sup> <sup>(449)</sup> <sup>(450)</sup> <sup>(451)</sup> <sup>(452)</sup> <sup>(453)</sup> <sup>(454)</sup> <sup>(455)</sup> <sup>(456)</sup> <sup>(457)</sup> <sup>(458)</sup> <sup>(459)</sup> <sup>(460)</sup> <sup>(461)</sup> <sup>(462)</sup> <sup>(463)</sup> <sup>(464)</sup> <sup>(465)</sup> <sup>(466)</sup> <sup>(467)</sup> <sup>(468)</sup> <sup>(469)</sup> <sup>(470)</sup> <sup>(471)</sup> <sup>(472)</sup> <sup>(473)</sup> <sup>(474)</sup> <sup>(475)</sup> <sup>(476)</sup> <sup>(477)</sup> <sup>(478)</sup> <sup>(479)</sup> <sup>(480)</sup> <sup>(481)</sup> <sup>(482)</sup> <sup>(483)</sup> <sup>(484)</sup> <sup>(485)</sup> <sup>(486)</sup> <sup>(487)</sup> <sup>(488)</sup> <sup>(489)</sup> <sup>(490)</sup> <sup>(491)</sup> <sup>(492)</sup> <sup>(493)</sup> <sup>(494)</sup> <sup>(495)</sup> <sup>(496)</sup> <sup>(497)</sup> <sup>(498)</sup> <sup>(499)</sup> <sup>(500)</sup> <sup>(501)</sup> <sup>(502)</sup> <sup>(503)</sup> <sup>(504)</sup> <sup>(505)</sup> <sup>(506)</sup> <sup>(507)</sup> <sup>(508)</sup> <sup>(509)</sup> <sup>(510)</sup> <sup>(511)</sup> <sup>(512)</sup> <sup>(513)</sup> <sup>(514)</sup> <sup>(515)</sup> <sup>(516)</sup> <sup>(517)</sup> <sup>(518)</sup> <sup>(519)</sup> <sup>(520)</sup> <sup>(521)</sup> <sup>(522)</sup> <sup>(523)</sup> <sup>(524)</sup> <sup>(525)</sup> <sup>(526)</sup> <sup>(527)</sup> <sup>(528)</sup> <sup>(529)</sup> <sup>(530)</sup> <sup>(531)</sup> <sup>(532)</sup> <sup>(533)</sup> <sup>(534)</sup> <sup>(535)</sup> <sup>(536)</sup> <sup>(537)</sup> <sup>(538)</sup> <sup>(539)</sup> <sup>(540)</sup> <sup>(541)</sup> <sup>(542)</sup> <sup>(543)</sup> <sup>(544)</sup> <sup>(545)</sup> <sup>(546)</sup> <sup>(547)</sup> <sup>(548)</sup> <sup>(549)</sup> <sup>(550)</sup> <sup>(551)</sup> <sup>(552)</sup> <sup>(553)</sup> <sup>(554)</sup> <sup>(555)</sup> <sup>(556)</sup> <sup>(557)</sup> <sup>(558)</sup> <sup>(559)</sup> <sup>(560)</sup> <sup>(561)</sup> <sup>(562)</sup> <sup>(563)</sup> <sup>(564)</sup> <sup>(565)</sup> <sup>(566)</sup> <sup>(567)</sup> <sup>(568)</sup> <sup>(569)</sup> <sup>(570)</sup> <sup>(571)</sup> <sup>(572)</sup> <sup>(573)</sup> <sup>(574)</sup> <sup>(575)</sup> <sup>(576)</sup> <sup>(577)</sup> <sup>(578)</sup> <sup>(579)</sup> <sup>(580)</sup> <sup>(581)</sup> <sup>(582)</sup> <sup>(583)</sup> <sup>(584)</sup> <sup>(585)</sup> <sup>(586)</sup> <sup>(587)</sup> <sup>(588)</sup> <sup>(589)</sup> <sup>(590)</sup> <sup>(591)</sup> <sup>(592)</sup> <sup>(593)</sup> <sup>(594)</sup> <sup>(595)</sup> <sup>(596)</sup> <sup>(597)</sup> <sup>(598)</sup> <sup>(599)</sup> <sup>(600)</sup> <sup>(601)</sup> <sup>(602)</sup> <sup>(603)</sup> <sup>(604)</sup> <sup>(605)</sup> <sup>(606)</sup> <sup>(607)</sup> <sup>(608)</sup> <sup>(609)</sup> <sup>(610)</sup> <sup>(611)</sup> <sup>(612)</sup> <sup>(613)</sup> <sup>(614)</sup> <sup>(615)</sup> <sup>(616)</sup> <sup>(617)</sup> <sup>(618)</sup> <sup>(619)</sup> <sup>(620)</sup> <sup>(621)</sup> <sup>(622)</sup> <sup>(623)</sup> <sup>(624)</sup> <sup>(625)</sup> <sup>(626)</sup> <sup>(627)</sup> <sup>(628)</sup> <sup>(629)</sup> <sup>(630)</sup> <sup>(631)</sup> <sup>(632)</sup> <sup>(633)</sup> <sup>(634)</sup> <sup>(635)</sup> <sup>(636)</sup> <sup>(637)</sup> <sup>(638)</sup> <sup>(639)</sup> <sup>(640)</sup> <sup>(641)</sup> <sup>(642)</sup> <sup>(643)</sup> <sup>(644)</sup> <sup>(645)</sup> <sup>(646)</sup> <sup>(647)</sup> <sup>(648)</sup> <sup>(649)</sup> <sup>(650)</sup> <sup>(651)</sup> <sup>(652)</sup> <sup>(653)</sup> <sup>(654)</sup> <sup>(655)</sup> <sup>(656)</sup> <sup>(657)</sup> <sup>(658)</sup> <sup>(659)</sup> <sup>(660)</sup> <sup>(661)</sup> <sup>(662)</sup> <sup>(663)</sup> <sup>(664)</sup> <sup>(665)</sup> <sup>(666)</sup> <sup>(667)</sup> <sup>(668)</sup> <sup>(669)</sup> <sup>(670)</sup> <sup>(671)</sup> <sup>(672)</sup> <sup>(673)</sup> <sup>(674)</sup> <sup>(675)</sup> <sup>(676)</sup> <sup>(677)</sup> <sup>(678)</sup> <sup>(679)</sup> <sup>(680)</sup> <sup>(681)</sup> <sup>(682)</sup> <sup>(683)</sup> <sup>(684)</sup> <sup>(685)</sup> <sup>(686)</sup> <sup>(687)</sup> <sup>(688)</sup> <sup>(689)</sup> <sup>(690)</sup> <sup>(691)</sup> <sup>(692)</sup> <sup>(693)</sup> <sup>(694)</sup> <sup>(695)</sup> <sup>(696)</sup> <sup>(697)</sup> <sup>(698)</sup> <sup>(699)</sup> <sup>(700)</sup> <sup>(701)</sup> <sup>(702)</sup> <sup>(703)</sup> <sup>(704)</sup> <sup>(705)</sup> <sup>(706)</sup> <sup>(707)</sup> <sup>(708)</sup> <sup>(709)</sup> <sup>(710)</sup> <sup>(711)</sup> <sup>(712)</sup> <sup>(713)</sup> <sup>(714)</sup> <sup>(715)</sup> <sup>(716)</sup> <sup>(717)</sup> <sup>(718)</sup> <sup>(719)</sup> <sup>(720)</sup> <sup>(721)</sup> <sup>(722)</sup> <sup>(723)</sup> <sup>(724)</sup> <sup>(725)</sup> <sup>(726)</sup> <sup>(727)</sup> <sup>(728)</sup> <sup>(729)</sup> <sup>(730)</sup> <sup>(731)</sup> <sup>(732)</sup> <sup>(733)</sup> <sup>(734)</sup> <sup>(735)</sup> <sup>(736)</sup> <sup>(737)</sup> <sup>(738)</sup> <sup>(739)</sup> <sup>(740)</sup> <sup>(741)</sup> <sup>(742)</sup> <sup>(743)</sup> <sup>(744)</sup> <sup>(745)</sup> <sup>(746)</sup> <sup>(747)</sup> <sup>(748)</sup> <sup>(749)</sup> <sup>(750)</sup> <sup>(751)</sup> <sup>(752)</sup> <sup>(753)</sup> <sup>(754)</sup> <sup>(755)</sup> <sup>(756)</sup> <sup>(757)</sup> <sup>(758)</sup> <sup>(759)</sup> <sup>(760)</sup> <sup>(761)</sup> <sup>(762)</sup> <sup>(763)</sup> <sup>(764)</sup> <sup>(765)</sup> <sup>(766)</sup> <sup>(767)</sup> <sup>(768)</sup> <sup>(769)</sup> <sup>(770)</sup> <sup>(771)</sup> <sup>(772)</sup> <sup>(773)</sup> <sup>(774)</sup> <sup>(775)</sup> <sup>(776)</sup> <sup>(777)</sup> <sup>(778)</sup> <sup>(779)</sup> <sup>(780)</sup> <sup>(781)</sup> <sup>(782)</sup> <sup>(783)</sup> <sup>(784)</sup> <sup>(785)</sup> <sup>(786)</sup> <sup>(787)</sup> <sup>(788)</sup> <sup>(789)</sup> <sup>(790)</sup> <sup>(791)</sup> <sup>(792)</sup> <sup>(793)</sup> <sup>(794)</sup> <sup>(795)</sup> <sup>(796)</sup> <sup>(797)</sup> <sup>(798)</sup> <sup>(799)</sup> <sup>(800)</sup> <sup>(801)</sup> <sup>(802)</sup> <sup>(803)</sup> <sup>(804)</sup> <sup>(805)</sup> <sup>(806)</sup> <sup>(807)</sup> <sup>(808)</sup> <sup>(809)</sup> <sup>(810)</sup> <sup>(811)</sup> <sup>(812)</sup> <sup>(813)</sup> <sup>(814)</sup> <sup>(815)</sup> <sup>(816)</sup> <sup>(817)</sup> <sup>(818)</sup> <sup>(819)</sup> <sup>(820)</sup> <sup>(821)</sup> <sup>(822)</sup> <sup>(823)</sup> <sup>(824)</sup> <sup>(825)</sup> <sup>(826)</sup> <sup>(827)</sup> <sup>(828)</sup> <sup>(829)</sup> <sup>(830)</sup> <sup>(831)</sup> <sup>(832)</sup> <sup>(833)</sup> <sup>(834)</sup> <sup>(835)</sup> <sup>(836)</sup> <sup>(837)</sup> <sup>(838)</sup> <sup>(839)</sup> <sup>(840)</sup> <sup>(841)</sup> <sup>(842)</sup> <sup>(843)</sup> <sup>(844)</sup> <sup>(845)</sup> <sup>(846)</sup> <sup>(847)</sup> <sup>(848)</sup> <sup>(849)</sup> <sup>(850)</sup> <sup>(851)</sup> <sup>(852)</sup> <sup>(853)</sup> <sup>(854)</sup> <sup>(855)</sup> <sup>(856)</sup> <sup>(857)</sup> <sup>(858)</sup> <sup>(859)</sup> <sup>(860)</sup> <sup>(861)</sup> <sup>(862)</sup> <sup>(863)</sup> <sup>(864)</sup> <sup>(865)</sup> <sup>(866)</sup> <sup>(867)</sup> <sup>(868)</sup> <sup>(869)</sup> <sup>(870)</sup> <sup>(871)</sup> <sup>(872)</sup> <sup>(873)</sup> <sup>(874)</sup> <sup>(875)</sup> <sup>(876)</sup> <sup>(877)</sup> <sup>(878)</sup> <sup>(879)</sup> <sup>(880)</sup> <sup>(881)</sup> <sup>(882)</sup> <sup>(883)</sup> <sup>(884)</sup> <sup>(885)</sup> <sup>(886)</sup> <sup>(887)</sup> <sup>(888)</sup> <sup>(889)</sup> <sup>(890)</sup> <sup>(891)</sup> <sup>(892)</sup> <sup>(893)</sup> <sup>(894)</sup> <sup>(895)</sup> <sup>(896)</sup> <sup>(897)</sup> <sup>(898)</sup> <sup>(899)</sup> <sup>(900)</sup> <sup>(901)</sup> <sup>(902)</sup> <sup>(903)</sup> <sup>(904)</sup> <sup>(905)</sup> <sup>(906)</sup> <sup>(907)</sup> <sup>(908)</sup> <sup>(909)</sup> <sup>(910)</sup> <sup>(911)</sup> <sup>(912)</sup> <sup>(913)</sup> <sup>(914)</sup> <sup>(915)</sup> <sup>(916)</sup> <sup>(917)</sup> <sup>(918)</sup> <sup>(919)</sup> <sup>(920)</sup> <sup>(921)</sup> <sup>(922)</sup> <sup>(923)</sup> <sup>(924)</sup> <sup>(925)</sup> <sup>(926)</sup> <sup>(927)</sup> <sup>(928)</sup> <sup>(929)</sup> <sup>(930)</sup> <sup>(931)</sup> <sup>(932)</sup> <sup>(933)</sup> <sup>(934)</sup> <sup>(935)</sup> <sup>(936)</sup> <sup>(937)</sup> <sup>(938)</sup> <sup>(939)</sup> <sup>(940)</sup> <sup>(941)</sup> <sup>(942)</sup> <sup>(943)</sup> <sup>(944)</sup> <sup>(945)</sup> <sup>(946)</sup> <sup>(947)</sup> <sup>(948)</sup> <sup>(949)</sup> <sup>(950)</sup> <sup>(951)</sup> <sup>(952)</sup> <sup>(953)</sup> <sup>(954)</sup> <sup>(955)</sup> <sup>(956)</sup> <sup>(957)</sup> <sup>(958)</sup> <sup>(959)</sup> <sup>(960)</sup> <sup>(961)</sup> <sup>(962)</sup> <sup>(963)</sup> <sup>(964)</sup> <sup>(965)</sup> <sup>(966)</sup> <sup>(967)</sup> <sup>(968)</sup> <sup>(969)</sup> <sup>(970)</sup> <sup>(971)</sup> <sup>(972)</sup> <sup>(973)</sup> <sup>(974)</sup> <sup>(975)</sup> <sup>(976)</sup> <sup>(977)</sup> <sup>(978)</sup> <sup>(979)</sup> <sup>(980)</sup> <sup>(981)</sup> <sup>(982)</sup> <sup>(983)</sup> <sup>(984)</sup> <sup>(985)</sup> <sup>(986)</sup> <sup>(987)</sup> <sup>(988)</sup> <sup>(989)</sup> <sup>(990)</sup> <sup>(991)</sup> <sup>(992)</sup> <sup>(993)</sup> <sup>(994)</sup> <sup>(995)</sup> <sup>(996)</sup> <sup>(997)</sup> <sup>(998)</sup> <sup>(999)</sup> <sup>(1000)</sup>

7 | A vida para Maria não era fácil, mas apesar de tudo ela tinha <sup>(21)</sup> fé <sup>(22)</sup> quem <sup>(23)</sup> um dia sua vida iria mudar para melhor. Maria tinha <sup>(24)</sup> gana, <sup>(25)</sup> graça e tinha <sup>(26)</sup> <sup>(27)</sup> <sup>(28)</sup> <sup>(29)</sup> <sup>(30)</sup> <sup>(31)</sup> <sup>(32)</sup> <sup>(33)</sup> <sup>(34)</sup> <sup>(35)</sup> <sup>(36)</sup> <sup>(37)</sup> <sup>(38)</sup> <sup>(39)</sup> <sup>(40)</sup> <sup>(41)</sup> <sup>(42)</sup> <sup>(43)</sup> <sup>(44)</sup> <sup>(45)</sup> <sup>(46)</sup> <sup>(47)</sup> <sup>(48)</sup> <sup>(49)</sup> <sup>(50)</sup> <sup>(51)</sup> <sup>(52)</sup> <sup>(53)</sup> <sup>(54)</sup> <sup>(55)</sup> <sup>(56)</sup> <sup>(57)</sup> <sup>(58)</sup> <sup>(59)</sup> <sup>(60)</sup> <sup>(61)</sup> <sup>(62)</sup> <sup>(63)</sup> <sup>(64)</sup> <sup>(65)</sup> <sup>(66)</sup> <sup>(67)</sup> <sup>(68)</sup> <sup>(69)</sup> <sup>(70)</sup> <sup>(71)</sup> <sup>(72)</sup> <sup>(73)</sup> <sup>(74)</sup> <sup>(75)</sup> <sup>(76)</sup> <sup>(77)</sup> <sup>(78)</sup> <sup>(79)</sup> <sup>(80)</sup> <sup>(81)</sup> <sup>(82)</sup> <sup>(83)</sup> <sup>(84)</sup> <sup>(85)</sup> <sup>(86)</sup> <sup>(87)</sup> <sup>(88)</sup> <sup>(89)</sup> <sup>(90)</sup> <sup>(91)</sup> <sup>(92)</sup> <sup>(93)</sup> <sup>(94)</sup> <sup>(95)</sup> <sup>(96)</sup> <sup>(97)</sup> <sup>(98)</sup> <sup>(99)</sup> <sup>(100)</sup> <sup>(101)</sup> <sup>(102)</sup> <sup>(103)</sup> <sup>(104)</sup> <sup>(105)</sup> <sup>(106)</sup> <sup>(107)</sup> <sup>(108)</sup> <sup>(109)</sup> <sup>(110)</sup> <sup>(111)</sup> <sup>(112)</sup> <sup>(113)</sup> <sup>(114)</sup> <sup>(115)</sup> <sup>(116)</sup> <sup>(117)</sup> <sup>(118)</sup> <sup>(119)</sup> <sup>(120)</sup> <sup>(121)</sup> <sup>(122)</sup> <sup>(123)</sup> <sup>(124)</sup> <sup>(125)</sup> <sup>(126)</sup> <sup>(127)</sup> <sup>(128)</sup> <sup>(129)</sup> <sup>(130)</sup> <sup>(131)</sup> <sup>(132)</sup> <sup>(133)</sup> <sup>(134)</sup> <sup>(135)</sup> <sup>(136)</sup> <sup>(137)</sup> <sup>(138)</sup> <sup>(139)</sup> <sup>(140)</sup> <sup>(141)</sup> <sup>(142)</sup> <sup>(143)</sup> <sup>(144)</sup> <sup>(145)</sup> <sup>(146)</sup> <sup>(147)</sup> <sup>(148)</sup> <sup>(149)</sup> <sup>(150)</sup> <sup>(151)</sup> <sup>(152)</sup> <sup>(153)</sup> <sup>(154)</sup> <sup>(155)</sup> <sup>(156)</sup> <sup>(157)</sup> <sup>(158)</sup> <sup>(159)</sup> <sup>(160)</sup> <sup>(161)</sup> <sup>(162)</sup> <sup>(163)</sup> <sup>(164)</sup> <sup>(165)</sup> <sup>(166)</sup> <sup>(167)</sup> <sup>(168)</sup> <sup>(169)</sup> <sup>(170)</sup> <sup>(171)</sup> <sup>(172)</sup> <sup>(173)</sup> <sup>(174)</sup> <sup>(175)</sup> <sup>(176)</sup> <sup>(177)</sup> <sup>(178)</sup> <sup>(179)</sup> <sup>(180)</sup> <sup>(181)</sup> <sup>(182)</sup> <sup>(183)</sup> <sup>(184)</sup> <sup>(185)</sup> <sup>(186)</sup> <sup>(187)</sup> <sup>(188)</sup> <sup>(189)</sup> <sup>(190)</sup> <sup>(191)</sup> <sup>(192)</sup> <sup>(193)</sup> <sup>(194)</sup> <sup>(195)</sup> <sup>(196)</sup> <sup>(197)</sup> <sup>(198)</sup> <sup>(199)</sup> <sup>(200)</sup> <sup>(201)</sup> <sup>(202)</sup> <sup>(203)</sup> <sup>(204)</sup> <sup>(205)</sup> <sup>(206)</sup> <sup>(207)</sup> <sup>(208)</sup> <sup>(209)</sup> <sup>(210)</sup> <sup>(211)</sup> <sup>(212)</sup> <sup>(213)</sup> <sup>(214)</sup> <sup>(215)</sup> <sup>(216)</sup> <sup>(217)</sup> <sup>(218)</sup> <sup>(219)</sup> <sup>(220)</sup> <sup>(221)</sup> <sup>(222)</sup> <sup>(223)</sup> <sup>(224)</sup> <sup>(225)</sup> <sup>(226)</sup> <sup>(227)</sup> <sup>(228)</sup> <sup>(229)</sup> <sup>(230)</sup> <sup>(231)</sup> <sup>(232)</sup> <sup>(233)</sup> <sup>(234)</sup> <sup>(235)</sup> <sup>(236)</sup> <sup>(237)</sup> <sup>(238)</sup> <sup>(239)</sup> <sup>(240)</sup> <sup>(241)</sup> <sup>(242)</sup> <sup>(243)</sup> <sup>(244)</sup> <sup>(245)</sup> <sup>(246)</sup> <sup>(247)</sup> <sup>(248)</sup> <sup>(249)</sup> <sup>(250)</sup> <sup>(251)</sup> <sup>(252)</sup> <sup>(253)</sup> <sup>(254)</sup> <sup>(255)</sup> <sup>(256)</sup> <sup>(257)</sup> <sup>(258)</sup> <sup>(259)</sup> <sup>(260)</sup> <sup>(261)</sup> <sup>(262)</sup> <sup>(263)</sup> <sup>(264)</sup> <sup>(265)</sup> <sup>(266)</sup> <sup>(267)</sup> <sup>(268)</sup> <sup>(269)</sup> <sup>(270)</sup> <sup>(271)</sup> <sup>(272)</sup> <sup>(273)</sup> <sup>(274)</sup> <sup>(275)</sup> <sup>(276)</sup> <sup>(277)</sup> <sup>(278)</sup> <sup>(279)</sup> <sup>(280)</sup> <sup>(281)</sup> <sup>(282)</sup> <sup>(283)</sup> <sup>(284)</sup> <sup>(285)</sup> <sup>(286)</sup> <sup>(287)</sup> <sup>(288)</sup> <sup>(289)</sup> <sup>(290)</sup> <sup>(291)</sup> <sup>(292)</sup> <sup>(293)</sup> <sup>(294)</sup> <sup>(295)</sup> <sup>(296)</sup> <sup>(297)</sup> <sup>(298)</sup> <sup>(299)</sup> <sup>(300)</sup> <sup>(301)</sup> <sup>(302)</sup> <sup>(303)</sup> <sup>(304)</sup> <sup>(305)</sup> <sup>(306)</sup> <sup>(307)</sup> <sup>(308)</sup> <sup>(309)</sup> <sup>(310)</sup> <sup>(311)</sup> <sup>(312)</sup> <sup>(313)</sup> <sup>(314)</sup> <sup>(315)</sup> <sup>(316)</sup> <sup>(317)</sup> <sup>(318)</sup> <sup>(319)</sup> <sup>(320)</sup> <sup>(321)</sup> <sup>(322)</sup> <sup>(323)</sup> <sup>(324)</sup> <sup>(325)</sup> <sup>(326)</sup> <sup>(327)</sup> <sup>(328)</sup> <sup>(329)</sup> <sup>(330)</sup> <sup>(331)</sup> <sup>(332)</sup> <sup>(333)</sup> <sup>(334)</sup> <sup>(335)</sup> <sup>(336)</sup> <sup>(337)</sup> <sup>(338)</sup> <sup>(339)</sup> <sup>(340)</sup> <sup>(341)</sup> <sup>(342)</sup> <sup>(343)</sup> <sup>(344)</sup> <sup>(345)</sup> <sup>(346)</sup> <sup>(347)</sup> <sup>(348)</sup> <sup>(349)</sup> <sup>(350)</sup> <sup>(351)</sup> <sup>(352)</sup> <sup>(353)</sup> <sup>(354)</sup> <sup>(355)</sup> <sup>(356)</sup> <sup>(357)</sup> <sup>(358)</sup> <sup>(359)</sup> <sup>(360)</sup> <sup>(361)</sup> <sup>(362)</sup> <sup>(363)</sup> <sup>(364)</sup> <sup>(3</sup>

Atenção:

"...ele pagava ela bem."

↳ Pronome pessoal do caso reto não deve ser usado como complemento verbal direto.

Meninas, no terceiro parágrafo há confusão entre as informações. Pense que se vocês mudassem de lugar, a ideia de que ela queria um homem que fosse um pai para seus filhos, e se explicassem melhor, como foi que ela se envolveu com ele, o parágrafo ficaria mais claro.

A solução que ela encontrou para o problema foi fugir. Alguém a ajudou? Por que essa parece ser a melhor solução em casos de agressão? Ela teve medo de denunciar, mas não teve medo de que ele a seguisse? Será que ela viveu em paz?

Na conclusão, expliquem melhor como foi a nova vida e como ela conseguiu se recuperar.

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO			
Estética do texto	14. Acentuação	Organização textual	Observações
1. Rasuras	15. Crase	26. Erro de informação	40 - O artigo definido "o" determina o substantivo.
2. Margens irregulares	<b>Norma culta</b>	27. Ambiguidade	Esse homem já era conhecido pela personagem?
3. Linha entre parágrafos	16. Regência	28. Coesão	9. Abuse mudança de ideia. Use pontos.
4. Título ausente e/ou impróprio	17. Colocação pronominal	29. Coerência	30. Que homem? Vocês mudaram a ideia sem explicar como ela se envolveu esse homem.
<b>Convenções da escrita</b>	18. Concordância nominal	30. Confuso	28. "Mas" é uma conjunção que expressa sentido oposto.
5. Letra ilegível	19. Concordância verbal	31. Discurso direto	
6. Desenho da letra	<b>Estruturação frástica</b>	32. Discurso indireto	
7. Paragrafação inadequada	20. Preposição	33. Foco narrativo	
8. Faça parágrafo	21. Pronome	34. Repetição	
9. Pontuação	22. Estrutura da frase	35. Sequenciação	
10. Maiúscula	23. Frase malconstruída	36. Tempo verbal	
11. Minúscula	24. Forma verbal	37. Texto muito curto	
12. Ortografia	<b>Léxico</b>	38. Fuga da ideia central	
13. Divisão silábica	25. Vocabulário impróprio	39. Inadequação à proposta	

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto das alunas do Ensino Fundamental (2017).

Na figura 18, nota-se que o texto foi produzido em folha impressa, contendo cabeçalho próprio e critérios de correção já digitados. Isso proporciona maior formalidade à produção textual e mais agilidade quanto à correção da professora, já que ela não precisa ficar anotando todos os problemas encontrados, basta enumerá-los. Dessa

forma, a professora grifa no texto as palavras que devem ser revisadas e informa o número correspondente ao problema que se encontra na tabela dos critérios de correção e que foi produzida levando-se em conta as nomenclaturas que são comuns a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Ao analisar a correção efetuada pela professora fica clara a preferência por mesclar os tipos de correção – grifa as palavras para indicar os problemas, classifica-os em tabela distinta, faz algumas sugestões resolutivas e interage com as alunas por meio de bilhetes.

Para elaborar a tabela com os critérios de correção, a professora se baseou nos focos de interesse (convenções da escrita, norma culta, estruturação frásica, léxico e organização textual) apresentados por Ruiz (2015, p. 98) e acrescentou critérios com foco na estética do texto por também considerá-los importantes para a dinâmica textual. A professora também inovou ao substituir os símbolos<sup>21</sup> por números cardinais, a fim de se evitar possíveis confusões durante a revisão do aluno e agilizar o trabalho de correção. Ao analisar os focos de interesse de professores ao utilizar a correção classificatória, Ruiz (2015) alerta que existe um acentuado refinamento quando se tratam de questões relacionadas ao domínio da frase e uma marca grosseira quando os problemas dizem respeito ao aspecto textual. Isso demonstra que, ao corrigir as redações produzidas na escola, é comum que alguns professores adotem uma concepção de linguagem mais formal<sup>22</sup> que funcional<sup>23</sup>. No entanto, em sua pesquisa, a autora relata que

A maioria dos problemas de redação dos alunos está no nível textual, no nível do discurso, e que, contrariamente, só uma minoria das correções dos professores são nesse nível, a prática de correção do grupo de sujeitos aqui analisada aponta para a pertinência de uma postura interventiva que se volte para o texto do aluno como um todo, e não apenas para unidades menores ou trechos isolados e descontextualizados (RUIZ, 2015, p. 177).

---

<sup>21</sup> Sinais apresentados por Ruiz (2015, p. 98) para representar expressões verbais metalinguísticas utilizados na correção classificatória.

<sup>22</sup> Visão de linguagem decorrente da influência do movimento estruturalista, cujos representantes mais expressivos são Saussure e Chomsky, entende a linguagem como um objeto estruturado, cabendo à Ciência Linguística a descoberta de regras internas a essa estrutura.

<sup>23</sup> Concepção da linguagem desenvolvida a partir de Benveniste (1956), de Jakobson (1957) e de filósofos analistas da Escola de Oxford, como Austin (1972), inclui nesse objeto estruturado o que o primeiro chamou de aparelho formal da enunciação, de modo que passariam a fazer parte dos estudos da linguagem os mecanismos pelos quais o falante, apropriando-se da língua, transforma-a em discurso, numa instância específica de enunciação.

Nessa concepção, a autora destaca que é importante analisar a intervenção textual-interativa (bilhete) como capaz de assumir duas funções: ou explicitar a própria correção codificada, ou superá-la, ao falar de problemas que, por extrapolarem o nível microestrutural, não se deixe apontar nem indicativamente, nem classificatoriamente. Ruiz (2015, p. 175) também aponta que sua análise revelou que “[...] reescritas que atendem a correções globais – indicativas e/ou classificatórias e/ou textuais-interativas –, demonstram um maior envolvimento do aluno produtor com aspectos mais profundos do próprio discurso”. Assim, é possível inferir que, ao mesclar esses tipos de correção – indicativa, classificatória e textual-interativa, o professor assume uma postura dialógica com o aluno, dando-lhe a oportunidade de rever seu discurso e assumir-se como autor. É possível exemplificar tais constatações na figura 19, onde se encontra a reescrita do texto.

Figura 19 - Reescrita do texto narrativo produzido com base no perfil da personagem Maria na canção "Maria, Maria", de Milton Nascimento.

A Esperança e a última que morre.

Maria era uma mulher batalhadora, acordava cedo e ia para seu trabalho, para nunca faltar nada em sua casa, apesar de às vezes seus filhos quiserem algo que ela não tivesse como dar.

Maria passava por situações difíceis<sup>(1)</sup>, cuidava dos filhos sozinha, sem a ajuda de um pai. Ela ria quando às vezes a vontade era de chorar, ela não ria feliz, apenas aguentava cada dia que se passava com suas dificuldades.

Em um dia de folga de seu serviço, morreu de sair com seus amigos. Ao chegar no local em que seus amigos estavam, notou que havia um rapaz que ela não conhecia. Seus amigos os apresentaram um ao outro, e descobriu que o nome dele era Luiz. Depois de passaram, Maria estava apaixonada por Luiz, ela queria um homem que fosse como um pai para seus filhos. Luiz até então mostrava ser exatamente o que ela precisava.

8) Eles começaram a morar juntos, ele começa a mudar, sem quem ele realmente era. Ele bebia todas as noites, enquanto ela chegava cansada do serviço, e a única coisa que ela queria era estar bem com sua família, só que acontecia ao contrário. Ele batia nela e <sup>nos</sup> com seus filhos e até a humilhava. Luizia que, se ela falasse de acidente para alguém, mataria <sup>(ela)</sup> e seus filhos. Maria só não contou a ninguém por amar seus filhos. A vida para Maria não era fácil, mas apesar de tudo ela tinha fé que um dia sua vida iria mudar para melhor. Maria tinha gana, graça e tinha sonhos.

9) Maria trabalhava como primeira para um senhor de idade, esse senhor era adorável para ela. Maria já não estava aguentando mais, no dia anterior Luiz havia batido nela deixando-a com várias marcas. Então ela <sup>(12)</sup> decidiu que o denunciaria, ela iria correr atrás dos seus direitos, assim como muitas mulheres que passam com o que Maria passou, mas ao invés de denunciar sofrem cada dia por conta do medo.

Diana

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto das alunas do Ensino Fundamental (2017).

Então Maria denunciou, ele estava em seu serviço quando a polícia o prendeu. Maria agora estava livre, mas carregava as marcas de seu passado que fez ela ficar mais forte e hoje ela vive feliz com seus filhos.

O segundo parágrafo ficou ótimo, mas um pouco extenso, divida-o para ficar melhor.

(?) Qual é a importância dessa informação para a história? No primeiro texto, vocês haviam explicado que o patrão a pagava bem e que por isso ela conseguiu juntar dinheiro para fugir. No entanto, vocês decidiram mudar a história e a parte em que se refere ao emprego dela ficou desconectada do restante do texto. Por que é importante ela ter um emprego neste momento da vida dela? O fato de o patrão ser bom contribui de que forma para a decisão de Maria? Pensem!

Specially

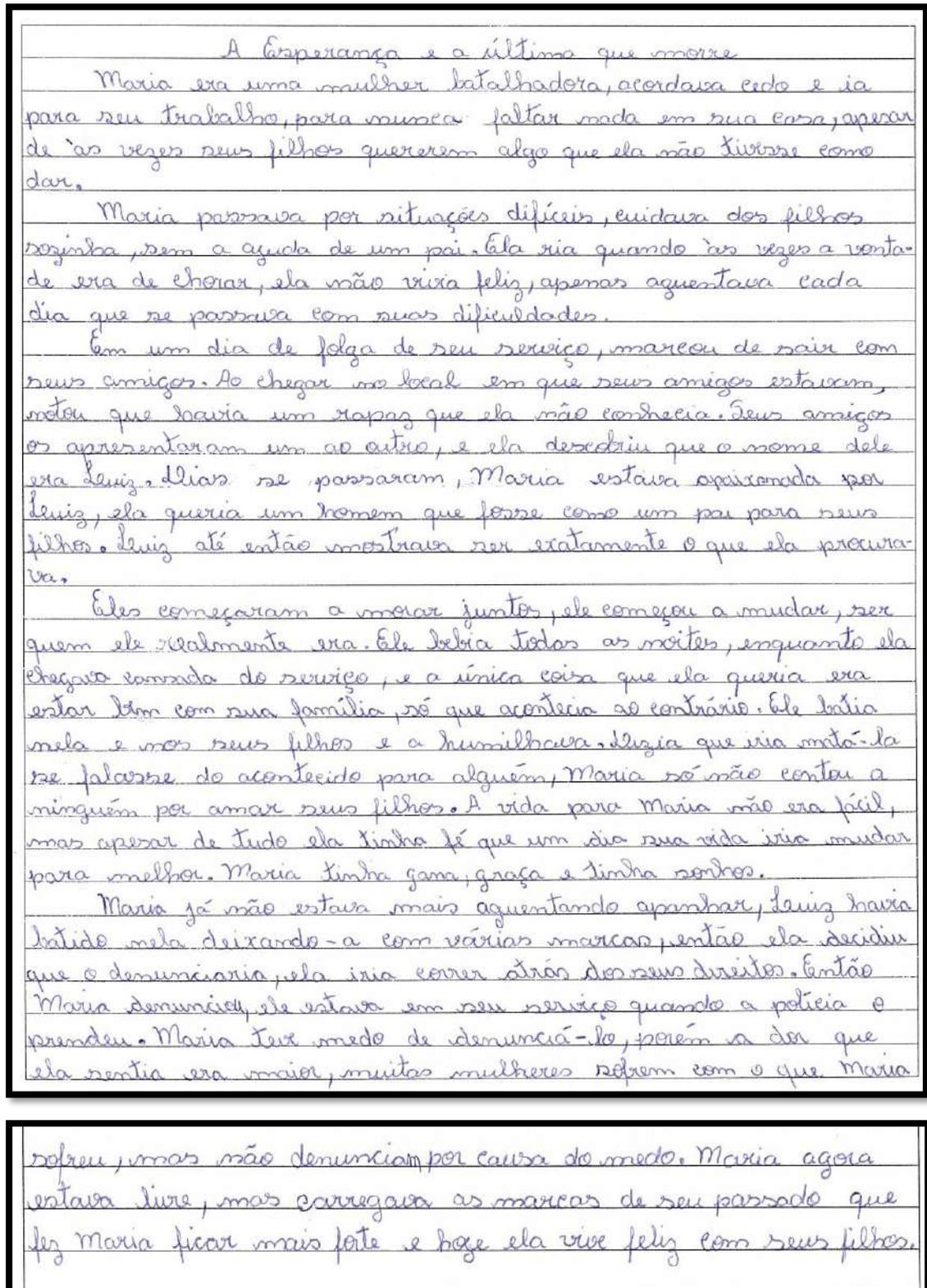
CRITÉRIOS DE CORREÇÃO			
Estética do texto	14. Acentuação	Organização textual	Observações
1. Rasuras	15. Crase	26. Erro de informação	21. Pronomes pessoais do caso reto não podem funcionar como complemento verbal.
2. Margens irregulares	<b>Norma culta</b>	27. Ambigüidade	Use o pronome oblíquo atono "a"; em "a Mariana". Ou mude para "Dizia que iria matá-la."
3. Linha entre parágrafos	16. Regência	28. Coesão	22. Resuma o período tendo as relações de lugar.
4. Título ausente e/ou impróprio	17. Colocação pronominal	29. Coerência	23. Ela iria denunciá-lo assim como muitas mulheres que não denunciaram? Isso é incoerente.
<b>Convenções da escrita</b>	18. Concordância nominal	30. Confuso	
5. Letra ilegível	19. Concordância verbal	31. Discurso direto	
6. Desenho da letra	<b>Estruturação frástica</b>	32. Discurso indireto	
7. Paragrafação inadequada	20. Preposição	33. Foco narrativo	
8. Faça parágrafo	21. Pronome	34. Repetição	
9. Pontuação	22. Estrutura da frase	35. Sequenciação	
10. Maiúscula	23. Frase malconstruída	36. Tempo verbal	
11. Minúscula	24. Forma verbal	37. Texto muito curto	
12. Ortografia	<b>Léxico</b>	38. Fuga da ideia central	
13. Divisão silábica	25. Vocabulário impróprio	39. Inadequação à proposta	

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto das alunas do Ensino Fundamental (2017).

Pode-se observar, na figura 19, que as alunas, ao reescreverem o texto, corrigem os problemas indicados no corpo do texto e atendem às mudanças textuais sugeridas pela professora por intermédio dos bilhetes no pós-texto. No entanto, ao reformular os quatro últimos parágrafos, demonstram ter dificuldades em organizar as informações de modo claro e coerente. A professora também percebeu que as alunas não

substituíram o pronome pessoal do caso reto “ela” por um pronome oblíquo. É bem provável que o bilhete explicando o problema não tenha sido suficiente para fazê-las entender o que era para ser feito, por isso preferiram suprimir a informação em vez de corrigi-la. Com isso, pode-se notar que o problema ocorre outras vezes na reescrita. Assim a professora formula um novo bilhete explicando o problema e apresentando algumas soluções. Além do bilhete, a professora também explicou oralmente as regras da norma culta sobre o emprego dos pronomes pessoais. Assim, a professora sugeriu uma nova reescrita, para adequar o texto à norma culta e para que algumas informações ficassem mais claras e coerentes.

Figura 20 - Segunda reescrita do texto narrativo após segunda correção da professora.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto das alunas do Ensino Fundamental (2017).

Ao observar as duas reescritas, verifica-se que os problemas microestruturais apontados no corpo do texto foram praticamente todos resolvidos logo na primeira reescrita. Ruiz (2015) aponta que, quando a intervenção se dá no corpo do texto, o aluno executa a tarefa de reescrita com maior desenvoltura. Já quando essas intervenções extrapolam os limites frásticos e ocorrem nas margens do texto, ou seja, quando o professor focaliza problemas macroestruturais, o aluno se vê desprovido de pistas concretas para efetuar a revisão com maior tranquilidade.

Dessa forma, a professora precisou interagir por meio de bilhetes interativos para que a segunda reescrita se tornasse mais clara e coerente. Assim, por intermédio de uma revisão textual-interativa, a professora realiza as intervenções globais no texto, conduzindo as alunas a repensarem as possibilidades de refacção para alcançarem a coerência desejada. Ruiz (2015) esclarece que as intervenções temáticas – que não se limitam apenas a uma higienização da produção, mas abordam problemas de organização textual – levam a uma reescrita de maior textualidade. A autora enfatiza que, para se chegar ao sentido, o sujeito opera sobre a materialidade textual, manipula elementos de superfície, ou seja, realiza o trabalho de análise linguística.

Um professor que considere a reação do aluno uma interlocução verdadeira, reagirá ao texto como um leitor, mesmo sendo ele um leitor diferenciado, como já mencionei. Olhará, pois, para o texto do aluno como um todo. E, mesmo que não deixe de lado os prováveis probleminhas localizados (de concordância, de acentuação, de ortografia etc.), estará preocupado, muito mais, com o recado dado por esse aluno, com o que ele tem para dizer, e com o que ele conseguiu veicular com as formas que utilizou; enfim, se ocupará prioritariamente da coerência global da redação, da sua macroestruturação, da sua organização como texto (RUÍZ, 2015, p. 163-164).

Logo, ao dialogar por meio dos bilhetes interativos, a professora conduziu suas alunas a refletirem sobre aspectos textuais que extrapolam os limites da frase, que induzem a uma análise linguística, visando não somente à forma textual, mas também ao conteúdo do texto.

Na atividade 07, os estudantes irão se deparar com uma estrutura textual distinta, mas que, apesar da falta de conectores, é possível empreender sentidos, e estes fazem com que o conto “Circuito Fechado” seja tido como texto coerente.

### 5.1.7 Atividade 07: reescrita de conto

#### 5.1.7.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	<p>Leitura do conto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos.</p> <p>Diagnóstico do perfil sociocultural da personagem.</p> <p>Análise semântica de palavras do texto.</p> <p>Produção de paródias baseadas na estrutura do conto.</p>
<b>Objetivos Específicos</b>	<p>Ler e interpretar o texto considerando suas relações intratextuais.</p> <p>Identificar a finalidade e a intencionalidade do texto.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfológicos.</p> <p>Aplicar na construção do texto o mecanismo de coesão e coerência.</p> <p>Parodiar o texto considerando seus elementos estruturais, sintáticos, semânticos e pragmáticos.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Sequência discursiva do conto “Circuito Fechado” – modo de organização da composição textual.</p> <p>Morfologia numa perspectiva discursivo-textual (substantivo).</p> <p>Pontuação numa perspectiva discursivo-textual.</p> <p>Semântica: sinonímia.</p> <p>Padrões de textualidade, coesão e coerência.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Distribuição do conto.</p> <p>Análise do perfil da personagem e da estrutura textual.</p> <p>Inferência de sentidos do texto.</p> <p>Análise da sequência lógica dos lexemas no texto.</p> <p>Comprovação da existência de coesão e coerência textual.</p> <p>Desenvolvimento das atividades operacionais.</p>
<b>Mediação</b>	<p>A mediação acontecerá durante as aulas. De acordo com o término da atividade, será feita a correção pela professora que marcará no texto onde será preciso corrigir para que se obtenha maior clareza. A intervenção acontecerá por intermédio do diálogo e de marcações escritas durante a aula.</p>
<b>Duração</b>	2h45min

### 5.1.7.2 Texto

#### **CIRCUITO FECHADO<sup>24</sup>**

(Ricardo Ramos)

Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, telefone. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vale, cheques, memorando, bilhetes, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeira, copo, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, telefone, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

### 5.1.7.3 Desenvolvimento

Um conjunto aleatório de palavras pode ser considerado um texto? De acordo com posições tradicionais na linguística de texto, não. No entanto, Marcuschi (2015)

---

<sup>24</sup> Ricardo Ramos. Circuito fechado: contos, 1978.

ressalta que um texto deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização<sup>25</sup> que devem ser tomados com algumas ressalvas: não se deve dividir os aspectos da textualidade de forma tão estanque e categórica; não se deve concentrar a visão de texto na primazia do código nem na primazia da forma; um texto não se pauta pela boa formação. O autor defende que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2015, p. 88), é um evento comunicativo que é pautado não apenas em conhecimentos linguístico, mas também em conhecimentos de mundo.

Antes de iniciar a leitura, é importante que o professor se atenha a essa concepção de textualidade, visto que o primeiro impacto diante do conto “Circuito Fechado” é de estranheza. E foi assim que os estudantes do 8º ano o receberam. Alguns chegaram ao final do texto sem compreendê-lo por inteiro e torciam os narizes como diante de uma pintura abstrata e completamente ilógica, na concepção deles. Nessa hora, é preciso que o professor auxilie seus alunos a analisar o texto numa competência mais ampla que a competência puramente linguística. “Nota-se que, no caso de um texto assim, há um imenso investimento de conhecimentos partilhados que supre a ausência de outros critérios” (MARCUSCHI, 2015, p. 106). Dessa forma, ao conduzir uma análise textual pautada nos sentidos das palavras e nos possíveis motivos que poderiam ter levado o autor a escolhê-las, a professora auxilia seus alunos a aprofundarem a interpretação ao nível da coerência textual.

A fim de ampliar a compreensão textual, é necessário mostrar aos alunos que os substantivos foram escolhidos e agrupados intencionalmente e que as palavras se conectam implicitamente. “O texto de Ricardo Ramos é uma prova de que a coesão superficial do texto não é necessária para a textualidade. [...] Aqui a coesão é inferida a partir da coerência” (MARCUSCHI, 2015, p. 106). Dessa forma, o texto foi tomado pela significação, e os estudantes puderam compreender que aquele amontoado de palavras produzia sentido quando analisado discursivamente. Também foi importante contextualizar o discurso, visto que o mesmo foi produzido na década de 70 e algumas

---

<sup>25</sup> Coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade. Para Marcuschi (2015), esses são critérios muito mais de acesso à construção de sentido do que princípios de boa formação textual.

palavras já não estão tão presentes mais na rotina do indivíduo da década atual, como é o caso de *níqueis* e *quadro-negro*.

Ao analisarem a provável profissão da personagem, os alunos foram levados a uma reflexão acerca de quais recursos utilizados atualmente poderiam auxiliá-la em seu trabalho. Assim, novos substantivos foram incorporados ao texto. A professora também pediu que ampliassem a significação das palavras *mictório*, *vaso* e *pia*, a outras mais utilizadas em sua região. Não se pode esquecer que o título também é relevante para a produção, pois inferir o significado da palavra *circuito* é importante para se compreender que o texto se trata de uma trajetória fechada, ou seja, algo que se repete, que é rotina. Após análise textual e inferências de sentidos, a professora pediu que os alunos parafraseassem o autor, produzindo textos que abordassem o mesmo tema utilizado por Ricardo Ramos: a rotina. Para isso, os alunos deveriam utilizar em seus textos apenas substantivos relacionados ao seu cotidiano.

Fuchs (1985, p. 133) trata a paráfrase “[...] como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-secundo”. Logo, para a autora, ao se reformular parafrásticamente um texto é preciso que haja uma interpretação prévia do texto-fonte, bem como identificar sua significação reconstruída no novo texto. Ou seja, “a reformulação parafrástica se traduz por formas características de emprego metalinguístico da linguagem” (FUCHS, 1985, p. 134). Nessa concepção, os estudantes foram conduzidos a interpretar os sentidos expressos no texto original e a compreender a intencionalidade presente em sua estrutura textual, para então, conseguirem realizar suas produções parafraseando a temática e a estrutura do texto-fonte. Na figura 21, é possível observar a produção de um aluno, bem como as intervenções realizadas pela professora.

Figura 21 - Produção textual baseada no conto Circuito Fechado, correção realizada pela professora.

\_\_\_\_\_ ? \_\_\_\_\_ (Faça um título)

Cama, celular, chinelo. Vaso, descarga, cortina, água quente, sabonete, <sup>①</sup>champu, toalha, pente, <sup>④</sup>caixa, camisa, casa, <sup>⑦</sup>bonfê, <sup>①</sup>bonfê, quarto, copo, cozinha, <sup>②</sup>comida, café, leite, misto, chocolateado, celular, toalha de casa. Uniforme, perfume, desodorante, materiais. Tesoura, régua, lápis, caneta, borracha, livro, mochila, rua, calçamento, asfalto, pedra, <sup>③</sup>ovore, campo, mercearia, <sup>⑤</sup>bonfê, escola, amigos, carteira, <sup>③</sup>lápis, borracha, caneta, <sup>③</sup>régua, tesoura, livros, <sup>③</sup>portugues, <sup>③</sup>matemática, <sup>③</sup>ciência, artes, educação física, recreio, conversa, diversão, estudo, bloco de notas, redação, <sup>⑤</sup>caso, coelho, gato, peixe, periquito, <sup>⑤</sup>psí, dala, <sup>⑤</sup>taxi, cobertor, celular, filmes, séries, programas, formais, Banho, <sup>④</sup>fonta, <sup>④</sup>escova os dentes, cama, <sup>④</sup>travesseiro, <sup>④</sup>edredom, <sup>④</sup>dormir.

Guilherme, seu texto ficou muito bom e está de acordo com a proposta. Mas para que fique melhor, é preciso corrigir as observações abaixo. Lembre-se de usar apenas substantivos para falar de sua rotina. Também é preciso usar pente (.) para separar as ideias.

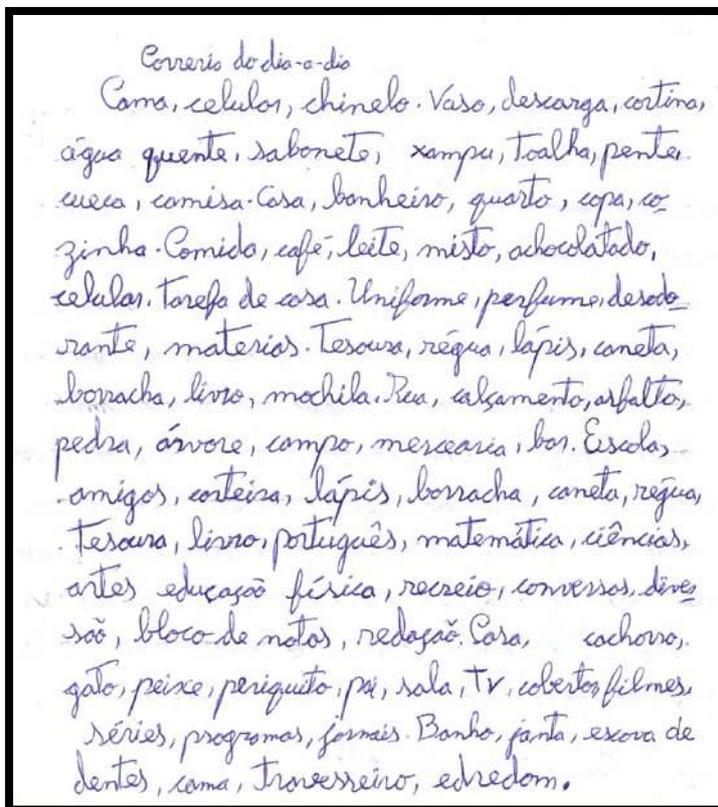
Legenda: ① Corrija a ortografia.  
 ② Use letra maiúscula.  
 ③ Acentue corretamente.  
 ④ Troque o verbo por um substantivo.  
 ⑤ Use pente (.) no lugar da vírgula.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto do aluno do Ensino Fundamental (2017).

#### 5.1.7.4 Análise

É possível inferir que o estudante compreendeu a proposta da professora, pois utilizou predominantemente substantivos ao produzir seu texto, esquecendo-se apenas dos verbos *escovar* e *dormir*, talvez por não conseguir encontrar palavras que nomeassem essas ações. A professora também precisou apontar alguns problemas de convenção da escrita como letra maiúscula, ortografia, acentuação e pontuação. Como essa estrutura não é a de um texto de configuração prototípica, não houve necessidade de se fazer correção seguindo os critérios de estruturação frástica e não foi encontrado nenhum problema na organização textual, pois os substantivos seguiram uma sequência temporal lógica, com situações comuns à rotina de um adolescente. Assim, professora mesclou as correções de cunho dialógico (indicativa, classificatória e textual-interativa), porém manteve sua intervenção na superficialidade do texto. Na figura 22, é possível observar a reescrita realizada após a correção da professora.

Figura 22 - Reescrita do texto após correção realizada pela professora.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto do aluno do Ensino Fundamental (2017).

Ao analisar a reescrita na figura 22, pode-se observar que o aluno atendeu as solicitações da professora ao inserir título ao texto e ao revisar e corrigir as demais observações efetuadas pela docente. Além das contribuições quanto à proficiência escrita, essa atividade também permitiu à professora conhecer melhor a rotina de seus alunos. Constatou que poucos estudantes inserem as tarefas de casa em suas rotinas fora do horário escolar; que a grande maioria utiliza o celular muitas vezes ao dia; que alguns alunos são religiosos; que vários não citaram a família em seu contexto; que alguns alunos ajudam nos afazeres de casa. Também percebeu que alguns estudantes são mais meticolosos que outros, pois, em alguns textos, foi possível notar descrições minuciosas enquanto outros se mantiveram na superficialidade.

Logo, apesar de não se tratar de um texto que exija do aluno uma formulação morfossintática, a produção em análise permitiu reconhecer que é possível um texto ser coerente mesmo fora dos padrões tradicionais da linguística. Além de contribuir para a apropriação de aspectos relacionados à convenção da escrita e à análise do discurso.

A seguir, será explorada a letra do Hino do Espírito Santo como proposta de reescrita, a fim de explorar a semântica existente em algumas palavras pertencentes ao seu contexto.

### 5.1.8 Atividade 08: reescrita da letra do hino do Espírito Santo

#### 5.1.8.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	Audição do Hino do Espírito Santo. Exploração da letra do hino por meio do manuseio do dicionário de Língua Portuguesa. Reescrita da letra do hino fazendo a substituição de algumas palavras por seus respectivos significados. Ilustração das estrofes do hino.
<b>Objetivos Específicos</b>	Fortalecer os processos de identidade e cidadania nos estudantes. Reconhecer sinônimos.

	<p>Utilizar sinônimos a partir de palavras e/ou expressões do texto.</p> <p>Analisar verbetes do dicionário.</p> <p>Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>Reescrever a letra do hino utilizando os respectivos sinônimos das palavras destacadas.</p>
<b>Conteúdos</b>	<p>Interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.</p> <p>Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).</p> <p>Semântica: sinonímia.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Distribuição da letra.</p> <p>Execução da música para acompanhamento.</p> <p>Utilização de dicionários da Língua Portuguesa.</p> <p>Desenvolvimento das relações lógico-semânticas presentes na letra.</p> <p>Exposição das possibilidades de reescrita no quadro.</p>
<b>Mediação</b>	<p>Será realizada correção coletiva em que a professora registrará no quadro as respostas apresentadas pelos alunos. Dessa forma, fará a intervenção quanto à utilização dos sinônimos que melhor representam a letra do hino.</p>
<b>Duração</b>	1h50min

#### 5.1.8.2 Texto

### Hino do Espírito Santo<sup>26</sup>

(Música: Artur Napoleão - Letra: Pessanha Póvoa)

Surge ao longe a estrela prometida  
que a luz sobre nós quer espalhar.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/hinos-de-estados/126607/>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

Quando ela ocultar-se no horizonte  
Há de o sol nossos feitos lumiar.

Nossos braços são fracos que importa?  
temos fé, temos crença a faltar.  
Supre a falta de idade e de força  
Peito nobre, valente, sem par.

(Estribilho)

Salve o povo espiritosantense  
herdeiro de um passado glorioso  
Somos nós a falange do presente  
Em busca de um futuro esperançoso.

Saudemos nossos pais e mestres,  
a pátria que estremece de alegria.  
Na hora em que seus filhos reunidos  
dão exemplo de amor e de harmonia.

Venham louros, coroas, venham flores,  
ornar os troféus da mocidade.  
Se as glórias do presente forem poucas  
Acenai para nós posteridade.

### 5.1.8.3 Desenvolvimento

O Hino do Espírito Santo, além de ser um símbolo do Estado – art.1º do decreto nº 16.618 de 24 de julho de 1947 – também expressa sentimento de união e valores do povo capixaba. Dessa forma, trabalhar com o hino espírito-santense em sala de aula é fortalecer os processos de identidade e cidadania dessa nova geração. Cantar os hinos cívicos brasileiros é uma prática que tem se enfraquecido nas escolas, e isso é preocupante quando se entende que o patriotismo é também uma forma de cidadania. Um povo sem patriotismo é um povo sem identidade, sem valores como lealdade, honestidade e retidão moral. Daí a importância dessa atividade, porque, além de ampliar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, também promoverá o fortalecimento de valores humanos de pertencimento e respeito.

A professora decidiu trabalhar com o Hino do Espírito Santo em sala de aula, por sentir que seus alunos possuíam certo distanciamento de elementos que representam o Estado, como as praias e as montanhas. Baixo Guandu é uma cidade capixaba interiorana que faz divisa com Minas Gerais, por isso recebe alguma influência mineira. Mesmo pertencendo a um Estado famoso por suas praias, alguns estudantes nunca conheceram o mar e muito menos o clima ameno característico das montanhas capixabas. Além disso, ao questionar os alunos se conheciam o hino capixaba, alguns relataram desconhecerem a letra por nunca terem ouvido o hino. Assim, a professora sentiu necessidade de apresentar a seus estudantes um símbolo cívico de seu Estado.

Antes de reproduzir o áudio, foram entregues cópias da letra do hino capixaba a turma. Primeiro, a professora pediu que os alunos ficassem em posição de sentido diante da bandeira capixaba, pois iriam ouvir o Hino do Espírito Santo. Após isso, a professora orientou que observassem a letra e grifassem palavras ou expressões cujos significados fossem desconhecidos por eles. Entregou dicionários da Língua Portuguesa e pediu que anotassem nos cadernos os significados encontrados. A professora registrou todas as palavras grifadas pelos alunos no quadro e orientou que ditassem para ela os significados mais coerentes ao contexto das estrofes do hino. Também sugeriu que, a partir dos sentidos encontrados, fossem levantados sinônimos

para as palavras grifadas. Dessa forma, os alunos tiveram que optar pelos sentidos que fossem relacionados à composição.

Com as dúvidas sanadas quanto aos sentidos das palavras, a professora pediu que a turma se dividisse em cinco grupos, pois cada um ficaria responsável por ilustrar uma estrofe do hino e substituir as palavras, inicialmente grifadas, por sinônimos. Os alunos poderiam optar por ilustrar as estrofes com desenhos e/ou com gravuras retiradas de jornais, revistas e livros antigos. Durante a atividade de reescrita da letra do hino, a professora orientou os grupos sobre as escolhas lexicais feitas pelo autor da letra que, por se tratar de um hino, precisou seguir alguns padrões formais e linguísticos.

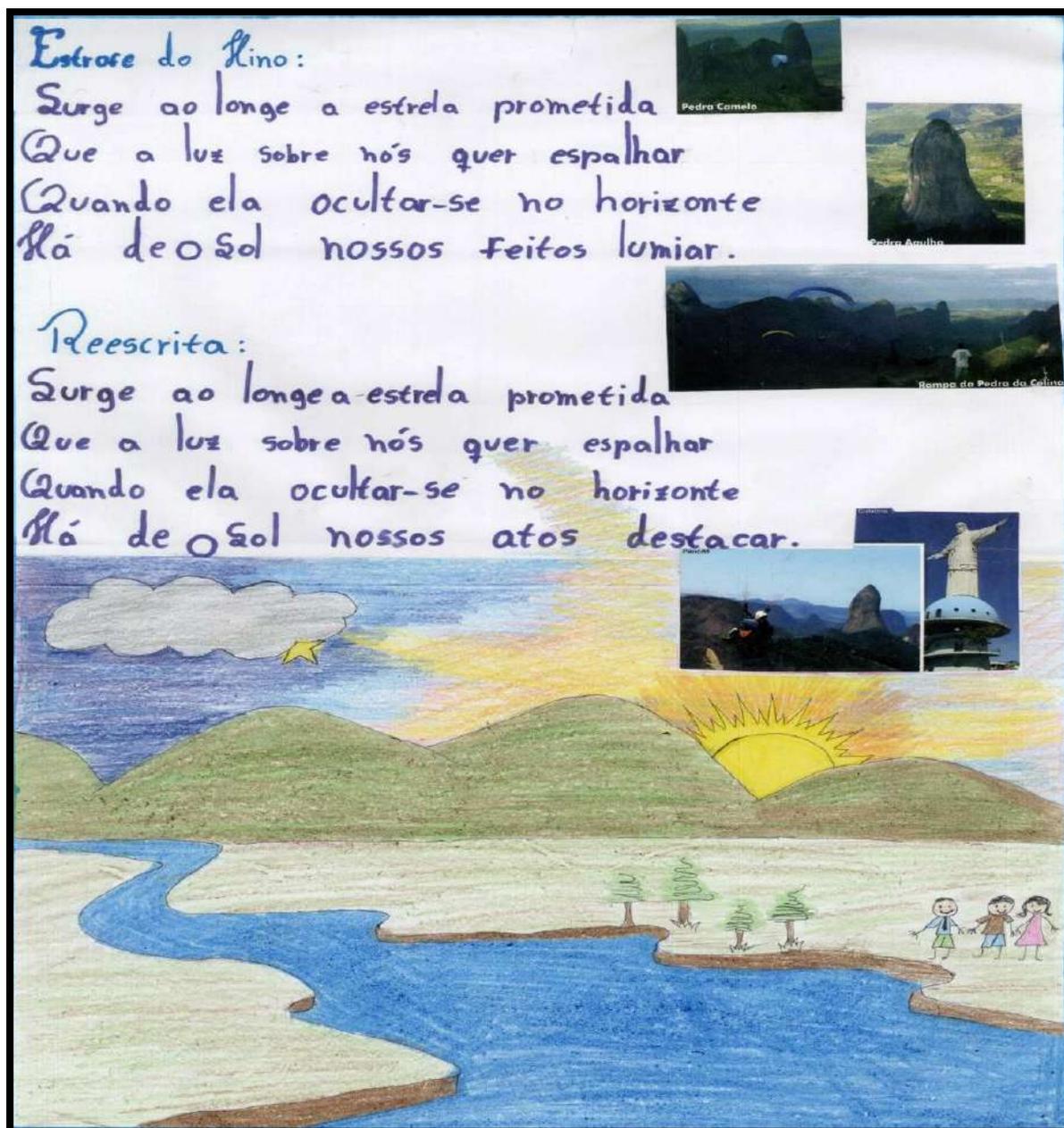
De acordo com Costa (2002, p. 256), “[...] a canção é um gênero híbrido de dois tipos de linguagem, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”, ou seja, existe uma inter-relação entre uma diversidade de produção de sentido e de significado. Para Silva (2013),

A construção de sentido da música vai variar de acordo com a melodia e a letra exposta; ela é, pois, um conjunto de elementos sonoros e elementos verbais, onde seu sentido dependerá tanto de como ela é expressa verbalmente quanto musicalmente (melodia e ritmo). A criação de sentido da música vai ser influenciada também pela produção de circulação, onde ela é produzida e reproduzida, além dos fatores de textualidade (os pragmáticos e os fatores de materialidade) (SILVA, 2013, p. 53).

Logo, existe intencionalidade na escolha da letra musical, desde a sua composição até sua reprodução. No caso do Hino do Espírito Santo, ao ser composto, houve a intenção de exaltar os feitos e a nobreza do povo espírito-santense. Houve também a intenção de atingir um público-alvo, a juventude capixaba, indicada nos versos “*Nossos braços são fracos que importa? / Supre a falta de idade e de força / Saudemos nossos pais e mestres*”. Silva (2013, p. 54) destaca que “[...] a letra da canção é um texto; então, por possuir uma aceitabilidade social, as pessoas se identificam e veem a música como um meio de auto expressão, na qual podem sentir o que está sendo colocado”. A autora também enfatiza que a música é provida de situacionalidade, intertextualidade e informatividade e que, a partir dessa configuração interacional entre o interlocutor e o texto, surge a coerência.

Dessa forma, a professora também pediu que os estudantes observassem, durante o processo de reescrita, as relações lógico-semânticas entre as novas palavras empregadas e o contexto de cada estrofe. Logo, foi preciso interpretar as estrofes do hino, a fim de se compreender o valor semântico estabelecido em cada verso. É nessa operação de linguagem, em que se ensina o aluno a pensar o seu pensar, que, para Rezende (2008), consiste a atividade epilinguística por meio do mecanismo de parafraseagem, ou seja, mudanças sutis de expressão que nos oferecem o significado construído em uma interação verbal específica. Conforme Fuchs (1985) destaca, a paráfrase consiste nesse trabalho de interpretação e de reformulação, em que um enunciado reformula o outro. Ao analisar as figuras que seguem, é possível perceber o resultado das reformulações empregadas pelos estudantes.

Figura 23 - Reescrita de uma estrofe do Hino do Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 24 - Reescrita de uma estrofe do Hino do Espírito Santo.

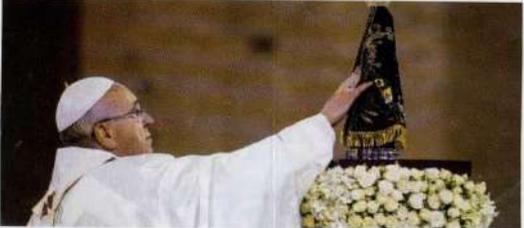
Meus braços são fracos, que importa?  
 Temos fé, temos esperança a **faltar**  
**Supre** a falta de idade e de força  
 Reitos nobres, valentes, **sem par**

**Reescrita**

Meus braços são fracos, que importa?  
 Temos fé, temos esperança a **raciar**  
**Preenche** a falta de idade e de força  
 Reitos nobres, valentes, **sem igual**







Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).



Figura 26 - Reescrita de uma estrofe do Hino do Espírito Santo.

**Estrofe do Hino**

Saudemos nossos pais e mestres  
 A Pátria que **estremece** de alegria  
 Na hora em que seus filhos reunidos  
 Dão exemplo de amor e de harmonia

**Espírito Santo**

**Reescrita**

Saudemos nossos pais e mestres  
 A Pátria que **trreme** de alegria  
 Na hora em que seus filhos reunidos  
 Dão exemplo de amor e de harmonia

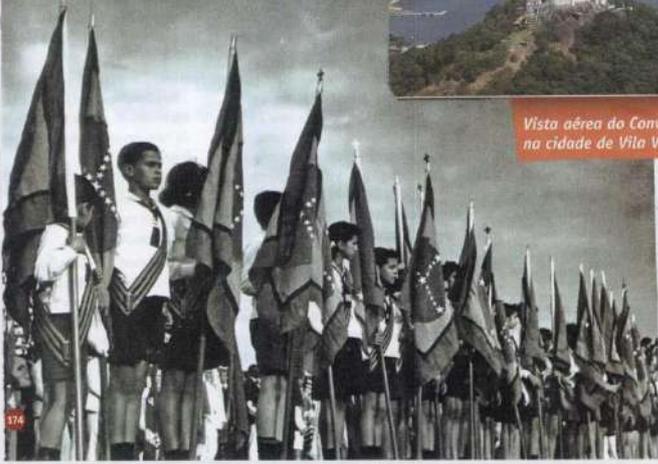


Igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Guarapari, ES.



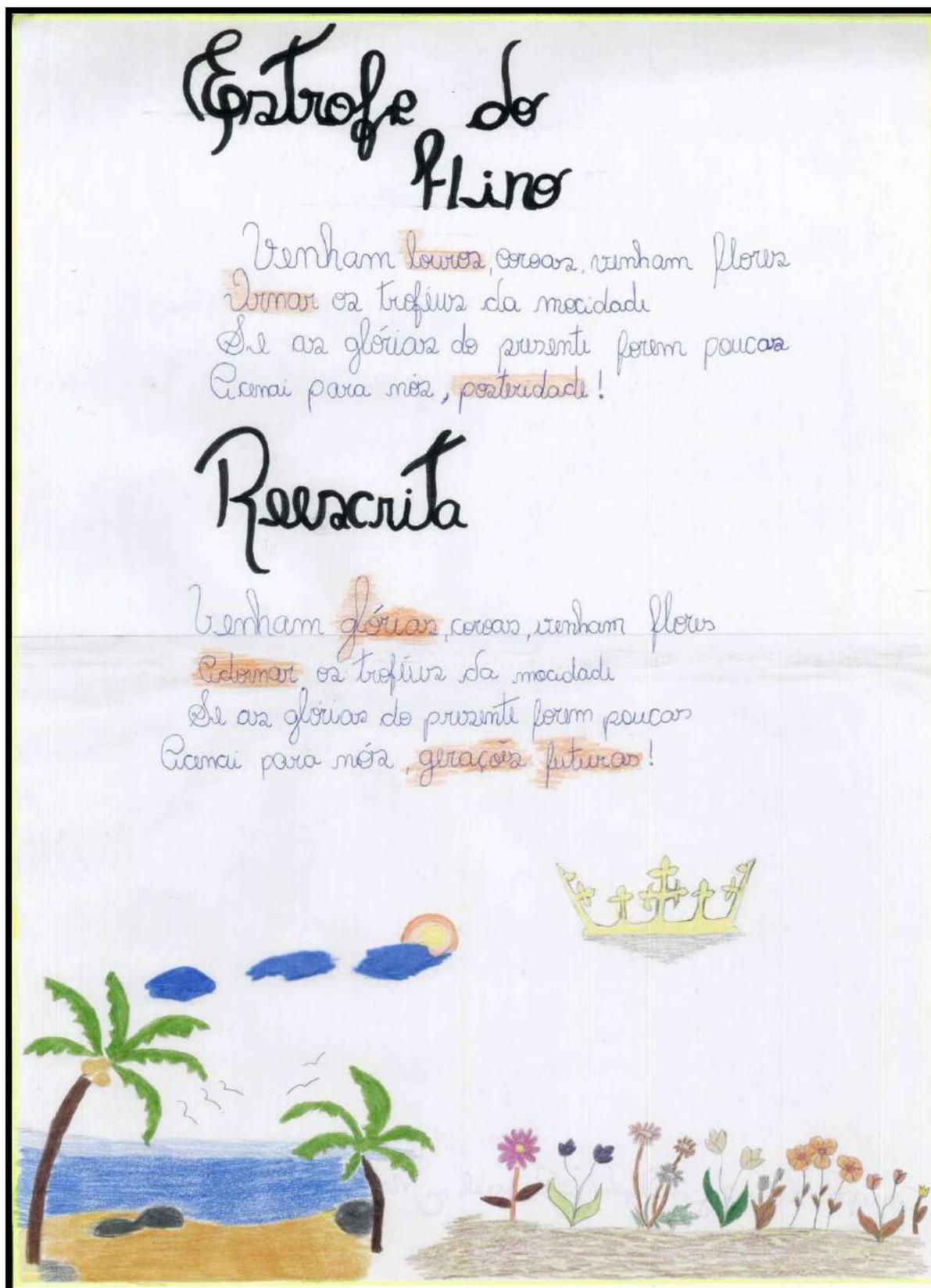


Vista aérea do Convento da Penha, na cidade de Vila Velha, ES.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 27 - Reescrita de uma estrofe do Hino do Espírito Santo.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

#### 5.1.8.4 Análise

Ao refletir sobre os recursos expressivos de que se fez uso no texto, o aluno compara as expressões, transforma-as e investe em formas linguísticas de novas significações, isto é, produz atividade epilinguística. Ao analisar as figuras, contendo as reescritas das estrofes do hino, constatamos que os estudantes conseguiram perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra ao usarem a língua em uma situação concreta de interação, entendendo e produzindo enunciado. De acordo com Franchi (1992), a atividade epilinguística é uma atividade metalinguística inconsciente, em que a atividade linguística supõe um retorno sobre si mesma, a fim de estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso.

Na atividade 09, os estudantes também serão conduzidos a reformulações da linguagem por meio da reescrita de ditados populares.

#### 5.1.9 Atividade 09: reescrita de ditados populares

##### 5.1.9.1 Planejamento

<b>Atividade Operacional</b>	Leitura e interpretação de antigos ditados e expressões populares. Reescrita dos ditados e expressões populares de modo a garantir a clareza e a temática.
<b>Objetivos Específicos</b>	Ler e interpretar com proficiência. Aplicar na construção de textos os mecanismos de coesão e coerência. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes da exploração de recursos ortográficos e morfológicos. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Identificar os sentidos atribuídos às palavras em variados contextos. Reformular claramente aquilo que foi dito em outro texto, reafirmando seus sentidos.

<b>Conteúdos</b>	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).
<b>Metodologia</b>	Divisão da turma em pequenos grupos. Entrega de cópias contendo expressões e ditados populares. Pesquisa na internet para conhecer a origem dos ditados e expressões populares. Contextualização e relação com conhecimentos prévios. Desenvolvimento das atividades operacionais. Confecção de cartazes com as produções.
<b>Mediação</b>	A mediação acontecerá durante as aulas. De acordo com o término da atividade, será feita a correção pela professora que marcará na frase onde será preciso corrigir para que se obtenha maior clareza. A intervenção acontecerá por intermédio do diálogo e de marcações escritas durante a aula.
<b>Duração</b>	3h15min

#### 5.1.9.2 Textos

#### **Ditados e expressões populares<sup>27</sup>**

- 1 - Amigos, amigos, negócios à parte
- 2 - Um olho no peixe, outro no gato
- 3 - Deus tem mais para dar do que o diabo para tirar
- 4 - O seguro morreu de velho
- 5 - O preguiçoso trabalha dobrado
- 6 - Quem não quer ser lobo não lhe vista a pele
- 7 - Em terra de cego quem tem um olho é rei
- 8 - Um dia da caça, outro do caçador
- 9 - Não adianta chorar o leite derramado
- 10 - Águas passadas não movem moinho

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.megacurioso.com.br/papo-de-bar/69799-30-ditados-e-expressoes-populares-antigos-e-sabios.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2016

- 11 - O pior cego é aquele que não quer ver
- 12 - Apressado come cru
- 13 - Plantar verde para colher maduro
- 14 - Quem ri por último ri melhor
- 15 - Filhos criados, trabalho dobrado
- 16 - À noite, todos os gatos são pardos
- 17 - Depois da batalha aparecem os valentes
- 18 - Não adianta lamentar a morte da bezerra
- 19 - Deus ajuda quem cedo madruga
- 20 - Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher
- 21 - Quem bate esquece; quem apanha, não
- 22 - A esperança é a última que morre
- 23 - De boas intenções o inferno está cheio
- 24 - Em casa de ferreiro o espeto é de pau
- 25 - Quando um não quer, dois não brigam
- 26 - Os últimos serão os primeiros
- 27 - Se ferradura trouxesse sorte, burro não puxava carroça
- 28 - Manda quem pode, obedece quem tem juízo
- 29 - Pau que nasce torto nunca se endireita
- 30 - O homem é senhor do que pensa e escravo do que fala

#### 5.1.9.3 Desenvolvimento

Os ditados populares são enunciados breves e sentenciosos responsáveis por transmitir sabedoria de uma geração a outra por meio da tradição oral. Cada sociedade desenvolve seus ditos populares conforme suas características econômicas, culturais, sociais e políticas. No Brasil, existe uma riquíssima variedade de ditados populares, que geralmente são concebidos a partir dos conhecimentos prévios advindos das três matrizes étnicas que originaram o povo brasileiro – a matriz indígena, afro e portuguesa (RIBEIRO, 1995, p. 20). Por assumirem formas e conteúdos distintos, dependendo de cada situação de aprendizado e lugar que é criado e reproduzido, os ditados populares carregam consigo conhecimentos advindos de culturas e épocas distintas. Por isso, é importante refletir se os ensinamentos transmitidos por eles são válidos para a sociedade contemporânea.

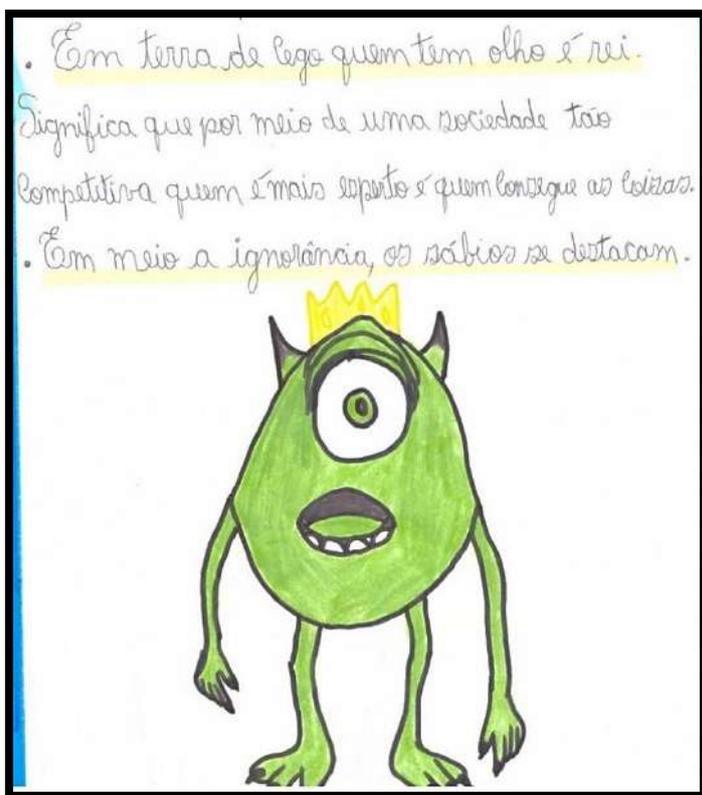
Assim, a professora selecionou 30 ditados populares e apresentou-os aos alunos. Após a leitura, a professora quis saber quais deles os estudantes não conheciam ou nunca haviam ouvido, e os menos conhecidos foram o 17, o 27 e o 30. A maioria dos ditados utilizados já eram conhecidos pelos alunos e/ou eram utilizados em suas interações sociais, isso facilitou a interpretação das expressões. Antes de realizar a reescrita, era preciso garantir que todos os alunos conhecessem os significados expressos nos enunciados, por isso, a professora agendou uma aula no laboratório de informática para que os alunos pudessem pesquisar na internet os significados dos ditados utilizados durante a aula. A turma foi dividida em seis grupos, cada um ficou responsável por buscar o significado, interpretar, parafrasear e ilustrar cinco ditados populares.

Com os significados anotados nos cadernos, os grupos começaram o trabalho de interpretação, o que, para Santos (2013), é um incessante trabalho de (re)produção de sentidos: “[...] um leitor não apreende sentidos que possivelmente estariam já fixados em textos; ao contrário, ele atribui sentidos a estes, interpreta-os, (re)significa-os, mantendo-os, pois, em curso, enquanto possibilidade de até mesmo vir a ser outros” (SANTOS, 2013, p. 72). A prática de paráfrase recai justamente sobre essa noção de interpretação enquanto trabalho de (re)construção de sentidos, pois os estudantes interpretam os sentidos expressos nos enunciados, atribuem ressignificações a estes, para então reformulá-los. Dessa forma, consoante Fuchs (1985), o ato de parafrasear não apaga julgamentos e/ou opiniões que seu produtor (re)construiu, no produto alcançado existem sentidos-outros passíveis e possíveis de se ver.

Nesta linha, em que se pode conceber a paráfrase nas perspectivas enunciativa, discursiva e pragmática, existem três questões que, para Fuchs (1985, p. 134), merecem ser desenvolvidas: 1ª) “a reformulação parafrástica repousa sobre uma interpretação prévia do texto-fonte”; 2ª) “a reformulação parafrástica consiste em identificar a significação do texto-fonte assim reconstruída àquela do novo texto”; 3ª) “a reformulação parafrástica se traduz por formas características de emprego metalinguístico da linguagem”. Dessa forma, a atividade desenvolvida pela turma consistia em anotar o ditado popular, copiar o significado encontrado na internet,

realizar a interpretação, inferir sentidos e reformular a expressão. Nas figuras que seguem é possível identificar o resultado de tais atividades operacionais.

Figura 28 - Reescrita de ditados e expressões populares.



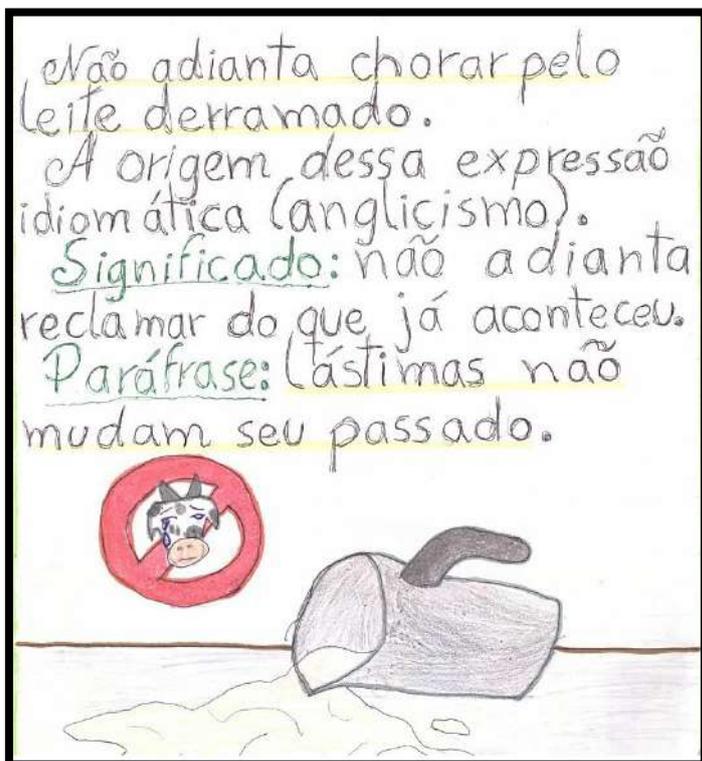
Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 29 - Reescrita de ditados e expressões populares.



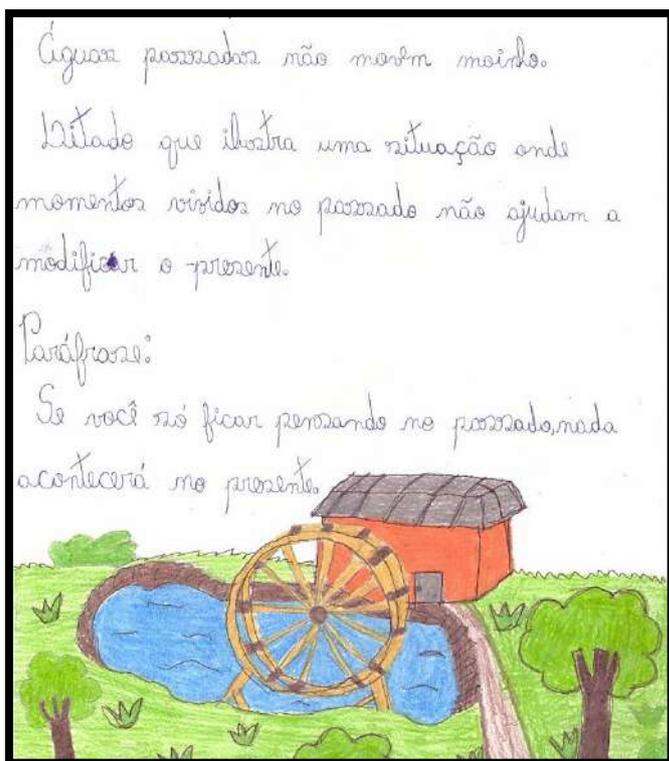
Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 30 - Reescrita de ditados e expressões populares.



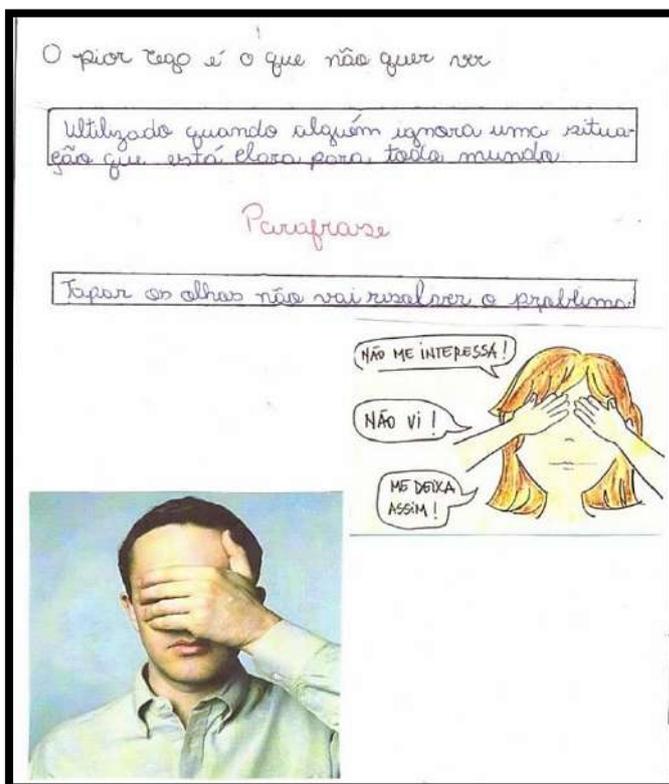
Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 31 - Reescrita de ditados e expressões populares.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 32 - Reescrita de ditados e expressões populares.



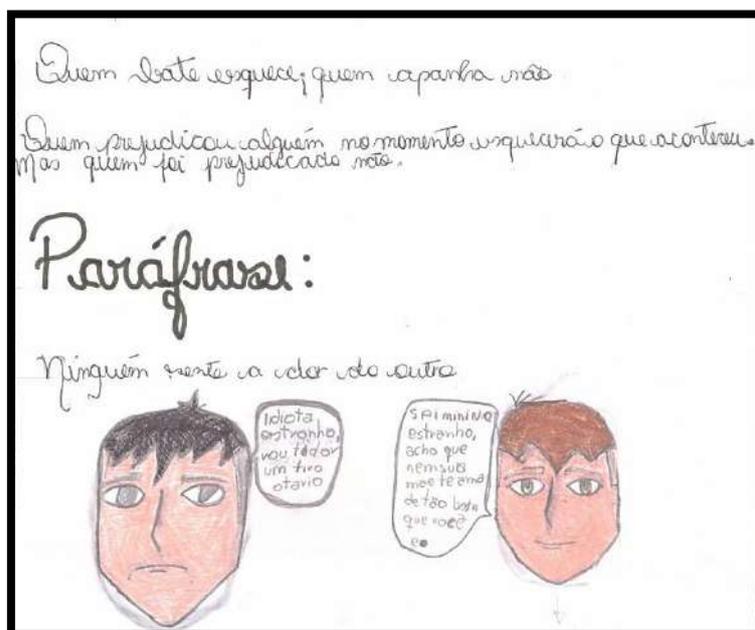
Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 33 - Reescrita de ditados e expressões populares.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 34 - Reescrita de ditados e expressões populares.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Figura 35 - Reescrita de ditados e expressões populares.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

#### 5.1.9.4 Análise

Fuchs (1985, p. 133) aborda a paráfrase no plano discursivo “como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-secundo”. Logo, ao analisar as paráfrases no plano do discurso, observa-se que, nas figuras 28, 29, 30 e 31, os estudantes conseguem reformular as expressões de forma que os conteúdos se aproximassem mais do sentido original. Enquanto nas figuras 32, 33, 34 e 35, os conteúdos dos textos reformulados distanciam-se um pouco mais do texto-fonte, atribuindo-lhes assim novas ressignificações. Fuchs (1985) considera que o trabalho de interpretação é variável, pois cada um percebe e restaura o texto de modo diferente. Portanto, para a autora, a paráfrase oscila entre a reprodução pura e simples do conteúdo e a sua deformação.

Para encerrar as sequências, a atividade 10 consistirá na produção de uma carta aberta sobre o desastre ambiental que assolou o Rio Doce em 2015, a carta será produzida a partir de textos literários e não literários que abordam o assunto.

### 5.1.10 Atividade10: produção de uma carta aberta

#### 5.1.10.1 Planejamento

<p><b>Atividade Operacional</b></p>	<p>Comparação e análise do poema “Lira Itabirana”, de Carlos Drummond de Andrade e do texto “O menino do Rio Doce”, de Ziraldo.</p> <p>Leitura da lenda ribeirinha “O Rio Doce”, e análise da descrição de como o rio era há algumas décadas.</p> <p>Oficina (Jogo do Rio Doce e Rádio Solta Sapo) organizada pela equipe Grande Ciclo.</p> <p>Pesquisa na internet sobre a situação atual do Rio Doce.</p> <p>Vídeo - Globo Repórter: Dois anos após tragédia ambiental.</p> <p>Discussão a respeito do desastre causado pelo rompimento das barragens da mineradora Samarco e dos interesses econômicos relacionados à concessão de licenças ambientais.</p> <p>Entrevista com o diretor do SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto).</p> <p>Estudo sobre o gênero Carta Aberta (estrutura, características e exemplo).</p> <p>Produção de uma carta aberta sobre a situação atual do Rio Doce.</p> <p>Correção, revisão e reescrita da carta aberta.</p> <p>Veiculação da carta aberta produzida.</p>
<p><b>Objetivos Específicos</b></p>	<p>Indicar atitudes com relação ao meio ambiente e à sua diversidade, as quais lhe assegurem a sustentabilidade.</p> <p>Utilizar a linguagem como instrumento para o exercício da cidadania.</p> <p>Refletir sobre a necessidade de preservação dos rios e de sua biodiversidade.</p> <p>Refletir sobre os impactos ambientais causados por metais pesados e componentes químicos.</p> <p>Identificar as características do gênero carta aberta.</p> <p>Escrever cartas abertas.</p> <p>Reivindicar por ações concretas de preservação do Rio Doce e de seu afluente Rio Guandu.</p>
<p><b>Conteúdos</b></p>	<p>Articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção.</p>

	<p>Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.</p> <p>As sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação – modos de organização da composição textual.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Distribuição das cópias contendo os textos.</p> <p>Utilização de reportagens sobre o desastre que afetou o rio Doce.</p> <p>Contextualização espaço-temporal.</p> <p>Participação em oficinas por intermédio de jogo e rádio.</p> <p>Exposição dos elementos constitutivos do gênero carta aberta.</p> <p>Desenvolvimento das atividades operacionais.</p> <p>Publicação das cartas em redes sociais e jornais.</p>
<b>Mediação</b>	<p>A professora mediará o processo ao realizar as correções das cartas, utilizando a ferramenta balões de revisão do Word, por meio de bilhetes interativos.</p> <p>Também poderá dialogar com os alunos para melhor explicar suas intervenções e sugerir alterações no corpo do texto.</p>
<b>Duração</b>	15 horas

#### 5.1.10.2 Textos

### **LIRA ITABIRANA<sup>28</sup>**

(Carlos Drummond de Andrade)

I

O Rio? É doce.

A Vale? Amarga.

Ai, antes fosse

Mais leve a carga.

II

Entre estatais

<sup>28</sup> Disponível em <https://serviraopovo.wordpress.com/2015/11/15/lira-itabirana-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em 21 de novembro de 2016.

E multinacionais,  
Quantos ais!

III

A dívida interna.  
A dívida externa  
A dívida eterna.

IV

Quantas toneladas exportamos  
De ferro?  
Quantas lágrimas disfarçamos  
Sem berro.

### **MENINO DO RIO DOCE<sup>29</sup>**

(Ziraldo)

E com o seu  
amigo morto  
nas águas  
do rio-irmão  
o menino aprendeu

que assim vivem os rios.

E o menino chorou  
um rio de lágrimas,  
alimento do rio  
que vai passando.  
Como tudo vai passar.

O menino brincava no rio,  
o menino brincava com o rio  
como brincam os moleques  
parceiros do mesmo tempo,

---

<sup>29</sup> ZIRALDO. In.: PRATES, Marilda. **Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: reflexão e ação.** São Paulo: Moderna, 1998.

pois que o rio tem a idade  
de quem brinca, vive ou morre no rio  
que, passando sob a ponte,  
é o tempo feito de água.

Vai indo o tempo, vai indo...  
vem o rio, o rio vai  
e o menino tem que ir.  
Cada um passa a seu modo.

O menino  
foi crescendo  
como o rio,  
quando chove,  
só que água sem retorno.  
E só aí descobriu  
que, menino, olhava menos  
para o lado de onde vinha  
o rio descendo a serra.  
Seus olhos estavam sempre  
voltados para o poente,  
para onde ia o rio,  
flecha apontada prum alvo  
que o menino não via.  
E, no ar, uma pergunta  
nunca feita (todo dia):  
"Onde vou cravar meu rio?".

O rio ensinou, porém,  
que, um dia, o menino  
ia dividir-se em dois  
e, do seu jeito, partir  
(pois que pelo rio  
vai-se para o mundo):  
os braços feitos braçada,

os pés botados na estrada,  
a sua estrada é o rio.

### **O Rio Doce<sup>30</sup>**

O rio Doce nasce em Minas Gerais, na serra da Mantiqueira e é formado pelos rios Chopotó e Piranga. Tem cerca de 800 km de extensão, sendo que os últimos 180 km no Estado do Espírito Santo, na parte oeste do Município de Baixo Guandu, através da cachoeira das Escadinhas, e deságua no Oceano Atlântico, em Regência, Município de Linhares.

Seu primeiro nome teria sido VATU, assim chamado pelos índios botocudos. Na língua dos índios mutuns (nak-ne-nuk) botocudos aldeados nas proximidades do rio Mutum, e ao MUNHAU-UATU, sendo que “uatu” significava “rio”. Seu nome atual deriva de uma lenda, segundo a qual alguns navegadores portugueses, encontrando água doce defronte à foz deste rio, a seis milhas da barra, deram-lhe o nome de RIO DOCE.

Todo o vale das terras que circundam o rio é de uma fertilidade ímpar e dadivosa, motivo pelo qual é chamado de “NILO BRASILIENSE”. Outra razão deste nome é a sua enorme extensão. Mas o vale do rio Doce apresenta uma vantagem sobre o rio egípcio. Este necessita de enchentes periódicas que lhe tragam o humo fértil; o nosso rio Doce, não. A fertilidade de seu vale é natural, espontânea, perene e independente de outros fatores.

Um fenômeno, porém, vem atingindo o rio nos últimos decênios: a metamorfose física, que se explica pelo aumento da dimensão de suas margens e a diminuição do volume de água. Tal modificação tem sua causa no desmatamento que facilita a erosão no período das enchentes.

---

<sup>30</sup> Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo. **Lendas Ribeirinhas**: cadernos de lendas ribeirinhas. Baixo Guandu: Caju Produções, 2017.

No início do século atual, entretanto, o aspecto do rio pouco tinha mudado em relação ao começo do período colonial, século XVI.

Naquele tempo, a floresta tropical dominava, ainda altaneira e intocada, as margens do rio e estendia-se para o interior.

Soberbas e centenárias, milhares de árvores cobriam o vale, alteando suas copas verdejantes contra o céu: perobas, cedros, jacarandás, ipês, jequitibás, pau-brasil, parajus, guararemas e muitas outras. Na primavera o verde luxuriante salpicava-se de rosa, amarelo, roxo e vermelho.

E, por baixo deste manto colorido, entrelaçavam-se cipós e parasitas, floriam orquídeas e plantas silvestres, abanadas levemente pelos leques dos palmitos doces e amargos.

Às margens do rio, contra o fundo verde-musgo, em vários pontos, destacavam-se bandos de garças, alvas e graciosas, ora executando uma dança lenta e compassada com os voluteio de seus longos pescoços, ora voando em grupos como ao som de música inaudível ou assustadas, talvez, pelos inúmeros jacarés que então banhavam-se nas águas daquele doce rio.

Na mata imensa e escura, centenas de animais rasgavam o silêncio, compondo com suas vozes uma orquestração inenarrável: o pio das aves, o rosnado das jaguariticas, o grito dos macacos e o zumbido de milhares de insetos.

Como senhores inquestionáveis deste paraíso natural, reinavam os índios. Intrépidos e altivos, dominavam seu “habitat”, donos da terra, da floresta e de tudo o que nelas havia.

E assim, coroados de matas, como “tapetes verdes a se perderem de vista”, de florestas povoadas pelo nativo bravio, de animais, insetos e répteis, corria o RIO DOCE, - das alterosas montanhas mineiras até perder a sua individualidade mergulhando no Atlântico – quando, no século XVI, em esplêndida e orgulhosa exibição, descortinou-se aos primeiros navegadores do seu curso.

### 5.1.10.3 Desenvolvimento

Em novembro de 2017, completaram-se dois anos após o maior desastre ambiental em rios brasileiros: a barragem de Fundão, da mineradora Samarco, rompeu-se despejando milhões de metros cúbicos de lama contaminados com rejeitos de minério no Rio Doce. Baixo Guandu é uma das cidades capixabas diretamente prejudicada pela tragédia, pois o Rio Doce era o principal manancial de abastecimento de água do município. Na época, a captação de água precisou ser transferida às pressas para o Rio Guandu, que possui pequeno volume de água e de difícil tratamento por causa do assoreamento e da enorme quantidade de esgoto que recebe todos os dias. Desde então, muitas são as incertezas quanto a qualidade da água do Rio Doce e de seu afluente, o Rio Guandu.

No entanto, após dois anos, pouquíssimo foi feito para a recuperação do rio. Além disso, um profundo silêncio se instaurou entre os guanduenses, possivelmente ocasionado pelas indenizações pagas a algumas famílias pela mineradora Samarco. A constatação a que se chega é a de que os cidadãos guanduenses estão mais preocupados em receber as indenizações do que com a recuperação efetiva do Rio Doce. Diante desse eminente comodismo e do período de chuvas, que aumenta a turbidez da água e faz com que os rejeitos de minério emirjam, produzir uma carta aberta à população e ao Poder Público foi uma alternativa encontrada para se combater o silêncio instaurado diante dos riscos à saúde a que a população está sujeita.

Esta oficina foi efetivamente dividida em três momentos: 1º) levantamento de informações sobre o Rio Doce por intermédio de leitura de poemas, lendas, notícias, entrevistas e jogos; 2º) apropriação do gênero carta aberta e realização das produções textuais; e 3º) divulgação da carta à população e a autoridades. E cada momento foi dividido em etapas, que serão subdivididas para melhor explicação.

### 1º MOMENTO:

Na primeira etapa, a professora apresentou à turma os poemas Lira Itabirana, de Carlos Drummond de Andrade, e Menino do Rio Doce, de Ziraldo. Após leitura, foi conduzida uma análise sobre o momento de produção de cada poema e os recursos expressivos utilizados por cada autor para expressarem seus sentimentos com relação ao rio. Os estudantes também relacionaram o Rio Doce a momentos particulares de suas vidas. Professora e alunos também leram a lenda O Rio Doce, retirada do Caderno de Lendas Ribeirinhas de Baixo Guandu<sup>31</sup>. Por meio da descrição contida na lenda, os estudantes puderam imaginar como era o Rio Doce, sua fauna e flora há alguns séculos e comparar com a atualidade, depois da ação humana.

Na segunda etapa, os estudantes participaram de uma oficina ministrada pela equipe Grande Ciclo ([grandeciclo.regenerariodoce.org](http://grandeciclo.regenerariodoce.org)) – ciclistas que fazem caravana em sentido oposto ao dos rejeitos da mineradora, a fim de reciclar a relação dos humanos com a água. Nessa oficina, os alunos assistiram a uma dramatização sobre o sofrimento do Rio Doce com a poluição; participaram de um debate sobre os prejuízos que o lixo, o assoreamento e o plantio de monoculturas podem causar ao rio; receberam sementes crioulas para plantio; jogaram o Jogo da Bacia do Rio Doce e participaram de um debate sobre a preservação do Rio Doce para a Rádio Solta Sapo ([soltasapo.regenerariodoce.org](http://soltasapo.regenerariodoce.org))<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Projeto premiado no edital 014/2016 SELEÇÃO DE PROJETOS SETORIAIS DE MÚSICA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, pela SECULT – Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo com recursos do FUNCULTURA

<sup>32</sup> A participação dos alunos e os principais pontos da oficina estão registrados no site [www.wikiriodoce.org](http://www.wikiriodoce.org).

Foto 6 - Oficina sobre a regeneração do Rio Doce ministrada pela equipe Grande Ciclo.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A terceira etapa foi realizada em parceria com o professor de Ciências, que conduziu uma pesquisa sobre a bacia do Rio Doce, na qual os alunos buscaram informações na internet, em jornais e revistas especializadas. Com os resultados da pesquisa, professor e alunos realizaram um debate para exposição das informações pesquisadas. O professor conduziu um comparativo sobre os tipos de poluição que assolam do Rio Doce ao longo dos anos, até chegar à situação atual pós desastre ambiental. Os estudantes também participaram de uma palestra sobre nascentes, ministrada por um técnico do Instituto Terra.

Na quarta etapa, a professora reproduziu para os estudantes o Globo Repórter veiculado no dia 27 de outubro de 2017, cujo tema abordou a situação do Rio Doce e das populações atingidas dois anos após a tragédia. A matéria exibida pelo jornal percorreu o caminho da lama até chegar ao oceano, apresentou imagens atuais sobre as principais cidades atingidas e expôs a situação dos moradores mais atingidos pelo desastre. Também foram noticiadas algumas pesquisas atuais sobre a quantidade de componentes químicos presentes na água e seus malefícios à saúde e ao meio ambiente. Os estudantes anotaram algumas informações do jornal, principalmente aquelas que se referiam às pesquisas que atestaram a

contaminação da água. Além disso, a professora apresentou à turma a notícia veiculada pelo jornal A Gazeta, no dia 28 de outubro de 2017, sobre o interesse do Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, em apoiar a retomada das atividades da mineradora Samarco.

Figura 36 - Notícia sobre o interesse do governo em reativar as atividades da mineradora Samarco.

**Economia.** **Aeroportômetro** 3 2 dias de atraso para a conclusão da obra

SÁBADO, 28 DE OUTUBRO DE 2017 **AGAZETA** 24

Macroeconomista: **Abdo Filho** @abdoinelegante.com.br  
 Editora: **Royce Merquetti** @roycemerquetti.com.br  
 WhatsApp: (27) 98135.8261 | Telefone: (27) 3321.8327  
 ATENDIMENTO AO ASSINANTE: (27) 3321-8699

**ENCONTRO DE LIDERANÇAS EMPRESARIAIS 2017**

**MINISTRO VAI ATUAR PARA RETOMADA DA SAMARCO**

Henrique Meirelles falou sobre desafios enfrentados pelo país, durante palestra

**Henrique Meirelles prometeu ajudar na recuperação do Estado**

BEATRIZ SEIXAS  
 bseixas@vogazeta.com.br

RAFAEL BARRIOS  
 rbarrios@vogazeta.com.br

Um dos principais desafios enfrentados pela economia capixaba é a paralisação das atividades da Samarco, que desde 2015 está sem operar em função do desastre ocorrido em Mariana (MG), quando uma barragem se rompeu causando mortes e destruição ambiental no Espírito Santo e em Minas Gerais.

Mas o retorno da operação da companhia, há meses considerado como incerto, pode se desenrolar a partir do próximo ano. O ministro da Fazenda, Henrique Meirelles, prometeu ontem, durante visita ao Estado, esforços para a retomada das atividades da mineradora.

Ele participou do 12º Encontro de Lideranças Empresariais, realizado pela Rede Gazeta, Agência Branca e Unimed, que começou ontem e acontece até amanhã em Pedra Azul, Domingos Martins. Na ocasião, ele frisou que o governo federal está empenhado em ajudar na recuperação do Espírito Santo.

"Vamos procurar ajudar o Espírito Santo na questão da retomada da Samarco. Agora é auxiliar a trabalhar com os órgãos de licenciamento ambiental, visando dar mais subsídios técnicos para que essa licença possa sair o quanto antes possível. É importante que se retome a atividade justamente por conta da importância da empresa na economia do Estado", explicou ao citar que a Samarco representa, sozinha, 5% do PIB capixaba.

Para Meirelles, ao compartilhar dados e oferecer embasamento aos órgãos de proteção ambiental, eles terão mais segurança na decisão sobre a retomada da operação da Samarco. "Desde que esteja devidamente garantido o funcionamento seguro da atividade da empresa", ponderou o ministro. "Vamos colaborar tecnicamente com isso e, conversando com as pessoas, vamos ajudar a pensar uma preocupação que é de todos, por causa do grande desastre ambiental que aconteceu", acrescentou.

**INVESTIMENTOS**

*"É importante assegurar a manutenção desse crescimento e, para isso, os empresários têm que acreditar"*

**HENRIQUE MEIRELLES**  
 MINISTRO DA FAZENDA

**ENCONTRO**

Ontem, durante o Encontro de Lideranças, o ministro abordou em sua palestra os desafios enfrentados pela economia nacional e quais são as principais ações que precisam ser tomadas para o Brasil deixar para trás de vez uma das piores crises da sua história.

A urgência na aprovação de reformas, como a da Previdência, foi um dos pilares da conversa de Meirelles com empresários e políticos do Estado. O ministro destacou a relevância de eventos como o Encontro de Lideranças para aproximar os diversos setores produtivos e o governo à oportunidade de apresentar um diagnóstico do que vem fazendo e espera para a economia.

"A importância de encontrar e conversar com os empresários é grande porque o índice de confiança dos empresários é fundamental para que eles possam investir, contratar, aumentar a produção. Para isso, é fundamental mostrar números e fatos para que demonstremos que a economia brasileira já saiu da recessão e que tem espaço para crescer. É importante assegurar a manutenção desse crescimento e, para isso, os empresários têm que investir e acreditar!"

Fonte: A Gazeta (2017).

Com base nas informações noticiadas, houve uma discussão a respeito dos interesses econômicos do Estado do Espírito Santo em se reativar as atividades da mineradora e dos interesses financeiros que estão por trás das concessões de licenças ambientais. Os alunos também constataram que, em Baixo Guandu, as indenizações pagas pela mineradora estão conduzindo ao silêncio da população e

à inércia das autoridades. De acordo com análise pessoal dos estudantes, alguns guanduenses estão mais preocupados em receber as indenizações do que com a recuperação do rio. Houve também uma reflexão sobre a necessidade de se cobrar da Samarco maior empenho em se criar ações concretas para se recuperar o Rio Doce e seus afluentes.

A quinta etapa foi motivada pelas discussões a respeito dos graves problemas de saúde que os componentes químicos presentes na água podem provocar. No ano em que o desastre ocorreu, a captação da água que abastece a cidade de Baixo Guandu foi alterada do Rio Doce para o Rio Guandu, um rio de pouco volume de água e ameaçado pelo assoreamento. No entanto, os estudantes alegaram terem ouvido rumores de que a água que abastece a cidade estava sendo retirada do Rio Doce. A fim de esclarecer as dúvidas, a professora agendou uma entrevista com o diretor do SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto) de Baixo Guandu, Luciano de Bem Magalhães. Os estudantes formularam perguntas a respeito da qualidade da água dos rios, do abastecimento de água e do tratamento de esgoto da cidade. O entrevistado esclareceu todas as dúvidas e garantiu que a água que abastece a cidade de Baixo Guandu é retirada do Rio Guandu.

## 2º MOMENTO:

Com base nas informações levantadas e nas discussões sobre o tema, o segundo momento foi destinado à produção textual. A primeira etapa se constituiu na apropriação do gênero carta aberta, por isso a professora destinou uma aula para explicar as características desse gênero argumentativo, apresentar seus aspectos estruturais e os elementos que os compõem e exemplificá-lo. A professora apresentou aos alunos um exemplo de carta aberta e conduziu uma análise sobre os principais elementos do gênero e os argumentos utilizados com intuito de persuadir o leitor. A professora também aproveitou para explicar a diferença entre carta aberta, carta de reclamação e carta de solicitação.

Figura 37 - Exemplo de carta aberta utilizado para análise.

### **CARTA ABERTA DE ARTISTAS BRASILEIROS SOBRE A DEVASTAÇÃO DA AMAZÔNIA**

Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica dos últimos três anos: 17 mil quilômetros quadrados. É quase a metade da Holanda. Da área total já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha e três estados de São Paulo. Não há motivo para comemorações. A Amazônia não é o pulmão do mundo, mas presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta. Essa vastidão verde que se estende por mais de cinco milhões de quilômetros quadrados é um lençol térmico engendrado pela natureza para que os raios solares não atinjam o solo, propiciando a vida da mais exuberante floresta da terra e auxiliando na regulação da temperatura do Planeta.

Depois de tombada na sua pujança, estuprada por madeireiros sem escrúpulos, ateiaram fogo às suas vestes de esmeralda abrindo passagem aos forasteiros que a humilham ao semear capim e soja nas cinzas de castanheiras centenárias. Apesar do extraordinário esforço de implantarmos unidades de conservação como alternativas de desenvolvimento sustentável, a devastação continua. Mesmo depois do sangue de Chico Mendes ter selado o pacto de harmonia homem/natureza, entre seringueiros e indígenas, mesmo depois da aliança dos povos da floresta “pelo direito de manter nossas florestas em pé, porque delas dependemos para viver”, mesmo depois de inúmeras sagas cheias de heroísmo, morte e paixão pela Amazônia, a devastação continua.

Como no passado, enxergamos a Floresta como um obstáculo ao progresso, como área a ser vencida e conquistada. Um imenso estoque de terras a se tornarem pastos pouco produtivos, campos de soja e espécies vegetais para combustíveis alternativos ou então uma fonte inesgotável de madeira, peixe, ouro, minerais e energia elétrica. Continuamos um povo irresponsável. O desmatamento e o incêndio são o símbolo da nossa incapacidade de compreender a delicadeza e a instabilidade do ecossistema amazônico e como tratá-lo.

Um país que tem 165.000 km<sup>2</sup> de área desflorestada, abandonada ou semiabandonada, pode dobrar a sua produção de grãos sem a necessidade de derrubar uma única árvore. É urgente que nos tornemos responsáveis pelo gerenciamento do que resta dos nossos valiosos recursos naturais.

Portanto, a nosso ver, como único procedimento cabível para desacelerar os efeitos quase irreversíveis da devastação, segundo o que determina o § 4º, do Artigo 225 da Constituição Federal, onde se lê: "A Floresta Amazônica é patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais". Assim, deve-se implementar em níveis Federal, Estadual e Municipal A INTERRUPÇÃO IMEDIATA DO DESMATAMENTO DA FLORESTA AMAZÔNICA. JÁ!

É hora de enxergarmos nossas árvores como monumentos de nossa cultura e história.

**SOMOS UM POVO DA FLORESTA!**

Fonte: Duarte (2017).

Na segunda etapa, após estudo do gênero, a professora pediu que os alunos se dividissem em pequenos grupos para que discutissem sobre as informações coletadas e produzissem argumentos que poderiam ser utilizados na carta. Em aula

seguinte, a carta foi produzida coletivamente sob a condução da professora. Com o apoio das ferramentas *notebook* e *datashow*, a professora orientou a produção da carta e digitou fielmente as informações ditadas pelos alunos. Nesse primeiro momento, não houve preocupação em corrigir os problemas de convenção da escrita. A professora atentou para a estrutura da carta – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Figura 38 - Primeira produção coletiva da carta aberta sobre o Rio Doce com intervenções feitas pela professora.

**CARTA ABERTA**

O Rio Doce é um curso de água da região Sudeste do Brasil, que banha os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Ele contém 553km e possui 377 mil nascentes, a bacia do Rio Doce passa por 228 municípios sendo 202 em Minas Gerais e 26 no Espírito Santo, além de possuir 83.400km<sup>2</sup> de área, sendo 86% no Estado de Minas Gerais e 14% no do Espírito Santo. O Rio Doce vem enfrentado, ao decorrer dos anos, um enorme desmatamento nas suas margens e nascentes, além disso há uma enorme quantidade de esgoto sendo despejada nele o tempo todo, tanto no Estado de Minas como também no Espírito Santo. Em geral, o rio também vem enfrentando uma enorme poluição (lixo, rejeitos, produtos químicos, etc) e o assoreamento. Além disso, o afluente conhecido como Rio Guandu enfrenta hoje uma grande seca devido a ação humana e a falta de chuva.

A tragédia que mais abalou o rio foi o rompimento da barragem da mineradora Samarco que resultou numa enxurrada de 62 milhões de m<sup>3</sup> de lama atingindo dois distritos, destruindo casas e vilarejos, percorreu 500km e levou 17 dias até chegar na foz do Rio Doce. Estudos da UFES mostraram que havia na água 20 vezes mais ferro que o normal, 10 vezes mais alumínio e 5 vezes mais cromo. Essa água se ingerida pode causar uma série de doenças a qualquer um.

O SAAE de Baixo Guandu sempre monitora a água do rio. Fizeram uma nova pesquisa este ano para saber a qualidade da água. Ela foi retirada da superfície do rio em período de estiagem. Por isso a análise mostrou que a água está com níveis melhores para tratamento, mas o diretor tem dúvidas por causa dos rejeitos que estão no fundo do rio. De acordo com o Globo Repórter, exibido no dia 27 de outubro de 2017, os peixes e camarões retirados do rio estão contaminados com cádmio, outra substância altamente cancerígena.

No ano do desastre, em Baixo Guandu, a solução encontrada foi trocar a captação de água do Rio Doce para o Rio Guandu. O diretor do SAAE falou que o grande problema desse rio é o assoreamento que aumenta com a turbidez da água e torna difícil o tratamento da água. Também disse que nossa cidade só não tem esgoto tratado ainda por má aplicação do dinheiro público. É importante reforestar as margens do rio, os topos de morros e os entornos das nascentes para manter o Rio Guandu vivo porque agora ele é o nosso principal manancial.

E agora, nós vamos continuar sendo ignorantes fingindo que está tudo bem por estar recebendo dinheiro sem precisar fazer nada, vamos continuar calados? Esquecem que caso o Rio Guandu seja insuficiente para abastecer a população de água, o Rio Doce com seus rejeitos será a única alternativa. Será que as indenizações pagas pela Samarco valem o silêncio diante dos problemas de saúde que podemos ter no futuro? A Samarco deve pagar todos os prejuízos, principalmente os prejuízos causados pela contaminação do rio. Sem contar que estão querendo que a Samarco volte a funcionar o mais rápido possível, o que não deveria acontecer já que a empresa não terminou o que já deveria estar pronto nesse período de dois anos.

O Não podemos nos calar, precisamos agir! Rio Doce deve ser preservado, devemos alertar a população e o governo antes que seja tarde demais e a reversão do seu estado atual seja impossível. O rio está secando e constantemente sendo poluído ainda mais, é dever da sociedade ajudar a não poluir os rios e as autoridades devem criar estações de tratamento de esgoto. O seu silêncio não pode valer mais que a sua saúde.

Comentado [JD1]: O título deve conter o destinatário ao qual a carta se destina.

Comentado [JD2]: Na introdução o problema a ser resolvido deve ser apontado e os emissores devem expor o seu ponto de vista sobre o assunto.

Comentado [JD3]: Esta informação poderia ficar na introdução, é o principal problema.

Comentado [JD4]: O SAAE de Baixo Guandu divulgou as substâncias encontradas em amostras da água no ano em que a tragédia ocorreu.

Comentado [JD5]: A água do Rio Doce é monitorada por várias instituições.

Comentado [JD6]: Qual é a fonte dessa informação? Quem disse?

Comentado [JD7]: O que seria um nível melhor?

Comentado [JD8]: Explique o motivo da dúvida.

Comentado [JD9]: De qual parte do rio?

Comentado [JD10]: Explique a situação do rio.

Comentado [JD11]: Cite os responsáveis por essas ações.

Comentado [JD12]: Explique melhor a preocupação de vocês. Quem está calado? Por quê?

Comentado [JD13]: Essa ideia é uma reflexão sobre o problema, pode entrar como uma conclusão do parágrafo.

Comentado [JD14]: Existem empresas que são responsáveis pela Samarco.

Comentado [JD15]: Quem está querendo? Por quê? Desenvolva esse argumento, explique melhor.

Comentado [JD16]: Qual o valor do silêncio, da saúde e do Rio Doce?

Comentado [JD17]: A conclusão deve apresentar soluções para o problema. Quais ações devem ser tomadas?

Comentado [JD18]: Esse é o objetivo desta carta.

Comentado [JD19]: Explique.

Comentado [JD20]: As autoridades também devem fiscalizar as atividades minerárias da empresa.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Depois de ter digitado a primeira produção dos alunos, a professora utilizou a ferramenta balões de revisão do Word para realizar as intervenções necessárias. A correção foi projetada no quadro e os alunos, divididos em grupos, realizaram a

primeira revisão e reformulação dos parágrafos da carta. Franchi (1991, p. 20) ressalta que “[...] interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções”. A professora também apresentou à turma o roteiro de revisão para produção do gênero carta aberta. Assim os estudantes puderam observar se a carta produzida estava condizente com a estrutura e as características do gênero.

Quadro 6 - Roteiro de revisão do gênero carta aberta.

<b>ROTEIRO DE REVISÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O título contém o destinatário, ou seja, o órgão, ou a pessoa a qual a carta se destina?</li> <li>- Na introdução é apontado o problema a ser resolvido?</li> <li>- Na introdução, os emissores expõem seu ponto de vista sobre o problema?</li> <li>- O desenvolvimento apresenta análise do problema?</li> <li>- O desenvolvimento apresenta argumentos convincentes que fundamentam o ponto de vista dos emissores?</li> <li>- A linguagem é adequada ao veículo escolhido?</li> <li>- A conclusão apresenta soluções para o problema discutido?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela professora (2017).

Após revisão, os grupos apresentaram as reformulações sugeridas em cada parágrafo e, sob orientação da professora, analisaram qual mudança seria mais eficaz para atingir os objetivos do gênero: alertar à população e às autoridades sobre os problemas de saúde que os rejeitos de minério lançados na água podem ocasionar e reivindicar por ações concretas a restauração do Rio Doce e de seu afluente Rio Guandu. A professora registrou as alterações e realizou nova correção. Franchi (1992, p.35) ressalta que a atuação do educador deve criar “[...] as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural”. Para o autor, esse trabalho consiste em “[...] levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (FRANCHI, 1992, p. 36).

Figura 39 - Reescrita dos alunos com intervenções da professora.

CARTA ABERTA DESTINADA À POPULAÇÃO GUANDUENSE	Comentado [JD1]: Use crase.
<p>Há dois anos atrás, o Rio Doce foi contaminado com rejeitos de minério de um acidente ocorrido em Mariana, Minas Gerais, onde uma barragem se rompeu e acabou liberando diversos tipos de rejeitos na água, como o alumínio, o ferro, manganês, entre outros. O rompimento da barragem, da mineradora Samarco, resultou numa enxurrada de 62 milhões de m<sup>3</sup> de lama, atingindo dois distritos, destruindo casas e desabrigoando muitas pessoas, matando várias pessoas soterradas e várias espécies de peixes. O Rio Doce vem enfrentando, ao decorrer dos anos, um enorme desmatamento nas suas margens e nascentes, além disso, há uma enorme quantidade de esgoto sendo despejada nele o tempo todo.</p>	<p>Comentado [JD2]: Esta carta é destinada somente à população? A quem mais poderíamos enviá-la? Qual é a intenção dessa carta aberta?</p> <p>Comentado [JD3]: Redundância: quando se emprega o verbo "haver" (relacionado a tempo) não existe a necessidade de se empregar a palavra "atrás", pois o verbo já está indicando tempo passado.</p> <p>Comentado [JD4]: Cite o nome da barragem.</p> <p>Comentado [JD5]: Quais são as empresas responsáveis pela Samarco?</p> <p>Comentado [JD6]: De onde vocês retiraram essa informação?</p> <p>Comentado [JD7]: E o assoreamento? Qual o sentimento das pessoas depois da tragédia?</p> <p>Comentado [JD8]: Escreva entre parênteses os significados das siglas que aparecerem no texto.</p>
<p>O SAAE de Baixo Guandu, em novembro de 2015, examinou e atestou em amostras da água a presença de arsênio, chumbo, zinco, bário e manganês, entre outros, em nível muito acima do recomendado. Em uma pesquisa da UFES, feita no mesmo ano, foram encontrados altos níveis de metais na água, 20 vezes mais ferro, 10 vezes mais alumínio e 5 vezes mais cromo. Esses componentes são altamente cancerígenos, o cromo, por exemplo, é um metal que pode prejudicar muito os rins e o fígado, além de transtornos de comportamento, problemas na memória, dores abdominais, musculares, articulares e na cabeça. Com isso, o Rio Doce ficou inutilizável para todo e qualquer tipo de uso.</p>	<p>Comentado [JD9]: Não foi todo o rio que ficou contaminado.</p> <p>Comentado [JD10]: Nossa cidade está entre duas hidroelétricas que continuarão utilizando a água do Rio Doce.</p> <p>Comentado [JD11]: Depois de quê?</p> <p>Comentado [JD12]: Coloque o nome do diretor.</p> <p>Comentado [JD13]: Que outro verbo poderia ser utilizado aqui?</p> <p>Comentado [JD14]: Ficou estranho.</p> <p>Comentado [JD15]: Problema de concordância verbal.</p> <p>Comentado [JD16]: Que outra palavra seria mais apropriada?</p> <p>Comentado [JD17]: Repetição.</p> <p>Comentado [JD18]: Onde fica a foz do Rio Doce?</p> <p>Comentado [JD19]: Só de chegar perto já se contamina?</p> <p>Comentado [JD20]: Esta informação está sem conexão com o restante do parágrafo.</p> <p>Comentado [JD21]: Cite os problemas que fizeram o rio ficar assim.</p> <p>Comentado [JD22]: Falou quando? Com quem?</p>
<p>A água do Rio Doce é sempre monitorada com exames. E hoje, dois anos depois, o diretor do SAAE disse que fizeram nova pesquisa na água para saber sua qualidade. De acordo com ele, a água coletada foi retirada da superfície do rio em período de estiagem. Ele disse que a análise da água do Rio Doce está com níveis que possibilita o tratamento, mas que existe a dúvida com relação aos rejeitos que estão no fundo do rio. Porque com a chuva, o nível de turbidez da água aumenta e essa substâncias podem subir.</p>	<p>Comentado [JD23]: Cite os responsáveis por isso.</p> <p>Comentado [JD24]: Quem?</p> <p>Comentado [JD25]: Quem está calado?</p> <p>Comentado [JD26]: Os guanduenses. São todas as pessoas que recebem indenizações? São todas que estão acomodadas?</p>
<p>De acordo com o Globo Repórter, exibido no dia 27 de outubro de 2017, os peixes e camarões retirados da foz do Rio Doce estão contaminados com cádmio, outra substância altamente cancerígena. A água do Rio Doce está contaminada, não podemos chegar perto dessa água porque as substâncias que estão no rio são altamente tóxicas e de difícil tratamento, podem causar doenças graves na população com o passar do tempo. Dois anos após a tragédia, pouco foi feito pela Samarco para recuperar a água do rio.</p> <p>No ano do desastre, o município de Baixo Guandu começou a captar água do Rio Guandu que está muito baixo. O diretor do SAAE falou que o grande problema desse rio é o assoreamento que aumenta com a turbidez da água e torna difícil o tratamento da água. Também disse que nossa cidade só não tem esgoto tratado ainda por má aplicação do dinheiro público. É importante reforestar as margens do rio, os topos de morros e os entornos das nascentes para manter o Rio Guandu vivo porque agora ele é o nosso principal manancial, por isso temos que zelar por sua conservação.</p>	<p>Comentado [JD27]: Por isso, é preciso refletir se...</p> <p>Comentado [JD28]: Coloque os nomes.</p> <p>Comentado [JD29]: Quem está querendo?</p> <p>Comentado [JD30]: Que dinheiro?</p> <p>Comentado [JD31]: Coloque o nome. Retire da notícia a fala dele para dar maior veracidade. Quando e onde ele disse isso?</p> <p>Comentado [JD32]: Cite o nome.</p> <p>Comentado [JD33]: Que tipos de problemas?</p> <p>Comentado [JD34]: Não suportará o quê?</p> <p>Comentado [JD35]: Repetição.</p> <p>Comentado [JD36]: Isso também é importante porque várias famílias foram prejudicadas.</p> <p>Comentado [JD37]: Também é importante se preservar os afluentes do Rio Doce.</p> <p>Comentado [JD38]: Especifique as autoridades.</p> <p>Comentado [JD39]: Nas margens...</p> <p>Comentado [JD40]: Estações que atendam a todos os bairros.</p> <p>Comentado [JD41]: Por que é importante?</p> <p>Comentado [JD42]: Denunciar quem?</p> <p>Comentado [JD43]: Esta é uma carta coletiva, mas é importante colocar o remetente.</p>
<p>Nós estamos preocupados com a nossa saúde, não podemos continuar calados fingindo que está tudo bem. As pessoas que moram em Baixo Guandu estão acomodadas com essa situação, estão mais preocupadas em receber as indenizações da Samarco do que com a recuperação do Rio Doce. Esquecem que caso o Rio Guandu seja insuficiente para abastecer a população de água, o Rio</p>	
<p>Doce com seus rejeitos será a única alternativa. Será que as indenizações pagas pela Samarco valem o silêncio diante dos problemas de saúde que podemos ter no futuro?</p>	
<p>As empresas que são da Samarco devem pagar todos os prejuízos, principalmente os prejuízos causados pela contaminação do rio. Sabemos que estão querendo que a Samarco volte a funcionar porque ela representa 5% de todo o dinheiro do Espírito Santo. O ministro disse que vai ajudar a retomar as atividades da Samarco, auxiliando para que as licenças ambientais possam sair rápido. Nós devemos questionar quanto vai custar para a população essa licença ambiental porque o gerente da Samarco admitiu no Fantástico que existe o risco de rompimento das barragens de Santarém e Germano. Não podemos nos esquecer dos graves problemas que outro desastre poderá causar. O Rio Doce não suportará.</p> <p>Quanto vale o Rio Doce? Quanto vale o seu silêncio? Quanto vale a sua saúde? Não podemos ficar calados, pois nós somos a voz do Rio Doce! Então não se caíem, a Samarco está pagando as indenizações, mas o que está fazendo para a recuperação do Rio Doce? Exigimos que as autoridades tenham mais rigor na hora de fiscalizar as atividades da empresa. É importante não jogar lixo na beira do rio, preservar as margens do rio, reforestar os topos de morros e os entornos das nascentes, e limitar o uso de bombas em período de estiagem. Além disso, criar estações de tratamento de esgoto também é importante. A população deve cobrar isso e denunciar. O seu silêncio não pode valer mais que a sua saúde.</p>	
<p>"SOMOS NÓS A FALANGE DO PRESENTE, EM BUSCA DE UM FUTURO ESPERANÇOSO!"</p>	

Fonte: Elaborado pela autora baseado no texto dos alunos do Ensino Fundamental (2017).

Na segunda correção, a professora também utilizou os balões de revisão para questionar, sugerir e acrescentar algumas ideias. É possível observar que os estudantes atenderam às solicitações, por isso a estrutura da carta (introdução, desenvolvimento e conclusão) apresentou-se melhor definida. Também houve acréscimo de argumentos nos parágrafos. Foi utilizada a mesma estratégia da primeira produção para a revisão da reescrita. Os estudantes, por intermédio dos bilhetes produzidos pela professora, reformularam as informações dos parágrafos e selecionaram coletivamente as melhores ideias a serem acrescentadas. Assim é válido lembrar que, para Ruiz (2015), a prática de correção textual deve ser de interação pessoal e dialógica, que só é possível dentro da postura teórica textual e discursiva. A autora entende

[...] que não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim (também e principalmente), como negociação de sentidos, em face dos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores. A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto de leitura que deve ter (ainda que diferenciada do senso comum do termo, dada a especificidade própria do papel institucional do professor), ou seja: leitura-interlocução, típica da discursividade que emerge na interação autor/texto/leitor; no nosso caso específico, na relação autor-aluno/texto-redação/leitor-professor coautor/texto-correção/leitor-aluno coleitor/texto-revisão/leitor (RUIZ, 2015, p. 181-182).

Nessa concepção, a autora defende que o professor precisa efetuar o seu trabalho de correção numa perspectiva textual-interativa, tomando o texto todo do aluno como unidade de análise. Dessa forma, durante a reformulação dos parágrafos para a terceira e última produção, a professora não somente digitou as informações ditadas pelos estudantes, mas também interveio ativamente na reconstrução dos parágrafos. Já que se tratava de uma carta destinada também a autoridades, deveria ser empregado um grau de formalismo maior, com isso algumas palavras e construções foram sugeridas pela professora durante a reformulação do texto, a fim de se conferir à carta uma linguagem mais monitorada.

Figura 40 - Reescrita final da carta aberta à população e autoridades.

**CARTA ABERTA À POPULAÇÃO GUANDUENSE E AO PODER PÚBLICO:****QUANTO VALE O SEU SILÊNCIO?**

Acabamos de completar dois anos após o maior acidente ambiental em rios brasileiros. O Rio Doce, que banha os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, teve suas águas contaminadas com rejeitos de minério por causa do rompimento de uma barragem da mineradora Samarco, cujos donos são a Vale e a anglo-australiana BHP. De acordo com o site O GLOBO, a barragem de Fundão ao se romper resultou numa enxurrada de 62 milhões de m<sup>3</sup> de lama que destruiu centenas de imóveis, deixando milhares de pessoas desabrigadas, causando a morte de 19 pessoas e de 11 toneladas de peixes. O Rio Doce já vinha sofrendo, no decorrer dos anos, com o desmatamento, o assoreamento e com o despejo de uma enorme quantidade de esgoto em seu leito. No entanto, foi preciso ocorrer uma catástrofe ambiental para que todos percebêssemos a real importância desse rio para a nossa sobrevivência.

Exames solicitados pelo SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto) de Baixo Guandu (ES), em novembro de 2015, atestaram em amostra de água coletada a presença de arsênio, chumbo, zinco, bário e manganês, entre outros, em níveis muito acima do recomendável. De acordo com pesquisa realizada pela UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), do mesmo ano, foram encontrados altos níveis de metais na água, 20 vezes mais ferro, 10 vezes mais alumínio e 5 vezes mais cromo. Esses componentes são altamente cancerígenos. O cromo, por exemplo, é um metal que pode prejudicar muito os rins e o fígado, além de provocar transtornos de comportamento, problemas na memória, dores abdominais, musculares, articulares e na cabeça. Com isso, um longo e importante trecho do Rio Doce foi contaminado, tornando suas águas impróprias para consumo.

Desde então, a água do Rio Doce tem sido constantemente monitorada. Dois anos após o desastre, o SAAE de Baixo Guandu encomendou nova pesquisa para atestar a qualidade da água, os resultados apontaram níveis bem mais amenos de tais substâncias em nossa região. De acordo com o diretor da instituição, Luciano de Bem Magalhães, a água coletada para pesquisa foi retirada da superfície do rio em período de estiagem. Para o diretor, as análises apontaram que o Rio Doce está com níveis que possibilitam o tratamento, porém existe a dúvida com relação aos rejeitos que estão no fundo do rio. Com a chuva, o nível de turbidez aumenta e essas substâncias podem emergir.

Além disso, conforme noticiado pelo Globo Repórter, no dia 27 de outubro de 2017, pesquisas constataram que os peixes e camarões retirados da foz do Rio Doce, em Regência (ES), estão contaminados com cádmio, outra substância altamente cancerígena. Tal constatação ratifica nossa preocupação quanto ao consumo dessa água, pois as substâncias que a contaminaram são altamente tóxicas e de difícil tratamento, podendo gerar doenças irreversíveis à população ao longo do tempo. Também é válido lembrar que dois anos já se passaram e pouquíssimo foi feito para recuperar as águas do Rio Doce, bem como sua fauna e flora.

No ano em que o desastre ocorreu, o município de Baixo Guandu teve sua captação de água alterada para o Rio Guandu, que é também um rio ameaçado pelo desmatamento e assoreamento, e por milhares de litros de esgoto que são jogados em seu leito diariamente. Em entrevista, o diretor do SAAE relatou que o grande problema desse rio é o assoreamento que aumenta a turbidez da água e dificulta o seu tratamento. Quanto ao tratamento de esgoto, o diretor alegou que nossa cidade só não tem esgoto tratado ainda por má aplicação de dinheiro público. É preciso conscientizar o agricultor rural sobre a importância de se reflorestar os topos dos morros e os entornos das nascentes

para se manter o Rio Guandu vivo. Agora, ele é o principal manancial de nossa cidade, por isso é dever da população e do Poder Público zelar por sua conservação.

Nós, jovens estudantes, preocupados com o futuro de nossa saúde, clamamos a toda população e às autoridades que não se calem diante da grave situação em que se encontram nossos rios. Estamos presenciando um crescente comodismo dos cidadãos guanduenses em relação à poluição dos rios que banham nossa cidade. Constatamos que, ao longo desses dois anos, a maioria das pessoas está mais preocupada em receber as indenizações da Samarco do que com a recuperação do Rio Doce. É importante lembrar que, caso as águas do Rio Guandu se tornem insuficientes para o abastecimento de nossa população, o Rio Doce com seus rejeitos será a nossa única alternativa. Por isso, é preciso refletir se as indenizações pagas pela Samarco valem o silêncio diante dos sérios problemas de saúde que podemos adquirir futuramente.

Acreditamos que as empresas responsáveis pela mineradora – Vale e BHP – devem arcar com todos os prejuízos, principalmente aqueles relacionados à contaminação das águas do rio. Sabemos que existem muitos interesses econômicos em torno da reativação da companhia para o estado, pois ela representa, sozinha, 5% do PIB (Produto Interno Bruto) capixaba. No final do mês de outubro deste ano, durante o Encontro de Lideranças Empresariais, Henrique Meirelles, ministro da Fazenda, prometeu ajudar o Espírito Santo na retomada das atividades da mineradora. “Agora é auxiliar a trabalhar com os órgãos de licenciamento ambiental, visando dar mais subsídios técnicos para que essa licença possa sair o quanto antes possível”, disse o ministro. Cabe-nos questionar a que custo esse licenciamento ambiental será concedido, visto que, em entrevista cedida ao Fantástico, o gerente-geral de projetos estruturais da Samarco, Germano Lopes, admitiu existir o risco de rompimento das barragens de Santarém e Germano. Logo, não podemos nos esquecer dos graves problemas socioambientais que outro desastre poderá acarretar. O Rio Doce não suportará um novo atentado.

Afinal, quanto vale o Rio Doce? Quanto vale o seu silêncio? Quanto vale a sua saúde? Não podemos nos calar, pois nós somos a voz do Rio Doce! Sabemos que é importante a Samarco indenizar financeiramente os prejudicados, porém quais ações estão sendo tomadas para se recuperar o Rio Doce e seus afluentes? Precisamos de ações concretas da mineradora para a preservação do Rio Guandu, que é afluente do Rio Doce e a principal fonte de água que abastece nossa cidade. Por isso, exigimos que o Poder Público, que representa o povo e deve pautar-se nos interesses coletivos da população, tenha mais rigor quanto a fiscalização e autorização das atividades minerárias da empresa. É importante lembrar que algumas ações são significativas para a recuperação dos rios, como não jogar lixo em suas margens, reflorestar os topos de morros e os entornos de nascentes, e limitar o uso de bombas em período de estiagem. Além disso, estações de tratamento de esgoto, que atendam a todos os bairros da cidade, também são essenciais para melhorar a qualidade da água. A população deve cobrar por essas melhorias e denunciar aqueles que não as respeitarem. O seu silêncio não pode valer mais que a sua saúde.

**“SOMOS NÓS A FALANGE DO PRESENTE, EM BUSCA DE UM FUTURO ESPERANÇOSO!”**

*Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da EEEFM “José Damasceno Filho”*

#### 5.1.10.4 Análise

A carta foi produzida coletivamente, após análises, reformulações e várias negociações de sentido. Foi um trabalho que envolveu pesquisa, investigação, reflexão, escrita, reformulação e muito diálogo para se chegar ao produto final. Para Franchi (1991), “o ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzida pelo próprio sujeito”. Houve grande envolvimento dos estudantes em cada parte do processo, pois se tratou de um tema vivido por eles, uma tragédia que deixou sequelas profundas no meio ambiente e na vida de todos os que dependem diretamente do Rio Doce para sobreviver.

Os estudantes perceberam que os problemas enfrentados pelos rios que banham nossa cidade não são apenas de responsabilidade de autoridades e empresas, mas sim de toda a população. Cada um tem a sua parcela de responsabilidade sobre a preservação desses mananciais, e mesmo os alunos sendo ainda tão jovens, podem e devem participar ativamente de questões que são de interesse coletivo. A carta aberta foi uma ação de cidadania, na qual estudantes e professora puderam externar, por meio da escrita, ideias e ideais socialmente relevantes.

#### 3º MOMENTO:

Este momento foi destinado à divulgação da carta à população e ao poder público. Para isso, a professora agendou alguns minutos da Palavra Franca, na sessão do dia 11 de dezembro, na Câmara Municipal de Baixo Guandu<sup>33</sup>, a fim de que os alunos realizassem a leitura para os vereadores e população presentes. Após a leitura, os estudantes foram aplaudidos de pé pelos presentes e sua atitude muito elogiada pelos vereadores. O presidente da Câmara dos vereadores, Wilton Minarini, se pronunciou relatando as atitudes que a instituição tem tomado com relação ao rompimento da barragem, dentre elas a constituição das Comissões da bacia do Rio Doce e da bacia do Rio Guandu e o contato direto com a Rede Renova, a fim de pedir esclarecimentos

---

<sup>33</sup> O vídeo da sessão na íntegra pode ser assistido pelo endereço eletrônico <http://camarabaixoguandu.es.gov.br/pt/sessao-ordinaria-11122017/>

sobre as ações tomadas pela empresa. No entanto, o presidente relatou que infelizmente esse problema não se resolve rapidamente, pois estão disputando com muito poder e pouco interesse das maiores autoridades. Essa sessão também foi transmitida ao vivo pelo *Facebook* e reprisada no dia seguinte pela Rádio Sintonia FM. Isso garantiu maior abrangência da carta à população.

Foto 7 - Leitura da carta aberta “Quanto vale o seu silêncio?” por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental na Câmara Municipal de Baixo Guandu.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Além da leitura da carta em sessão da Câmara Municipal, no dia seguinte, professora e alunos distribuíram cópias da carta no centro comercial da cidade. A professora também enviou a carta à equipe da Rede Gazeta e explicou a relevância pedagógica e social do projeto. A carta foi noticiada no Gazeta Online<sup>34</sup> e teve repercussão em redes sociais. Com isso, a carta ganhou abrangência em outras cidades do estado do Espírito Santo.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/norte/2017/12/em-carta-sobre-rio-doce-alunos-pedem-que-autoridades-nao-se-calem-1014110878.html>.

Não se pode dizer, até o presente momento, que essa carta tenha causado algum impacto socioambiental significativo ou que foi capaz de tirar da inércia aqueles que por conveniência a tem. No entanto, a mudança mais importante e significativa ocorreu durante o processo de ensino-aprendizagem. Em cada pesquisa, em cada debate, em cada produção, o silêncio desses jovens estudantes foi quebrado, cedendo lugar à curiosidade, à criticidade e à transformação. “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2003, p. 77). Assim, é possível dizer que a maior lição que os estudantes do 8º ano tiveram foi a de que são capazes de intervir na realidade, mesmo que por pouco tempo, suas palavras quebraram o silêncio vazio da população guanduense.

## 6 CONCLUSÃO

Este estudo surgiu da constatação de que um grande número de estudantes chega ao Ensino Médio com dificuldades inerentes à escrita. Isso comprova que existe uma lacuna com relação à produção, correção, revisão e reescrita textual no Ensino Fundamental. Por se tratar de um processo que exige tempo e esforço de ambas as partes – professor e aluno – a produção textual ainda é concebida como uma atividade unilateral, na qual o aluno produz o texto para ser lido somente pelo professor e, quase sempre, com mera intenção avaliativa. Nesse tipo de prática, o texto é direcionado em mão única, não podendo o estudante retomá-lo para refletir sobre a linguagem produzida. Ou seja, a revisão e a reescrita são anuladas no processo de produção textual, não propiciando a reconstrução e a reformulação e, conseqüentemente, não oportunizando a aprendizagem.

Ao estabelecer um diálogo com outros estudos, foi possível observar que existe uma crescente preocupação com os processos que envolvem a produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, notou-se que há pesquisas que destacam a necessidade de se desenvolver a revisão e a reescrita durante o processo de produção textual, evidenciando que ambas as operações (revisão e reescritura) são primordiais para a construção do conhecimento. Assim, esta pesquisa aponta para a necessidade de se reformular o dizer de nossos estudantes e explorar com eles as possibilidades de representação, operando a linguagem com criatividade, pois acreditamos ser possível trabalhar o texto de forma dinâmica e eficaz.

Nosso principal objetivo era o de investigar estratégias nas quais a intervenção nos textos, por meio da revisão e da reescrita, favorecessem a reformulação do dizer para operar a linguagem com criatividade. Dessa forma, realizamos oficinas de produção textual para testar e analisar algumas estratégias de correção e reescrita com intuito de dinamizar o trabalho com a língua(gem) e capacitar nossos estudantes a operarem sobre ela. Por isso, pautamos nosso estudo na concepção de linguagem adotada por Culioli (1999 t. 2, p.161), apud Gomes (2007, p. 12), na qual “a atividade da linguagem remete-se a três ordens de operação: operações de representação, operações de referenciação e operações de regulação”. Assim, foi desenvolvida uma sequência de

atividades nas quais procuramos trabalhar com a reformulação da língua(gem) a fim de desenvolver a capacidade de o aluno fazer regulações em sua escrita.

Entendemos que cabe ao professor o papel de mediador de todo o processo de revisão, intervindo para reorganizar os conhecimentos dos estudantes, incentivando, corrigindo, fazendo novas perguntas e exigências de acordo com a capacidade da turma. Também não se pode reduzir a escrita apenas ao cumprimento de tarefa escolar, é preciso apresentar motivos que a estimulem. Por isso, a produção textual deve ter sempre um texto base que gere envolvimento do leitor com sua temática, fazendo-o refletir sobre si e sobre o mundo a sua volta. A partir desse pensamento, o aluno será capaz de se expressar e dialogar, e é justamente nesse momento que as intervenções do professor o farão reformular suas ideias, atribuindo-lhes ressignificação. É claro que expressar-se com habilidade na língua escrita não é tarefa fácil, requer conhecimentos linguísticos e orgânicos do texto que devem ser trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a atividade de produção textual é contínua e não termina quando o texto é finalizado. As etapas de revisão e correção textual proporcionam a apreensão da metalinguagem e ampliam o grau de compreensão dos estudantes quanto às possibilidades de operar com e sobre a linguagem.

Ao analisar os tipos de correção propostos por Ruiz (2015) – indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa – nas produções de nossos alunos, identificamos que as duas primeiras (indicativa e resolutive) contribuem para a higienização textual, porém pouco estimulam o estudante a repensar sua escrita, já que ele é conduzido apenas a corrigir os problemas indicados pelo professor e, muitas vezes, não entendendo o porquê de se realizar uma nova representação. Identificamos que a correção classificatória pode gerar confusão, principalmente quando o aluno desconhece as regras gramaticais. Além disso, o excesso de siglas e nomenclaturas torna a correção exaustiva. Aprendemos que é mais eficiente substituímos as siglas por números, colocando uma legenda ao final da folha com a descrição gramatical correspondente a cada número, para que o aluno possa consultá-la à medida em que avança com a revisão.

Assim como Ruiz (2015), reconhecemos que é na correção textual-interativa que o professor será capaz de suprir as carências dos tipos de correção anteriores, já que,

por meio dos bilhetes, poderá dialogar e apresentar ao escritor suas impressões de leitor. Por isso, acreditamos que, ao mesclar os diferentes tipos de correção, o professor amplia a correção de modo a exaurir os problemas existentes no texto e esclarece os pontos que ainda estão obscuros para o aluno. No entanto, o excesso de marcações no texto pode tornar a correção confusa, além de desestimular o educando a preceder a revisão, por não compreender a intervenção do professor. A sugestão aqui é que o professor faça correções graduais, não apresentando todos os problemas existentes no texto de uma só vez.

Constatamos, por fim, que a correção dialógica foi capaz de promover a construção reflexiva sobre o texto, de desenvolver o pensamento criativo ao formular e reformular, selecionar e descartar, fazer escolhas possíveis e construir novas possibilidades. Além disso, ao reescreverem os textos, os estudantes precisaram compreender o discurso para reformulá-lo de modo que se mantivesse a equivalência semântica entre o dito e o novo dizer. Logo, durante a reescrita, o estudante precisou reelaborar o discurso para consertar as escolhas que seu interlocutor considerava inadequadas, sem prejudicar os sentidos dados anteriormente, regulados a partir do texto. Ao ser capaz de refletir sobre a linguagem e adequá-la por meio de sentido(s) outro(s), o jovem escritor não só exteriorizou livremente esses esquemas, como também foi capaz de posicionar-se por meio de uma representação escrita contextualizada e significativa. Percebemos, então, que o trabalho com atividades epilinguísticas, atividades de parafraseagem e desambiguação contribuíram para desenvolver a reflexão e a reformulação do dizer, culminando na aprendizagem.

A partir das atividades desenvolvidas, propomos um caderno com práticas de correção e reescrita. Dessa forma, entendemos que avaliar o processo é importante para elencarmos as fragilidades e as potencialidades de nosso estudo, bem como suas contribuições para a educação. Como destaca Zabala (1998, p. 13),

Como outros profissionais, todos nós sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas. O problema está na própria avaliação. Sabemos realmente o que é que fizemos muito bem, o que é satisfatório e o que pode melhorar? Estamos convencidos disso? Nossos colegas fariam a mesma avaliação? Ou, pelo contrário, aquilo que para nós está bastante bem para outra

pessoa é discutível, e talvez aquilo de que estamos mais inseguros é plenamente satisfatório para outra pessoa?

Zabala (1998), em seus questionamentos, incita o professor a reavaliar constantemente sua atividade profissional por meio de análises próprias e comparações. O autor também destaca que, para melhorar qualquer atuação humana, é preciso conhecimento, por isso pensa ser necessária, para professores, a utilização de referenciais que ajudem a interpretar o que acontece em aula. Dessa forma, o estudo realizado permitiu entender que o trabalho com correção e reescrita textual não deve ser pormenorizado na prática educativa, pois se trata de uma atividade que requer tempo, dedicação e empenho de ambas as partes – professor e aluno, porém muito importante para a ampliação da versatilidade linguística. Portanto, a hipótese que sustentou esta pesquisa e que confirmamos após todo o processo investigativo é que as operações de linguagem: correção, revisão e reescrita, utilizando-se paráfrases e outras atividades epilinguísticas contribuem com a aprendizagem do aluno.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Lira itabirana**. Disponível em: <<https://serviraopovo.wordpress.com/2015/11/15/lira-itabirana-de-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- A GAZETA. Vitória, ano LXXXVII, nº 30. 378, 17 mai. 2016. Disponível em: <[http://agazeta.html5v3.fivepress.com.br/index.php?cd\\_prded=&dtEdcaoIni=17%2F05%2F2016&dtEdcaoFim=17%2F05%2F2016&search=search](http://agazeta.html5v3.fivepress.com.br/index.php?cd_prded=&dtEdcaoIni=17%2F05%2F2016&dtEdcaoFim=17%2F05%2F2016&search=search)>. Acesso em 21 nov. 2016.
- ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. **Ai, que saudades da Amélia**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002/>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- A TRIBUNA. Vitória, ano LXXVI, nº 25. 629, 17 mai. 2016. Disponível em: <<http://pdf.redetribuna.com.br/>>. Acesso em 21 nov. 2016.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Adoniran. **Saudosa maloca**. Disponível em: <<http://letracast.com.br/letracast-32-adoniran-barbosa-saudosa-maloca/>>. Acesso em 21 de nov. de 2016.
- BARBOZA, A. C. C. **Narrações orais infantis**: da tarefa solicitada às saídas criativas. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010, 283 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CENPEC. **Se bem me lembro**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.
- COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: Dionísio, A.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas**. Juiz de Fora, n. 1, p. 64-74, 2010.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In:

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. "Carta aberta". **Brasil escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>>. Acesso em 30 out. 2017.

DUTRA, E. de F. A revisão de texto nos livros didáticos: em busca de sentido. In: COLELLO, S. M. G. (Org.). **Textos em contextos**: reflexões sobre o ensino da língua escrita. Editora: Summus, 2011.

EUSÉBIO, Marco. Rui Barbosa e o ladrão de galinhas. 23 jan. 2014. **Marco Eusébio - entrelinhas da notícia**. Disponível em: <<http://www.marcoeusebio.com.br/coluna/rui-barbosa-e-o-ladrao-de-galinhas/31982>>. Acesso em 21 nov. 2016.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor / Raquel Salek Fiad. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP-Secretaria de Estado da Educação, 1991.

FRANCHI, Carlos. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de estudos linguísticos**, n.22, p. 9-39, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 34 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FUCHS, C. A paráfrase linguística. Equivalência, sinonímia ou reformulação. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, n. 8, p. 129-134, 1985.

GARCIA, R. **A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual**: de textos da mídia a contos policiais. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, 242 p.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. Porto Alegre: **Letras de hoje**, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Anglo, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, A. C. **As operações de linguagem com a marca “quando”**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007, 206 p.

GUIMARÃES, E., org. **Estudos linguísticos e literários: aplicados ao ensino**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013.

HILGERT, J. G. **A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo**. 1989. 462f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1989, 462 p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998, 263 p.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MENEGOLO, E.D.C.W.; MENEGOLO, L.W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências e cognição**, v. 04: 73-79, 2005.

MIRANDA, S. C. **Influência da leitura oral na revisão de textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, 160 p.

NAPOLEÃO, Arthur; PÓVOA, Peçanha. **Hino do Espírito Santo**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/hinos-de-estados/126607/>>. Acesso em 21 nov. 2016.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria**. Disponível em: <<http://www.lettras.com.br/milton-nascimento/maria-maria>>. Acesso em 21 nov. 2016.

NUNES, Augusto. “Morte do leiteiro”, um poema de Carlos Drummond de Andrade. 18 mar. 2011. **Veja**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/8220-morte-do-leiteiro-8221-um-poema-de-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em 21 nov. 2016.

PASSARELLI, L. G., **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PEDRADA, João. 30 ditados e expressões populares antigos e sábios. 07 abr. 2015 **Megacurioso**. Disponível em: <<https://www.megacurioso.com.br/papo-de-bar/69799-30-ditados-e-expressoes-populares-antigos-e-sabios.htm>>. Acesso em 21 nov. 2016.

PEREIRA, Marcos. Placas escritas erradas - placas engraçadas erradas. 26 set. 2012. **Porquinho doido**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=placas+com+erros&client=firefox-b&dcr=0&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwigsuuu8NzYAhWMh5AKHRbwAQoQ7AKlQA&biw=1280&bih=609>>. Acesso em 21 nov. 2016.

PERSI, Letícia. Intertexto. 05 abr. 2013. **Literatura mundi**. Disponível em: <<http://litteraturamundi.blogspot.com.br/2013/04/bertold-brecht-18981956.html#.WMqugrpXel>>. Acesso em 21 nov. 2016.

POSSATI, J.F. **A reescrita dialógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2013, 206 p.

RAMOS, Ricardo. Circuito fechado. In: CAMPOS, C. L. S.; SILVA, N. J. (Org.). **Lições de gramática para quem gosta de literatura**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2010.

REZENDE, Letícia Mardones. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, N. B. **A paráfrase: uma atividade argumentativa**. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001, 159 p.

ROMERO, Márica. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_epilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf)>. Acesso em 21 nov. 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SÁ, J. N. **Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de língua portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016, 120 p.

SANTOS, H. S. **Enunciação e paráfrase: gestos de reformulação do dizer**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DE CULTURA DO ESTADO. **Lendas ribeirinhas: cadernos de lendas ribeirinhas**. Baixo Guandu: Caju Produções, 2017.

SEIXAS, Beatriz; BARROS, Rafael. Ministro vai atuar para retomada da Samarco. **A gazeta**, Vitória, 28 out. 2017. Economia, p.24.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, J. C. Da análise da música como gênero textual e texto multimodal ao ensino de Língua Portuguesa. **Graduando**, v. 4, n. 6/7, p. 49 - 60, 2013.

SOUZA, I.R.; MENEGASSI, R.J. A reescrita como instrumento de desenvolvimento da escrita: Uma experiência com professores. **Interação e escrita no ensino aprendizagem**. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2011. Disponível em: <[http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao\\_textual\\_e\\_ensino/PDE\\_Artigo\\_final\[1\]\[1\].pdf](http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/PDE_Artigo_final[1][1].pdf)>. Acesso em 09 out. 2016.

TASSAN, S.P.F. **A escrita e reescrita de artigos de opinião em sala de aula**: idas e vindas de um processo. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015, 169 p.

VILARINHO, Sabrina. "O jornal e a notícia ". **Brasil escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-jornal-noticia.htm>>. Acesso em 21 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMPIERE JR, P. R. **Produção escrita**: desafios da correção – (des)focar a gramática tradicional? Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015, 153 p.

ZIRALDO. *In.*: PRATES, Marilda. **Encontro e reencontro em língua portuguesa**: reflexão e ação – 5ª série. São Paulo: Moderna, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de assentimento

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, de número de CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, matriculado(a) no 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “José Damasceno Filho”, autorizo a participação desse educando na pesquisa “Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas que será realizada no campus Vitória. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro e fora da escola com o objetivo de analisar as potencialidades de produção textual no ensino fundamental em articulação com as necessidades educativas de uma escola básica do município de Baixo Guandu. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail [etica.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:etica.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Reescrita de textos: operações de linguagem no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas de reescrita e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades da reescrita para a formação do leitor e escritor crítico no ensino fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua e Literatura nas escolas básicas. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

## Consentimento Pós–Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante