



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

NUBIA DOS SANTOS MONTEIRO

**NARRATIVAS ORAIS: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE
RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA EM TEXTOS ESCOLARES**

Belém/PA

2024

NUBIA DOS SANTOS MONTEIRO

**NARRATIVAS ORAIS: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE
RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA EM TEXTOS ESCOLARES**

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Belém/PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Monteiro, Nubia dos Santos, 1987-

Narrativas orais: uma análise dos movimentos de retextualização e reescrita em textos escolares / Núbia dos Santos Monteiro; Orientador, Thomas Massao Fairchild. — 2024.

138 f.; Il.; + 1 livro (22 f.: Il., color.)

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Belém, 2024.

Acompanhado de livro: “Escutando histórias, colecionando memórias: 7º ano da EMEF Raimunda Baraúna.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Ensino fundamental – Estudo e ensino. I. Fairchild, Thomas Massao. II. Título do livro: Escutando histórias, colecionando memórias: 7º ano da EMEF Raimunda Baraúna. III. Título.

CDD-22. ed. 469.07

NUBIA DOS SANTOS MONTEIRO

NARRATIVAS ORAIS: UMA ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA EM TEXTOS ESCOLARES

Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Presidente/Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Dinair Barbosa de Freitas
Examinador Titular Externo
Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Welton Diego Carmim Lavareda
Examinador Titular Interno
Universidade Federal do Pará

Belém, 01 de abril de 2024.

Dedico este trabalho a Deus, fonte de luz e inspiração; à minha avó, Marlene Monteiro (em memória), que no processo de construção desta dissertação, foi chamada ao descanso eterno, deixando-me muita saudade.

Aos meus pais, Manoel e Raimunda, por toda a dedicação na minha criação e nos meus estudos; aos meus irmãos, Marcelo, Railene e Wany, por todo o apoio; ao meu companheiro de vida Carlos e aos meus alunos, sujeitos atuantes nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo o sustento nos momentos de angústia e medo, por ser minha fortaleza nos momentos de fraqueza e por toda a sabedoria, entendimento, paciência e por seu amor infinito. Por ser o grande mestre de minha vida e por me proporcionar a realização de um sonho por vezes tão distante.

Ao professor Dr. Thomas Massao Fairchild, por ter aceitado ser meu orientador, por toda a paciência e tempo dedicado a este trabalho. Sua dedicação e generosidade ao partilhar conhecimento foram um presente de Deus em minha vida, bem como a possibilidade de ingresso ao grupo de pesquisa em Discurso, sujeito e ensino foi um divisor de águas na minha vida acadêmica. E, aos demais professores do PROFLETRAS – UFPA, que com maestria ministraram as disciplinas durante o mestrado: Marcos André, Isabel França, Marilucia Oliveira, Marcia Ohuschi e Juliana Queiroz.

À banca examinadora, por ter aceitado o convite para acrescentar seus olhares a essa dissertação.

Aos colegas de turma, que foram peças fundamentais e transformaram-se em grandes amigos: Áurea, André, Giselle, Romário, Liviane, Jecele, Simone, Ana Paula e Vandeberg. Vocês tornaram os dias mais fáceis, as viagens menos cansativas e os encontros mais amorosos.

Aos meus pais Manoel e Raimunda, que demonstraram sobretudo coragem e determinação para que eu pudesse continuar meus estudos; e também estender meus agradecimentos a minha tia Rosa por ter me recebido em sua casa.

Aos meus irmãos Marcelo, Railene e Wany, por todo o apoio e incentivo nos períodos de longos estudos; e ao meu companheiro de vida Carlos por todo carinho e paciência nos momentos de ausência.

Aos colegas de trabalho, em especial minhas amigas Marcilene, Juci, Hiraceli e Lina, que compartilharam esse período comigo, ajudando-me de forma caridosa nas demandas do trabalho. E a minha amiga Eli, por estar presente em todos os momentos de minha vida.

Aos alunos e seus familiares, por serem peças principais dessa pesquisa, que com suas narrativas enriqueceram e tornaram esta dissertação possível.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram e me apoiaram na realização desse sonho.

Quando a âncora bate no fundo o navegador sabe que aquele é apenas um ponto de estada momentâneo - portos de passagens -, onde a fixação provisória serve para a contemplação de horizontes de possibilidades que balançam em ondas incessantes de futuro. Geraldi (2015, p. 16).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Textos que constituem o <i>corpus</i> da dissertação	70
Quadro 2 – Quadro 2 - Descritores a serem analisados nos textos retextualizadas e reescritos	96
Quadro 3 – Versões do texto escrito pelo aluno A23	98
Quadro 4 – Versões do texto escrito pelo aluno A16	105
Quadro 5 – Versões do texto escrito pelo aluno A13	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Primeiro texto produzido em sala do aluno 15, T1MA15	73
Fotografia 2 – Texto elaborado em 22/ 09/ 22	132
Fotografia 3 – Texto elaborado em 11/ 11/ 22	132
Fotografia 4 – Texto elaborado em 17/ 02/ 23, na volta do ano letivo	133
Fotografia 5 – Texto elaborado em 25/ 05/ 23	134
Fotografia 6 – Texto elaborado em 11/ 08/ 23	134
Fotografia 7 – Texto elaborado em 25/ 08/ 23	135
Fotografia 8 – Texto elaborado em 15/ 09/ 23	136
Fotografia 9 – Texto elaborado em 22/ 09/ 23	136
Fotografia 10 – Texto elaborado em 11/ 10/ 23	137
Fotografia 11 – Apêndice A	138
Fotografia 12 – Apêndice B	138
Fotografia 13 – Apêndice C	138
Fotografia 14 – Apêndice D	138
Fotografia 15 – Apêndice E	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DISSE	Grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

RESUMO

A presente pesquisa analisou, em narrativas orais passadas para a escrita, os movimentos de retextualização e reescrita em textos escolares de alunos do sexto/sétimo ano do ensino fundamental, a partir da concepção teórica de escrita como trabalho, respaldada nos estudos de Geraldi (2012 [1984], 1997 e 2015), Riolfi (2011), Fiad (2009) e Fairchild (2013), e dos procedimentos da retextualização, na perspectiva de Marcuschi (2010). O contexto do trabalho foi a produção de textos de narrativas orais pelos alunos, os quais foram compartilhados com a comunidade escolar. Objetivou-se, de maneira geral, analisar por meio desses textos os movimentos a que eles foram submetidos por meio da retextualização e reescrita. Traçou-se como objetivos específicos apresentar aos discentes a proposta da escrita como trabalho, para que eles passassem a reconhecer que um texto não é um produto acabado, mas que precisa ser construído por meio de processos sucessivos de retomada e reelaboração; analisar as modificações realizadas no texto por meio das reescritas, seus efeitos e o que dizem da percepção do aluno em relação aos efeitos da sua própria palavra; bem como promover a circulação e a valorização das narrativas coletadas, retextualizadas, escritas e reescritas pelos discentes por meio de coletâneas. A investigação se configura como uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e natureza aplicada; apoiada nos estudos de Thiollent (1986) e Chisté (2016). O trabalho com narrativas, por sua vez, inspira-se na proposta de Geraldi (2012), ao defender que o ensino de Língua Portuguesa seja pautado em uma concepção da linguagem como forma de interação entre os sujeitos, fazendo-se necessário, portanto, voltar o ensino para a realidade do educando. O local de realização da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino, no município de Afuá, no estado do Pará. Do ponto de vista metodológico, para a diagnose, os alunos realizaram uma entrevista para conhecer a origem familiar e de sua comunidade e, em seguida, houve a produção de narrativas pessoais pelos alunos. O segundo momento de pesquisa se concentrou em duas coletas de narrativas (reais ou ficcionais), uma no primeiro e outra no segundo semestre de 2023, que circulam nas comunidades que os discentes pertencem, bem como a escrita e reescrita de textos. Por meio das análises, observou-se que os discentes iniciaram o trabalho com a escrita ao realizarem na retextualização operações como: 1ª, 2ª, 5ª, 6ª e 7ª a maioria com regras de transformação do texto, e na reescrita nota-se um extensivo trabalho de acréscimos de informações, supressões e substituições; movimentos que reverberaram na melhoria do projeto de dizer do educando. Outro resultado importante consistiu na produção de textos. Foram 317 no decorrer da pesquisa. A socialização do livreto *“Escutando histórias, colecionando memórias...”* para a comunidade escolar suscitou no aluno a importância da escrita direcionada a um leitor, bem como as correções ortográficas realizadas. Nesse sentido, ressalta-se os avanços significativos na aprendizagem dos discentes e o caracterizamos como o início de um trabalho realizado na escrita daqueles sujeitos. Portanto, busca-se por meio dessa dissertação propor uma produção de textos na escola de maneira reflexiva, recursiva e constante.

Palavras-chave: reescrita; análise de textos escolares; escrita como trabalho; narrativas orais; retextualização.

ABSTRACT

This research analyzed the movements of retextualization and rewriting in school texts by sixth/seventh grade students, based on the theoretical conception of writing as work, supported by the Gerald's studies (2012, [1984], 1997) and (2015), Riolfi (2011), Fiad (2009) and Fairchild (2013), and the procedures of retextualization, from the Marcuschi's perspective (2010). The research context was the production of oral narrative texts by the students, which were shared with the community. The overall aim, was to analyze through the texts the movements of retextualization and rewriting. The specific objectives were to introduce students to the proposal of writing as work, so that they would recognize a text as an unfinished product, but needs to be constructed by successive processes of retaking and reworking; to analyze the changes made in text by means of rewriting, their effects and what they say about the student's perception of the effects of their own words; and to promote the circulation and appreciation of the narratives collected, retextualized, written and rewritten by the students through collections. The research is configured as action research, with a qualitative approach and an applied nature, based on the studies of Thiollent (1986) and Chisté (2016). Working with narratives, in turn, is inspired by Gerald's (2012) proposal that Portuguese language teaching should be based on a conception of language as a form of interaction between subjects, thus making it necessary to turn teaching in to the reality of the student's life. The community was applied the research was a municipal school of Afuá, in the state of Pará. From methodological point of view, for the diagnosis, the students were interviewed to find out about their family background and their community, followed by the production of personal narratives by the students. The second stage of the research focused on two collections of narratives (real or fictional), one in the first and other in the second semester of 2023, which circulate in the communities to which the students belong, as well as the writing and rewriting of texts. The analysis showed that students began work with writing in the retextualization process by operations such as: 1st, 2nd, 5th, 6th and 7th, most of them with rules for transforming the text, and in the rewriting process, there was extensive work on adding information, deletions and substitutions; movements that reverberated in the improvement of the student's project of saying. Another important result was the production of 317 texts during the course of the research. The socialization of the booklet "Telling stories, collecting memories..." to the school community made the student see the importance of writing for a reader, as well as the spelling corrections made. Therefore, the aim of this dissertation is to propose a reflexive, recursive and constant way of producing texts at school.

Keywords: rewriting; analysis of school texts; writing as work; oral narratives; retextualization.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAS: A AULA COMO PESQUISA	14
2 REVISÃO DE LITERATURA: CONTEMPLAÇÃO DE HORIZONTES	21
3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO	27
3.1 CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM	27
3.2 ORALIDADE E ESCRITA	36
3.3 RETEXTUALIZAÇÃO	39
3.4 NARRATIVAS ORAIS: O TEXTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR	42
4 A ESCRITA COMO TRABALHO	47
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	59
5.1 PESQUISA-AÇÃO	60
5.2 CONTEXTO E ESCOLHA DO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA	63
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA	66
5.4 <i>CORPUS</i> DA DISSERTAÇÃO	70
5.5 A COLETA DA DIAGNOSE	71
6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA DIAGNOSE	73
7 NARRATIVAS ORAIS: UM TRABALHO COM A RETEXTUALIZAÇÃO E A REESCRITA	90
7.1 ATIVIDADE I: NARRATIVAS INDÍGENAS BRASILEIRAS	90
7.2 COLETAS DE NARRATIVA: ESCUTANDO HISTÓRIAS...	93
7.2.1 PRODUÇÃO DO LIVRO “ESCUTANDO HISTÓRIAS, COLECIONANDO MEMÓRIAS...”	118
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AULA COMO ONDAS INCESSANTES DE FUTURO	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	126
ANEXO A – TEXTO 2 DO ALUNO 15 (T2EA15)	126
ANEXO B – TEXTO 3 DO ALUNO 15 (T3MA15)	127

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	128
ANEXO D – FOTOGRAFIA 2 – TEXTO ELABORADO EM 22/09/2022	131
ANEXO E – FOTOGRAFIA 3 – TEXTO ELABORADO EM 11/11/2022	131
ANEXO F – FOTOGRAFIA 4 – TEXTO ELABORADO EM 17/02/2023	132
ANEXO G – FOTOGRAFIA 5 – TEXTO ELABORADO EM 24/05/2023	133
ANEXO H – FOTOGRAFIA 6 – TEXTO ELABORADO EM 11/08/2023	133
ANEXO I – FOTOGRAFIA 7 – TEXTO ELABORADO EM 25/08/2023	134
ANEXO J – FOTOGRAFIA 8 – TEXTO ELABORADO EM 15/09/2023	135
ANEXO K – FOTOGRAFIA 9 – TEXTO ELABORADO EM 22/09/2023	135
ANEXO L – FOTOGRAFIA 10 – TEXTO ELABORADO EM 11/10/2023	136
APÊNDICE A – FOTOGRAFIA 11	137
APÊNDICE B – FOTOGRAFIA 12	137
APÊNDICE C – FOTOGRAFIA 13	137
APÊNDICE D – FOTOGRAFIA 14	137
APÊNDICE E – FOTOGRAFIA 15	138

1 CONSIDERAÇÕES INICIAS: A AULA COMO PESQUISA

O trabalho com a disciplina Língua Portuguesa (doravante LP) na educação básica tem como um de seus grandes desafios o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, em todos os níveis de ensino. Nessa pesquisa, estamos comprometidos com o ensino da escrita, na qual temos por intuito utilizar os textos orais que circulam no contexto familiar e comunitário dos alunos como ponto de partida para trabalhar a escrita, por meio da retextualização e da reescrita, bem como suscitar a importância de se conceber a produção textual como processo, focando não apenas no planejamento, mas na revisão e na reescrita. Nosso intuito é de analisar os movimentos na escrita dos alunos por meio da análise de textos escolares.

A minha vida acadêmica iniciou no ano de 2006 ao ingressar no curso de Letras na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). No decorrer do curso tive a oportunidade de ser integrante do projeto de extensão Conexões de saberes, que objetivava estudar áreas ribeirinhas, quilombolas e de baixa renda, aproximando a universidade da população fazendo investigação e buscando melhorias para a comunidade. Na ocasião, ingressei no grupo responsável por aplicar pesquisa e intervir em uma comunidade ribeirinha do município de Santana, estado do Amapá, na qual fazíamos oficinas e auxiliávamos na alfabetização das crianças por meio do lúdico.

Ao concluir o curso de Licenciatura em Letras tive a oportunidade de trabalhar em uma escola particular do município de Macapá, capital do estado do Amapá. Momento de muita aprendizagem, pois a escola possuía uma estrutura boa, com material didático e na biblioteca muitos livros e em todas as aulas os alunos resolviam as atividades e faziam leituras. No entanto, meu grande objetivo sempre foi trabalhar na educação pública, mais especificamente na escola onde dei meus primeiros passos na vida escolar (antiga 1ª a 3ª séries do ensino fundamental), em uma comunidade ribeirinha no município de Afuá, tendo no ano de 2012 prestado concurso público para esse município.

Em 2013, fui empossada e lotada na referida escola. Ao retornar a ela depois de 15 anos, encontrei-a maior e mais estruturada, porém com dificuldades, uma vez que se tratava de uma escola situada longe da sede do município e de difícil acesso, algo muito comum nessas comunidades. Porém, eu estava no local que sempre

desejei. O momento era de dedicação, porque via a oportunidade de incentivar aqueles alunos e chamá-los aos estudos, pois a mudança que queremos na sociedade só se faz por meio da educação. Hoje sinto que meu trabalho ao longo de seis anos naquela regional foi muito mais o de mostrar para aquelas crianças e adolescentes que realmente, para nós, filhos de trabalhadores rurais que têm pouca escolaridade o acesso à educação superior é mais difícil de ser alcançado, no entanto não é algo impossível.

No ano de 2019, precisei pedir minha remoção para a sede do município, local que exerço a vida docente até os dias atuais, pois obtive a aprovação no concurso público do estado do Pará. Portanto, ao ingressar no mestrado profissional em Letras em 2022, já estava claro o *lócus* da pesquisa, uma escola da zona urbana que atende em sua demanda alunos também da zona rural, ou seja, um público diversificado e muito rico de conhecimento da realidade local.

Após dez anos de trabalho em sala de aula, tive a oportunidade de ministrar aulas em comunidades ribeirinhas e urbanas do município de Afuá, cidade localizada no estado do Pará. Ouvir, em sala de aula, variadas histórias acerca da realidade vivida pelos alunos no ambiente familiar e comunitário, me despertou um interesse, pois por meio delas conhecia a vivência daquelas crianças e poderia utilizá-la em prol da construção dos conhecimentos de mundo tanto dos alunos quanto os meus, uma vez que as experiências deles e as minhas somavam-se em favor de um ensino-aprendizagem significativo e transformador para ambos.

As trocas de conhecimentos por meio das experiências possibilitam uma aprendizagem mútua. Nesse sentido, resolvemos trabalhar, após a aplicação da diagnose, com histórias que circulam no ambiente de convívio desses educandos, passando-as da modalidade oral para a escrita, em seguida aplicando os processos de retextualização sugeridos por Marcuschi (2010) e por fim reescrevendo esses textos, fazendo uma análise dos movimentos de escrita realizados pelos alunos em todas essas etapas do processo.

Contudo, sempre houve um fator que me impedia de realizar um trabalho mais específico com a escrita, o fato de a rede municipal de ensino haver a disciplina Língua Portuguesa e uma outra denominada Técnicas de Redação, ou seja, o trabalho com a produção textual sempre ficou a cargo de outro professor. Ao professor de LP sempre coube trabalhar, especificamente, com a leitura e análise linguística.

Por meio do meu retorno ao mundo acadêmico vislumbro a oportunidade de aliar os conhecimentos adquiridos no decorrer desses anos de experiência com aquilo que vem se discutindo acerca do ensino de língua materna. E a vivência no grupo de pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino, da Universidade Federal do Pará (DISSE/UFPa), liderado pelo professor Dr. Thomas Massao Fairchild, orientador desta dissertação, suscitou em nós o desejo de pesquisar acerca da escrita e da análise de textos escolares produzidos pelos alunos nas aulas de LP.

Tendo isso em vista, pretende-se desenvolver um trabalho que possa mostrar a relevância das narrativas contadas pelos alunos no contexto de sala de aula, bem como trabalhar a oralidade e a escrita utilizando, a princípio, o processo de retextualização na perspectiva de Marcuschi (2010) como um norte para o processo de revisão e reescrita dos textos escritos pelos discentes.

Procuramos com isso ressaltar a importância das narrativas orais que são contadas de maneira espontânea pelos familiares dos discentes e recontadas por eles, para ajudá-los a lidar com a oralidade na escola e servir de mecanismo para os passos com a escrita. No que concerne ao uso da oralidade como objeto de conhecimento a ser estudado em aulas de LP, é necessário partir da presunção de que o ambiente escolar é o local onde os diálogos acontecem e onde há a edificação de sentidos. Dessa maneira, faz-se ímpar a construção de mecanismos que trabalhem pelo viés da natureza multidimensional, contemplando a diversidade de práticas já apropriadas pelo discente, sejam elas dentro ou fora da escola, bem como busquem apropriar-se de novas, com o intuito de transformar esse aluno em protagonista da sua história e da sua vida social.

Busca-se analisar por meio dos textos escolares produzidos por eles nas aulas de LP os movimentos que os textos sofreram, primeiramente, por meio de alguns processos da retextualização, em seguida, pelas versões que surjam da reescrita de textos nos mais diversos textos, sempre tendo foco o texto narrativo e a habilidade de contar acontecimentos.

É importante ressaltar, que tal movimento na escrita não só registra as histórias, mas também levará os discentes a refletirem sobre os movimentos utilizados nesse processo, tais como as distinções entre o texto oral e o texto escrito e as diferenças entre aquele que conta a história e aquele a quem a história é dirigida, o que pode acarretar escolhas linguísticas, mudanças na variedade da língua utilizada, a necessidade de mudanças ou não das frases etc. Um aspecto importante a ser

mencionado aqui, como exemplo do que foi dito, é o fato de o aluno optar por uma escrita mais formal ou por manter a história como foi contada, uma vez que, nas primeiras versões orais, podem aparecer expressões menos marcadas em termos geracionais. O aluno avaliará essas escolhas e os sentidos que ele pretende transmitir com o seu texto, para então tomar a decisão de mantê-las ou substituí-las por outras.

Nesse sentido, haverá a possibilidade de nos depararmos com temáticas que atravessaram essas narrativas e auxiliarão no reconhecimento da vida cotidiana do estudante, uma vez que a turma escolhida para a realização da pesquisa não é composta apenas por alunos que residem na cidade, mas também por discentes de comunidades ribeirinhas próximas da sede do município de Afuá. Tais narrativas enriqueceram as aulas e também contribuíram para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do alunado, bem como para sua formação cidadã.

Para Geraldi (2012) e Freire (1996) as atividades realizadas em sala de aula devem estar voltadas a fortalecer as práticas sociais democráticas. Geraldi (2011) entende que a produção textual em sala de aula deve se preocupar em devolver a palavra ao aluno, não somente a palavra oral, mas também a palavra escrita. O autor reforça tal posicionamento para que, um dia, nas práticas de produção escrita realizadas no contexto escolar possamos ler textos que se relacionem com a realidade do aluno e da sociedade a qual está inserido. A partir desse momento, o ensino de LP estará, efetivamente, devolvendo a palavra aos alunos e, ao mesmo tempo, nós no contexto da sala de aula teremos histórias contidas e não apenas contadas.

Nesta pesquisa, nós corroboramos a fala de Geraldi (2012), sobre a necessidade de nossos alunos escreverem textos contidos, pois, no atual cenário escolar, em virtude do ENEM notamos que o ensino de produção de texto se reduziu apenas a um único gênero, criado exclusivamente para o contexto escolar. A Redação e a Produção de Texto se reduzem ao ensino de técnicas para se atingir uma nota satisfatória nessas provas, isto é, os alunos perdem sua autonomia de produção e de colocar suas ideias para trabalhar com argumentos prontos. Mesmo entendendo a preocupação de obter uma boa nota e, então necessitar se adequar a essas práticas, ainda acreditamos que um aluno que consegue ver a escrita como um processo e trabalha no sentido de melhorar sua maneira de escrever não terá dificuldades nas práticas de redações escolares.

A pesquisa foi realizada na turma que está cursando o 6º/7º ano¹, nos anos letivos de 2022 e 2023. O que justifica a escolha desses alunos é o fato deles apresentarem dificuldades com a escrita e a oralidade na escola, uma vez que nesse ambiente os discentes necessitam utilizar gêneros orais públicos que exigem maior formalidade. É uma turma muito ativa no dia a dia da sala de aula e, espontaneamente, gostam de partilhar suas ideias e contar histórias diversas, entretanto quando se necessita de algo mais formal, a maioria apresenta entraves. Então, procura-se por meio de momentos espontâneos desenvolver a oralidade e a escrita.

A pesquisa aqui proposta tem relevância social a partir do momento em que se utiliza das narrativas contadas no ambiente familiar do aluno para ser o próprio objeto de conhecimento estudado em sala de aula, ao fortalecer os vínculos familiares, fazer com que o educando conheça a sua história, a sua origem familiar e; no ambiente de sala de aula compartilhe com os colegas os seus costumes, crenças e histórias contadas em suas casas. Além de discutir no contexto de sala de aula questões ligadas as diversidades culturais, que são também responsáveis pela constituição da identidade cultural do aluno e de sua comunidade.

No que se refere ao conhecimento da escrita nos respaldamos nos pressupostos da escrita como um trabalho e os alunos terão contato com ela, ao utilizarem os mecanismos de revisão e reescrita, atentando para a necessidade de voltar ao próprio texto e refletir sobre o que está sendo dito e como isso está ocorrendo, fazendo as interferências necessárias.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a pesquisa de intervenção permite aos alunos a reflexão e o desenvolvimento da consciência das diferenças internas da língua portuguesa e seus efeitos, exercitar escolhas linguísticas mais conscientes, dominar a norma padrão culta escrita de nossa língua, atentar para os processos de construção de textos escritos e desenvolver o movimento de voltar ao texto para revisá-lo e reescrevê-lo.

¹ Decidimos utilizar nesta dissertação as nomenclaturas 6º/7º ou sexto/sétimo ano, porque julgamos importante esclarecer que a pesquisa foi realizada em um período que compreende mais de um ano letivo, ou seja, quando a diagnose foi realizada os sujeitos da pesquisa cursavam o sexto ano, no segundo semestre de 2022. No entanto, o processo de coleta de dados e a intervenção realizada por nós compreendeu todo o ano letivo de 2023, quando os discentes cursaram sétimo ano. Por isso, optamos por deixar explícita esta informação, que inclusive é um diferencial em nossa pesquisa, pois houve um período mais estendido de coleta de dados.

Levando em consideração o que dissemos aqui, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar por meio dos textos escolares produzidos em aulas de LP os movimentos que os textos sofreram por meio da retextualização e reescrita. Os objetivos específicos, por sua vez, foram:

- Apresentar aos discentes a proposta da escrita como trabalho, focalizando nos processos de retextualização e de reescrita, para que eles passassem a reconhecer que um texto não é um produto e precisa ser construído por meio de processos;
- Discorrer acerca das modificações realizadas no texto por meio das reescritas, seus efeitos e o que dizem da percepção do aluno em relação aos efeitos da sua própria palavra;
- Promover a circulação e a valorização das narrativas coletadas, retextualizadas, escritas e reescritas pelos discentes por meio de coletâneas.

Portanto, para a melhor disposição textual desta dissertação, organizamo-la em sete capítulos. O capítulo introdutório tem por objetivo apresentar o texto a pesquisa, nossa trajetória acadêmica e de docente na educação básica, bem como apresentar nossos objetivos.

No segundo capítulo, apresentamos a Revisão de Literatura, que marca o momento em que nos debruçamos sobre outras pesquisas já realizados dentro do que nos propusemos trabalhar, com o intuito de realizar um cotejamento dos trabalhos realizados na área.

O terceiro capítulo inicia um diálogo acerca de Linguagem como interação. Discutimos as Concepções de linguagem, segundo Geraldi (2012) e Volóchinov (2021 [1929]). Também apresentamos nossos referenciais teóricos acerca de oralidade e escrita, já que são pontos de intercessão em nossa dissertação, pois trabalhamos com a oralidade realizada na contação das narrativas orais e com a escrita ao realizarmos a retextualização, e a reescrita, embasados em Fiad (2009) e Geraldi (2012). Seguindo o capítulo, esclarecemos acerca da retextualização embasados em Marcuschi (2010) e finalizamo-lo tratando de Narrativas orais: o texto escolar e o papel do professor, com base em nos estudos de Geraldi (1997, 2012 e 2015) e Fairchild (2013).

O quarto capítulo apresenta a concepção da Escrita como trabalho, segundo Geraldi (2012 e 1997), Fiad (2009) e Riolfi (2011), versando acerca da contribuição delas para o nosso trabalho.

O quinto capítulo versa acerca dos percursos metodológicos da pesquisa, discutindo os princípios da Pesquisa-Ação, o contexto e a escolha do *lócus* da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, o corpus da dissertação e a coleta da diagnose.

Em seguida, as análises são apresentadas em dois capítulos. No capítulo seis apresentamos a análise dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa (a diagnose), realizada no segundo semestre de 2022. O capítulo sete apresenta textos coletados após a etapa de diagnose, no decorrer do ano letivo de 2023. Esse período foi denominado de “Narrativas orais: um trabalho com a retextualização e a reescrita” que descreve momentos realizados no contexto de sala de aula dedicados a produção dos textos coletados; seguidas dos subtítulos: narrativas indígenas brasileiras, coletas de narrativas: escutando histórias e como resultado de nossa pesquisa o Livro “Escutando histórias, colecionando memórias...”. Apresentamos as considerações finais, referências, anexos e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA: CONTEMPLAÇÃO DE HORIZONTES

Para a elaboração do projeto de pesquisa e para a escolha do tema aqui abordado fez-se necessário um levantamento do estado da arte, no qual foram encontrados textos dentro da mesma linha de pesquisa que serviram de embasamento para a delimitação do tema da pesquisa. Em virtude disso, buscou-se trabalhos dentro da área dos gêneros narrativos e retextualização, sendo que todos os trabalhos analisados são pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Dos trabalhos encontrados no levantamento, selecionamos dez dissertações que se aproximavam da proposta de pesquisa escolhida, no entanto, algumas delas eram semelhantes apenas no título, se distanciando muito da proposta por nós elaborada, ou não se enquadraram no recorte temporal por nós delimitado, que foram de 2015 a 2023. Diante disso, julgamos pertinente apresentarmos a revisão de três dissertações já concluídas e disponibilizadas na *internet*, sendo duas do ano de 2019 e uma de 2020.

A primeira dessas pesquisas é denominada **A retextualização no ensino de língua portuguesa: uma proposta de intervenção** (Lima, 2020). Nesse trabalho, a observação e aplicação da proposta de intervenção foi realizada com alunos do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola estadual de zona urbana por meio da pesquisa-ação. A turma era composta por 40 alunos, sendo 28 meninas e 13 meninos, oriundos de zona rural e urbana do município pesquisado. O objetivo era desenvolver a oralidade e a escrita, uma vez que, segundo a autora, há momentos na fala ou na escrita em que se necessitam de maior cuidado e outros são mais espontâneos.

Conforme lemos nesse trabalho foi realizada uma investigação da retextualização apoiada nos estudos de Marcuschi (2010), a partir da modalidade falada para uma versão escrita, por meio de entrevistas coletadas com sete mulheres de 16 a 48 anos sobre o tema gravidez na adolescência. A justificativa pela escolha da entrevista se faz, segundo a autora, por se tratar de um gênero do cotidiano e se apoia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para justificá-la como um gênero privilegiado para a prática de escuta e leitura.

A pesquisa ocorreu em um bimestre, no decorrer de 20 aulas de 50 minutos cada. O corpus para análise era composto de: entrevista, retextualização inicial e a

final. Como se tratou de uma proposta que envolve retextualizar as produções, a autora aplicou algumas operações de retextualização, sendo elas a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 6ª; que consistiram em retiradas das marcas de oralidade, introdução de pontuação, inserção de pontuação e paragrafação, e a última voltou para modificações na estrutura da frase.

A 1ª etapa da pesquisa se deu com a realização da entrevista pelos alunos, sem que houvesse nenhuma explicação sobre como eles deveriam realizá-la. A turma foi dividida em 6 grupos que realizaram 6 entrevistas elaboradas por eles. Na produção inicial os alunos transcreveram a entrevista que havia sido gravada em seus celulares; nesse momento, segundo a autora, eles apresentaram bastante dificuldade e a pesquisadora julgou necessária uma intervenção por meio de uma Sequência Didática (SD). No entanto, esta afirmação nos causou estranheza, pois temos conhecimento que o mestrado profissional exige que o pesquisador faça uma interferência durante sua pesquisa, ou seja, a pesquisadora já tinha ciência do que iria implementar uma proposta de intervenção antes mesmo da diagnose.

A SD apresentada na pesquisa foi dividida em 5 módulos, nos quais a pesquisadora apresentou, no módulo I, os elementos da textualidade; no II, a tipologia textual, gênero textual, intenção comunicativa, estrutura dos textos; no III aconteceu a aplicação dos primeiros processos de retextualização, com as retiradas de marcas de oralidade e pontuação e da introdução de pontuação; no IV foi acerca o contínuo existente entre a fala e a escrita, havendo a introdução de paragrafação e pontuação, bem como a reconstrução do texto em função da escrita. Para finalizar, o módulo V foi o momento da produção final, os textos produzidos foram organizados em uma coletânea que foi apresentada à comunidade escolar e arquivada na biblioteca da escola.

A autora afirma que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois por meio da SD os alunos teriam conseguido realizar a retextualização e amenizar algumas dificuldades linguísticas apresentadas como ponto de partida para a problemática. A autora julga que o trabalho com o gênero foi satisfatório e alcançou sua finalidade.

Tal pesquisa se aproxima da nossa por levantar questões como a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula e buscar um trabalho voltado para a escrita por meio da retextualização, no entanto nos propusemos a analisar os movimentos de escrita em um corpus com mais textos e com um período de observação e estudo maior que um bimestre, no nosso caso dois semestres. Embora

a autora, na apresentação de seus sujeitos da pesquisa, cite o fato da heterogeneidade da turma com alunos da zona urbana e também rural, não demonstra no decorrer da dissertação nenhum olhar especial para essa diversidade o que para nós se mostra muito interessante, pois vemos nessa peculiaridade a oportunidade de textos que se diferenciam.

Nossa proposta está voltada para os textos narrativos que são contados no ambiente familiar, sendo que não nos preocupamos em eleger um gênero a ser trabalhado e nem tão pouco em elaborar uma sequência didática para ser aplicada em sala de aula. Nosso foco está em analisar os textos produzidos em sala de aula e os movimentos que ele sofrerá no momento de sua reescrita.

Outra pesquisa na área da retextualização escolhida por nós para ser analisada denomina-se **Atividades de retextualização entre oralidade e escrituralidade, um projeto para o 7º ano a partir de O Pequeno Príncipe** (Santos, 2019). Tal dissertação tem como texto base para estudos a retextualização por meio da leitura do referido livro. Embora o foco seja retextualização, que segundo Marcuschi (2010) são aplicadas as nove operações para a reconstrução do texto, o trabalho em si consiste em módulos de leitura do livro e uma produção de um capítulo suplementar pelos educandos. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma com 26 alunos, sendo 10 meninas e 16 meninos, na zona urbana.

Segundo a autora, a justificativa para a escolha de **O Pequeno Príncipe** como ponto de partida para um trabalho com a retextualização foi a presença, no livro, de diálogos e conversações entre os personagens. Para a autora, isso seria uma oportunidade dos alunos de terem contato com diálogos mais formais do que as conversas diárias e pela linguagem mais acessível do livro para a idade dos educandos. Entretanto, podemos observar que esses dois argumentos são contraditórios, já que o livro escolhido, segundo ela, é mais acessível quanto a linguagem, logo não haveria diálogos formais. A leitura do livro foi realizada em sala, seguida de atividades e reflexões sobre o conteúdo do livro. O corpus da pesquisa é composto por 33 textos distribuídos em produções diagnósticas, 1ª versão e versão final.

Assim como na primeira pesquisa, foi aplicada um SD que se dividiu em três módulos, sendo que o primeiro, referente a Leitura, foi composto por 12 planos de aula; vale ressaltar que cada plano especificado pela pesquisadora se refere a duas aulas de 45 minutos cada, isto é, cada plano equivale a 90 minutos de aula. Portanto,

o módulo tem um total de 1.080 horas. O módulo I teve como foco a leitura para apropriação das características do gênero.

Já o módulo II foi destinado a produção escrita, sendo composto por apenas três planos de aula e visava planejar a escrita, coletar informações para a 1ª versão, revisão colaborativa, produção da segunda versão, revisão colaborativa, produção da versão final. O que mais nos chama atenção nesse módulo são o número de ações a serem realizadas e a reduzida quantidade de tempo em relação ao primeiro módulo. O módulo III, enfim, que é o último da SD, está centrado na divulgação dos dados ao público; o texto final produzido pelos alunos consiste em um capítulo suplementar para o livro **O Pequeno Príncipe**, construído pelos alunos. O capítulo consiste numa continuação da história do livro, escrita por cada aluno, ou seja, cada discente ficou responsável por escrever o final que desejava ao texto.

Santos (2019), apresenta a SD e analisa os dados elencando como parâmetros para analisar os avanços e retrocessos dos juntores (nome dado aos conectivos pela autora) que remetem a aspectos semânticos: adição, tempo, espaço, causa e finalidade; e aos aspectos sintáticos: coordenação, preposição e advérbios.

A autora julgou bem-sucedida a SD, pois a leitura do livro teria extrapolado os limites da sala de aula e, segundo ela, outros alunos sentiram desejo em ler a obra, o que para ela foi satisfatório, porque foi um meio de expandir a leitura de textos literários e a compreensão da variação linguística. Além disso, a autora ainda afirma que conseguiu ver redução da ocorrência dos juntores (exceto os de finalidade), o que para ela foi um aspecto positivo. No entanto, não ficou claro como as atividades de retextualização foram desenvolvidas e a oralidade trabalhada na pesquisa se restringe a verbalização de textos da modalidade escrita; quanto a evolução na escrituralidade, não se pode negar que os alunos realmente produziram o capítulo suplementar proposto, porém não deixa claro como se realizou a aquisição na escrita dos educandos.

Diante disso, podemos elencar alguns distanciamentos da segunda pesquisa para a nossa. Primeiramente por nossa perspectiva de analisar a oralidade não apenas como verbalização, mas por entendê-la como interação social e, portanto, fruto das relações sociais. Nesse sentido, o aluno, ao trazer os textos orais que até então são apenas contados em sua casa, estará nos trazendo peculiaridades culturais que os constituem enquanto sujeito. Também não focamos em uma obra específica por acreditarmos que, quando aluno traz algo que é de seu ambiente familiar, ele

estará no centro do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que será ele o portador do conhecimento, ou seja, da narrativa. O fato de nem o professor, nem os colegas conhecerem as histórias de sua família tornam o ato de narrá-las mais autêntico.

Por fim, a dissertação denominada **A retextualização de entrevistas como proposta de ensino de produção textual: do oral para o escrito** (Pessanha, 2019), a pesquisa foi realizada em uma escola de zona urbana do município do Rio de Janeiro, em uma turma de 8º ano. A pesquisadora elaborou uma SD que trabalhava a entrevista, dividiu a turma em 8 grupos e entrevistou profissionais como conselheiro tutelar, professores, psicólogo, técnico em enfermagem e bombeiro sobre suas profissões e a importância para a sociedade. A proposta consistia em elaborar a entrevista e realizá-la com a gravação nos aparelhos celulares dos alunos; as entrevistas resultantes foram retextualizadas segundo as operações difundidas por Marcuschi (2010).

O foco da análise dos textos retextualizados estava em analisar termos coesivos, em especial os referenciais, e elementos dêiticos utilizados no processo de coerência textual. A intervenção realizada na turma se deu em 6 tempos de aula (a autora não definiu o tempo de duração de cada aula) e se dividiu em seis momentos. O primeiro denominado de apresentação inicial, contou com 6 aulas e tinha por objetivo contextualizar os alunos sobre a proposta de pesquisa; no segundo momento foi realizada a produção inicial, que levou duas aulas para ser realizada. Nos momentos seguintes temos a SD sendo aplicada seguindo três módulos compostos de 10 aulas nos quais as entrevistas foram transcritas e retextualizadas para então ser encaminhado o último momento denominado de produção final, no qual os alunos prepararam o texto para ser publicado no jornal *on-line* da escola.

No que se refere a análise e avaliação dos dados pela pesquisadora, ela conclui que não foi possível verificar êxitos nos aspectos linguísticos na escrita dos alunos e notou uma resistência por parte deles em realizar o processo da escrita. Como pontos positivos elencou a divulgação dos textos dos alunos no jornal *on-line* da escola; também notou uma diminuição nas repetições e o fato deles voltarem a seu texto para fazer a revisão. Porém, aconselha para quem for utilizar a SD em sala de aula que seja realizada com número reduzido de alunos ou organizar a turma em dois grupos para realizarem apenas duas entrevistas, uma vez que, a demanda de textos foi muito grande, segundo a autora. Contudo, esse é um conselho difícil de ser seguido, já que

o professor não tem o poder de definir quantos alunos terá em sua turma, e caso queira esperar um número exato nunca fará a pesquisa.

Portanto, a terceira dissertação analisada diferencia-se da nossa por propor uma SD que trabalha apenas a entrevista sendo passada do oral para o escrito por meio da retextualização, bem como analisa termos coesivos referenciais e os dêiticos na coerência. Nossa proposta busca analisar os movimentos de reescrita por meio da retextualização e dos pressupostos da escrita como trabalho.

As pesquisas estudadas e a nossa tem como aporte teórico Marcuschi (2010), que elaborou nove operações para realizar a retextualização, incluindo a passagem de texto da modalidade oral para a escrita. Notamos que tais dissertações estão voltadas para questões de análise linguística nos textos, focam em apenas um gênero e se utilizam de SD para a aplicação na sala de aula.

Nossa pesquisa se apoia nos estudos de Geraldi (1997), pois acreditamos que o ponto de chegada e de partida para o ensino da escrita está no texto, por comungar da proposta de escrita como trabalho apresentado por ele em seu livro **Portos de Passagem**, mas, sobretudo, por nos preocuparmos com o resgate da cultura familiar por meio dos textos narrativos e por entendermos que em nossas salas de aula trabalhamos com sujeitos historicamente constituídos e que precisam ter a “devolução das suas palavras”, por meio da análise dos movimentos de reescrita realizadas por esses educandos.

3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os referenciais teóricos que sustentam esta dissertação no que se refere às concepções de linguagem, tendo por finalidade descrever o caminho percorrido pelos estudos acerca do assunto para chegar à concepção interacionista, na qual buscamos pautar nossa prática e desenvolver nesta dissertação. O capítulo foi organizado na primeira seção com uma apresentação acerca das concepções da linguagem, apoiadas nos estudos do círculo de Bakhtin e Volóchinov (2021 [1929]) e Geraldi (2012); na segunda seção propusemos uma abordagem sobre oralidade e escrita pautada nos estudos de Marcuschi (2010); na terceira esclarecemos a retextualização, embasados no mesmo autor da seção anterior e na quarta trataremos acerca das narrativas orais.

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Esta seção discute as concepções de linguagem presentes no campo do ensino da língua hoje e os teóricos que embasam aquela que escolhemos, com o intuito de entender o caminho percorrido pela linguística até chegar à concepção interacionista.

É importante ressaltar que o professor, ao trabalhar com uma das concepções de linguagem em sala de aula, não está fazendo uma simples escolha de qual corrente teórica seguir; na verdade é uma maneira de se posicionar diante da sociedade por meio de uma concepção do ensino. Tal posicionamento é defendido por Geraldi (2012) como um ato político, pois o professor está se posicionando com sua visão sobre a linguagem, definindo com base nisso quais conhecimentos pretende que seu aluno tenha contato, pois sua metodologia de ensino está pautada na visão de mundo e na interpretação da realidade que o cerca.

Nesse sentido, faz-se necessário retornar aos estudos de Volóchinov (2021 [1929]), em seu livro **Marxismo e filosofia da linguagem**, com o intuito de buscar as origens desse pensamento e, assim, compreender o impacto que as práticas em sala de aula têm nas relações sociais entre os sujeitos, ao promover neles reflexões sobre o contexto social e o acesso ao mundo do trabalho, além de auxiliar na formação de um sujeito crítico e responsivo. O referido autor considera duas tendências principais do pensamento linguístico filosófico que orientaram o surgimento das vertentes de

linguagem de sua época, sendo elas o **Subjetivismo Idealista** e o **Objetivismo Abstrato**. Volóchinov (2021 [1929]) tece críticas a ambas antes de apresentar sua própria proposta, calcada na ideia de interação discursiva. Assim, ele sustenta que compreender as posições vigentes ajudaria na solução do problema apresentado na obra, ou seja, “o problema do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo” (Volóchinov (2021 [1929], p. 147).

Para Volóchinov (2021 [1929]), a primeira tendência corresponde a um subjetivismo idealista por defender a psicologia individual como responsável pela lei de criação linguística. Os teóricos desta perspectiva interessam-se pelo ato da fala e da criação individual como fundamento da língua. O enunciado é visto como algo que é produzido do interior para o exterior, ao desconsiderar fatores externos à comunicação, tais como o interlocutor e o contexto; para este pensamento, a língua é considerada acabada, imutável, independente de elementos externos.

A primeira tendência se embasa em quatro postulados: o primeiro define a língua como uma atividade, uma produção de criação realizada por meio de atos discursivos produzidos individualmente; o segundo refere-se as leis da criação linguísticas, que podem ser definidas como individuais e psíquicas; o terceiro descreve a criação da língua como sendo consciente, parecida com uma criação artística; já o quarto a define como um sistema estável, imóvel, abstrato, isto é, como um instrumento pronto, à disposição do falante. Tal tendência foi duramente criticada por Volóchinov (2021 [1929], p. 216), pois para ele “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”, ou seja, tal tendência descarta as relações sociais e suas influências para o sistema linguístico.

A segunda concepção de pensamento filosófico discutido em Volóchinov (2021 [1929]) é o Objetivismo Abstrato. Para o referido autor, nessa corrente de pensamento a língua é definida como um sistema imutável e estável, isto é, composto por regras específicas e objetivas; para essa linha não há vínculo entre a língua (código) e a sua história, desprezando-se a relação entre o homem e a sociedade.

A segunda vertente se embasa, em linhas gerais, em quatro fundamentos: o primeiro é o entendimento da língua como sendo um sistema estável e imutável, com formas linguísticas ligadas a normas e idênticas a outras já produzidas pelo mesmo sistema de signos; o segundo é o postulado de que as leis linguísticas são objetivas, fechadas dentro de um sistema linguístico pronto, não cabendo ser questionadas por

quaisquer subjetividades; o terceiro defende que nas leis da linguagem não há nenhum valor ideológico, ou seja, entre a palavra e sua significação não haveria nenhuma relação; o quarto defende que os atos de fala são apenas refrações, não havendo nenhuma conexão histórica; são portanto alheias entre si. Tal corrente recebe bastante crítica por Volóchinov (2021 [1929]) ao considerar a língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis, ao passo que para o autor não há normas imutáveis em linguagem, uma vez que tudo neste campo está em constante mudança.

Volóchinov (2021 [1929], p. 218; 219) propõe uma terceira vertente para os estudos da linguagem, pois para ele:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Na perspectiva sustentada por ele, a linguagem é vista não mais como resultante de um ato individual ou como códigos que podem ser normatizados por uma gramática, mas como enunciados vivos, utilizados em contexto social, tendo como realidade fundamental a interação discursiva. Essa interação não acontece apenas nos diálogos presenciais, mas se consolida também no momento em que há ação comunicativa, isto é, na relação entre os sujeitos. Para esta tendência a língua é viva e está em constantes transformações, isto é, quando o enunciado é proferido ou lido está havendo mudanças mesmo que nem percebamos, pois, “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta” (Volóchinov (2021, p. 220).

Volóchinov (2021), propõe o que ele chama de Método Sociológico, que fundamenta os estudos da linguagem na perspectiva que hoje chamamos amplamente de **interacionista** ou **bakhtiniana**. Ele deve se embasar, primeiramente, em formas e tipos de interação, como elas acontecem e como se relacionam com as condições concretas em que se dão. O segundo princípio se refere as formas distintas de enunciações: considera-se os gêneros e sua interação, tanto na interação discursiva do cotidiano como também na criação ideológica. Por fim, o terceiro princípio se refere a revisão das formas linguísticas habituais. Volóchinov (2021, p. 220; 221) afirma que a evolução da língua de maneira real ocorre de forma análoga aos três embasamentos acima ao afirmar que:

A evolução da língua também ocorre na mesma ordem: a comunicação social se forma (fundamentada na base), nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua.

Nesse sentido, a visão de estudos na área da linguagem proposta por Volóchinov (2021) se pauta em considerar o contexto extraverbal, abandonando a crença na língua como individual ou como um sistema de códigos imutável, e se pautando na interação social de maneira concreta. Volóchinov ressalta a importância de se considerar os enunciados concretos, ao conceber a linguagem do ponto de vista histórico, social e cultural, bem como faz a inclusão da comunicação efetiva, dos sujeitos e dos discursos para efeito de compreensão e análise. O referido autor apresenta algumas teses para esclarecer seus anseios de mudanças na maneira de se estudar a linguagem (p. 224; 225):

- 1) A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.
- 3) As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis de formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
- 4) A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.
- 5) A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto*.

Sob a mesma ótica, Geraldi (2012) reconhece que há três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Vale ressaltar, que embora reconheça as três como existentes e presentes nas práticas escolares, o autor a concebe de acordo com a terceira forma. A primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, liga-se a ideia de que as pessoas não se expressam bem em função de não organizarem bem seus pensamentos, uma vez que a expressão seria construída no interior da mente e o que se manifesta seria apenas a tradução do que foi pensado.

Logo, para se obter uma linguagem articulada e organizada seria necessária a capacidade do homem de ordenar de maneira lógica seu pensamento. A referida concepção corresponde a corrente de estudos da gramática tradicional. O problema desta concepção é que ela considera a linguagem como subjetivo e individual, desconsiderando as ações e transformações do meio sobre a língua.

Geraldi (2012) em seus estudos foi além do que o proposto por Marxismo e Filosofia da Linguagem, pois considerando sua experiência em sala de aula direcionou as concepções para o ensino de LP, uma vez que, esta primeira vertente se preocupava em “ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente e os transgressores de tais regras são considerados grosseiros, caipiras e incapazes de aprender” de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p.14), ou seja, têm-se um ensino voltado para a ideia de certo ou errado e o aprendizado reduzido a normatização da língua por meio de uma gramática. O que faz, segundo os autores citados, a escola tornar-se:

[...] local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, logo, resta ao aluno leitor/ produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, sem a possibilidade de reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020, p. 14)

Nesse sentido, os alunos são vistos como passivos que vão para a escola não para adquirir conhecimento, mas para receber correções acerca de sua fala, sua escrita, sua leitura, ou seja, não lhe é permitido questionar, buscar explicações para os fenômenos, questionar e mudar a sua própria realidade. Dessa forma, tal concepção vai na contramão do papel da educação para a formação de cidadãos tal como defendida por Freire (2011)². Portanto, por ser uma concepção voltada para a gramática tradicional, caberia ao aluno seguir a norma imposta por ela, ao classificar, nomear e identificar as palavras de acordo com as normas convencionadas como certas para a LP sem haver nenhuma reflexão sobre suas ações.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) concluem que o ensino de LP nesta concepção parte do pressuposto de que a aprendizagem por parte do aluno das teorias da gramática normativa seria suficiente para que ele domine a linguagem oral e a escrita, e no que concerne à leitura, ela seria a maneira utilizada para a

² Concepção advogada pela Pedagogia Libertadora Freireana, que é influente no campo educacional, destacando-se por sua ênfase na conscientização, diálogo e participação ativa como elementos-chave na formação de cidadãos críticos e participativos.

exteriorização do pensamento e o mecanismo de avaliação da capacidade de se expressar por meio da oralidade.

Na segunda concepção, segundo Geraldi (2012 [1984]), a língua é descrita como instrumento da comunicação, ou seja, é vista como código no qual os signos, regidos por regras, se combinam com a função de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, servindo então como veículo comunicativo neste processo. Essa perspectiva liga-se ao estruturalismo e ao transformacionalismo. Nesse sentido, a segunda concepção é vista como uma ferramenta e está ligada à Teoria da Comunicação.

Essa perspectiva é criticada, porque considera apenas a variedade padrão da língua, desprezando as demais variedades linguísticas, a língua em uso e as relações sociais, bem como se considera apenas o seu funcionamento enquanto código no interior de suas combinações para a comunicação entre um emissor e um receptor, sem levar em consideração que eles são partes de uma relação social e sujeitos de sua interação. O papel do aluno no contexto escolar era apenas de receber os conhecimentos e por meio de exercícios fixar o que foi apreendido, novamente, sem nenhuma reflexão acerca de suas escolhas linguísticas, isto é, um ensino totalmente descontextualizado.

Nossa pesquisa é embasada nos pressupostos da terceira concepção indicada por Geraldi (2012), na qual a linguagem é abordada como forma ou processo de interação que produz sentido entre os componentes envolvidos no ato comunicativo e em contextos sócio-histórico e ideológico. Desse modo, fica caracterizada uma corrente linguística como forma dialógica em sentido amplo.

Para Geraldi (2012), essa concepção de linguagem corresponde a corrente linguística da enunciação e implica em uma postura diferenciadora na educação, por colocar os sujeitos como centro do processo comunicativo. Nessa concepção a linguagem estabelece as relações na sociedade, por meio dos aspectos sócio-históricos. Nesse sentido, estudar a língua é uma tentativa de detectar as falas e as condições a serem preenchidas por um falante para que haja adequação na fala nas situações de interação.

Para Geraldi (2012), a escolha da concepção que o professor faz para utilizar em sala de aula é, antes de mais nada, uma posição política do docente. Nesse sentido, quando o professor tem sua prática alinhada à 1ª concepção, ele está assumindo a postura de quem vê o ensino de língua pelo viés tradicional, no qual o

professor detém o conhecimento e o aluno apenas o recebe. Reforça ainda que o ato de ensinar se resume na transmissão de conteúdos consolidados. Já o professor que opta pela segunda concebe a língua em sua prática, como um código, na qual sua estrutura deve ser transmitida ao aluno por meio da instrução do professor e fixada por meio de exercícios. Ao aluno não lhe é dado o papel de refletir ou de exercitar seu pensamento crítico, pois as relações sociais, o fato de a língua ser viva e em constante transformação, não é levado em consideração.

Ao professor que adota a terceira concepção para a sua prática em sala de aula, vale ressaltar que essa dissertação julga esta opção como a mais adequada e eficiente para o ensino de LP, porém entende que na prática do professor pode ocorrer momentos em que ele se aproxima mais da primeira ou da segunda, pois elas estão presentes há muitos anos nas práticas em sala de aula e por vezes é complicado se desvincular delas totalmente. Bem como, ressalta a importância que elas têm para se chegar a atual concepção, para se aprimorar e melhorar o ensino de português.

A linguagem como uma forma de interação requer do professor e dos alunos uma visão diferenciada acerca do ensino da língua e de sua função na sociedade, pois a linguagem é concebida como responsável e constituída pelas relações do sujeito na sociedade, nesse sentido não se vê mais a linguagem como expressão do pensamento ou simplesmente como um sistema de códigos, mas se considera que ela é utilizada por sujeitos sócio-históricos, que se utilizam de diálogos para uma enunciação concreta.

Portanto, a linguagem ocupa o lugar de veículo responsável pelas interações do sujeito na sociedade, pois é no uso que se pode determinar as suas regras. Se o professor de LP chega em sua sala de aula do 7º ano do ensino fundamental com um dinâmica de acolhida, na qual os alunos precisam retirar uma palavra de seu dia a dia, como respeito, companheirismo ou paciência, e propõe aos alunos que se apresentem e digam o significado da palavra para eles ou como ela ajudará no ano letivo que está se iniciando há duas possibilidades nessa atitude: a primeira é que o aluno aceite a proposta do professor e realize a tarefa ou, na pior das hipóteses, ele simplesmente não se pronuncia, isto é, não aceita o jogo de interação proposta pelo professor. O que se pretende deixar claro com esse exemplo é que para que haja comunicação é necessário que locutor e interlocutor estejam com a mesma intenção, no caso a de interagir em um determinado contexto social. Portanto, o professor ao buscar trabalhar com a concepção interacionista precisa abandonar concepções que defendam a

linguagem como individual, com uma gramática pré-estabelecida que deve ser seguida. Necessita-se mudar a maneira de vê-la, pois, as atividades, o ensino e o currículo precisam ser mudados já que o ensino será voltado para uma língua viva, em uso e com constantes transformações.

Segundo Geraldi (2012, p. 42) “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação de interação concreta”, isto é, para a concepção interacionista da linguagem é mais importante estudar/ensinar por meio das relações entre os sujeitos nos momentos de interação verbal, do que por intermédio de nomenclaturas e definições estabelecidas pela gramática normativa.

Ao considerar a linguagem como interação social necessita-se de um olhar atento às variedades linguísticas, pois a educação pública deixou de ser apenas para a classe alta (que anteriormente detinha o poder de frequentar a escola) e passou a ser para toda a sociedade, independente da classe social.

Ao tornar a escola um local onde pessoas das mais diferentes camadas da sociedade se encontram e socializam, cada estudante traz sua gramática internalizada, seus costumes e crenças. O aluno ao adentrar os muros da escola se depara com realidades distintas, havendo, na maioria das vezes, uma supervalorização da norma padrão culta e o aluno não consegue se reconhecer naquele ambiente.

Ao professor cabe a tarefa de apresentar essa problemática e fazer com que o aprendizado se consolide, sem haver a disseminação do preconceito linguístico em sala de aula. Barzotto (2004), tratando desse assunto, retoma algumas tendências recentes na maneira como se tem afirmado a necessidade de considerar a variação linguística no ensino. Ele começa destacando três verbos respeitar, valorizar e adequar, apontando argumentos pertinentes para seu posicionamento. No que se refere ao primeiro verbo ele julga inadequado pela semântica, ao explicitar que a variante em uso já é algo que precisa de apelo para obter respeito ou mesmo seja vista como um falar tolerável ou apenas suportável; o que nos leva a inferir que a variedade linguística é boa apenas para seu falante que se comunica por meio dela, mas em outros locais já não seria uma variedade tão aceitável.

Quanto ao segundo verbo, valorizar, ele faz referência a um falar desvalorizado, a própria palavra, em sua significação, acaba sendo responsável por

ressaltar discriminação. Nesse sentido, o professor em contexto de sala de aula utiliza esse verbo para se referir a uma variedade da língua, está reforçando que há uma mais e outra menos prestigiada.

O verbo adequar segue a mesma linha, por ser um termo que em si estão embutidos sentidos que ao invés de mostrar a importância da variação acabam subjugando-a, uma vez que deixa subentendido que algumas maneiras de falar só podem circular em um determinado grupo social, ou seja, o dialeto que um adolescente morador de comunidade ribeirinha do arquipélago do Marajó serve muito bem para seu papel comunicativo, no entanto só funciona naquele grupo social, caso ele precise viajar para a cidade precisará mudar sua maneira de falar para efetivar a comunicação e ser bem aceito neste outro grupo linguístico.

Contrapondo-se a essas tendências, o referido autor propõe uma aula que tenha a língua em uso e suas variedades linguísticas como objeto de ensino, ao propor um trabalho voltado ao emprego do verbo incorporar. Essa proposta é apresentada por Barzotto (2004, p. 95):

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelo aluno, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das identidades dos grupos e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias.

Ao analisar o posicionamento de Barzotto (2004), a utilização do verbo incorporar é uma forma produtiva de olhar para as variedades linguísticas e o ensino de línguas, pois ao invés de segregar e eleger uma para ser a prestigiada na sociedade necessita haver a incorporação, ou seja, estudar a língua e suas manifestações na sociedade por meio dos diversos dialetos existentes e não como inúmeras regras gramaticais propostas pela gramática normativa. Necessita-se, urgentemente, olhar para a língua em uso, viva, dinâmica e sujeita a transformações por meio das interações sociais. Em nosso trabalho, a oportunidade de **incorporar** as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos aparece quando resolvemos utilizar a língua viva e em uso por meio da oralidade, pois no momento das narrações das histórias podemos verificar palavras ou expressões faladas pelos familiares de nossos alunos. Desse modo, podemos encontrar variações decorrentes do local, da escolaridade dos entrevistados ou por diferença de idade, o que só vai agregar em nossa pesquisa e no nosso trato com os dados e ao ensino de língua materna.

Em suma, a linguagem como interação é a base teórica para essa pesquisa, porque ela se desenvolverá por meio da língua em uso, ou seja, para que o processo de retextualização possa ser realizado o objeto a ser estudado é a linguagem oral produzida por intermédio das narrativas orais por parte do aluno. A partir de então serão retextualizadas e reescritas para se analisar os textos escolares escritos, vislumbrando aspectos dos movimentos de reescrita realizados pelos discente como: produção de textos, a articulação textual, a pontuação, a revisão e refacção da produção.

3.2 ORALIDADE E ESCRITA

Sendo a linguagem uma característica humana é ela que diferencia o ser humano dos outros animais, pela capacidade que desenvolveu de se comunicar por meio de desenhos, gestos e sinais para estabelecer uma relação em sociedade.

É fato que a linguagem oral precedeu a escrita, ou seja, por um longo período na história da humanidade o homem falava, contava suas histórias, fazia suas descobertas, no entanto não fazia registros através da língua escrita. Nesse sentido, com o advento da imprensa a escrita passou a ser prestigiada na sociedade e no ensino de língua portuguesa, e a fala por vezes marginalizada motivando a disseminação do preconceito linguístico.

Porém, vale ressaltar que a fala é de fato a língua em seu uso original, ou seja, a linguagem falada é a nossa língua materna. Portanto, não se pode negar a importância da escrita, não apenas como transcrição da fala ou para registrá-la, mas como principal mecanismo de registro histórico, como meio de comunicação e como difusora de conhecimentos na sociedade, dessa forma neste trabalho não se busca apontar qual delas é a precursora ou a mais privilegiada pela sociedade. Busca-se ressaltar que ambas são importantes e trata-se de diferentes maneiras de uso da língua, diferentes e de igual importância, tal como defende Marcuschi (2010, p. 35) de que a fala e a escrita “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”, ou seja, tentar comparar ou eleger a de maior e menor prestígio, como reforça o mesmo autor, seria um equívoco.

Nesse sentido, é necessário considerar que os usos da língua ocorrem no meio social e, portanto, refletem a característica da sociedade. Tendo como parâmetro um

país de cultura oral, a oralidade terá sua supremacia, ou seja, será mais importante, pois o uso que é feito dela é por essência nessa modalidade, mas se nosso foco for um local onde a escrita é mais desenvolvida e mais utilizada, haverá uma maior valorização dela. Isto é, nas relações sociais a linguagem é exposta aos falantes e por meio dela são criadas práticas e domínios à fala ou à escrita.

Foi o que aconteceu no Brasil e vem se refletindo, inclusive, no ensino de língua materna. A escrita tornou-se mais do que uma tecnologia: ela é vista como bem desejável, indispensável nas relações sociais. Tal é o que afirma Marcuschi (2010, p. 17) “[...] ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a levaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”. Tal fato leva o país a ter a oralidade como secundária, devido ao intenso uso da modalidade escrita na sociedade. Nesse sentido, para nossa cultura ocidental, somos regidos por leis, e essas são da esfera do letramento, porém em uma sociedade indígena ou para nossos avós a palavra já valia como um documento, pois isso demonstravam que eram “pessoas de palavra” e era uma representação da honestidade e da honra daquele sujeito. Portanto, atualmente, nenhum cidadão é capaz de comprar uma casa e deixar apenas na “palavra”, para que o negócio seja consolidado se faz necessário autenticação em cartório.

Marcuschi (2010), para melhor esclarecimento dos termos que circundam a presença da oralidade e da escrita na sociedade, esclarece alguns termos que serão úteis para esse trabalho. A priori as divide como prática social e modalidades de uso da língua, sendo que a primeira se refere a oralidade e letramento, ao passo que a segunda se refere à diferenciação entre a fala e a escrita.

A oralidade está ligada à prática social da língua por meio da interação, ou seja, para se estabelecer a comunicação. Ela pode se apresentar de diversas formas, podendo ser realizada de maneira formal ou informal dependendo de seu contexto de uso. Já ao que se refere ao letramento se entende como as diversas práticas, desde a apropriação mínima da escrita que acontece quando uma pessoa analfabeta consegue, por exemplo, fazer cálculos ou identificar dinheiro, no entanto não escreve uma carta ou ler um romance. Nesta dissertação, busca-se aliar os conhecimentos orais dos grupos familiares e transformá-los em letramento por meio de narrativas orais, o que Geraldi (2012) denomina de “devolver a palavra” a pessoas e difundir conhecimentos, que dificilmente chegariam à escola por meio de livro didático ou por meio do ensino normativo da língua. Destaca-se a importância também do

ressurgimento do livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, a autora por meio de seus escritos deu visibilidade às comunidades que ainda não eram vistos, excluídos da sociedade e inexistentes para a literatura.

Quanto as modalidades de uso, tem-se a fala como uma forma de produção textual-discursiva para estabelecer comunicação na modalidade oral, sem nenhuma tecnologia além do aparato humano, isto é, é o uso da língua por meio de sons sistematicamente articulados e significativos, como a gestualidade, o movimento do corpo, dentre outros. Já a escrita, situa-se no plano do letramento, sendo um modo de produção textual-discursiva, que se manifesta do ponto de vista de sua tecnologia, por meio do alfabeto, ideograma ou unidades iconográficas.

É necessário que se analisem as especificidades e a importância de tais modalidades da língua e, no contexto da sala de aula, seja dado o tratamento necessário para cada uma delas. Do mesmo modo, é necessário rejeitar conceitos que valorizem uma modalidade em detrimento da outra, uma vez que essas concepções já foram superadas e devem ser evitadas no ensino ou estudos em língua materna.

Cabe ressaltar, a distinção entre o sonoro e o gráfico para esta pesquisa, já que há a presença da retextualização, que utiliza a forma sonora que além do sistema articulado e significativo se vale de aspectos extraverbais, tais como a gestualidade, as expressões faciais e os movimentos corporais. E sua passagem para o sistema gráfico, neste caso, por meio da escrita alfabética. No entanto, não é uma simples tarefa realizar uma passagem de um sistema para outro, uma vez que, Marcuschi (2010, p. 26), destaca que “o aspecto gráfico está aqui equiparado a uma de suas formas de realização, isto é, a forma alfabética”, pois além da escrita abranger formas como a ideográfica não é uma representação da fala, logo requer conhecimento da grafia da língua ou não se terá êxito na rede retextualização.

Outro esclarecimento levantado por Marcuschi (2010) refere-se ao caráter culturalista da língua, o ser humano dispõe de uma linguagem articulada e desenvolvida tanto na fala quanto na escrita e cabe ressaltar que seus usos se dão no contexto da sociedade. Sendo que a língua não apenas uma representação sonora ou gráfica “é também uma prática que permite que estabeleçamos crenças e pontos de vista diversos ou coincidentes as mesmas coisas” (Marcuschi, 2010, p. 35), ou seja, ela está inserida no contexto social e, portanto, é fruto dele.

Não importa se na modalidade escrita ou falada. Podemos observar que a construção de categorias para a reflexão teórica ou para a classificação são tanto um reflexo **da** linguagem como se refletem **na** linguagem e são sempre construídas interativamente dentro de uma sociedade (Marcuschi, 2010, p. 35, grifo nosso).

Em consonância com essa afirmação, busca-se reforçar a importância de olhar a linguagem como pertencente a uma sociedade e para estudá-la em qualquer uma de suas realizações, é necessário que a pesquisa esteja voltada para a sua concretização no contexto social. Sendo a escola e o contexto de sala de aula um local rico em relações interpessoais, e, portanto, nas manifestações da linguagem, dentre elas a falada e a escrita acaba sendo um *lócus* bastante relevante para estudá-las, observando suas manifestações e as marcas sociais por ela apresentadas. O que para muitos seria diferente e impossível de ser relacionado é apresentado nos estudos da linguagem por Marcuschi (2010) como um mecanismo de produção de conhecimento e processos de reescrita, no caso a retextualização que será ampliado no tópico seguinte.

3.3 RETEXTUALIZAÇÃO

Para o trabalho com a retextualização proposto nesta pesquisa, recorre-se aos estudos de Marcuschi (2010, p. 48), no qual ele considera quatro maneiras para se retextualizar um texto, utilizando os processos da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a fala.

Nesta dissertação será trabalhada a retextualização apenas da fala para a escrita, pois é por meio da aplicação dos seus processos que serão analisados os movimentos de passagem da primeira versão oral dos textos para a primeira versão escrita. Encaramos a segunda passagem como um trabalho de reescrita e não uma nova retextualização, porque o texto passa por uma revisão havendo apenas modificações visando o melhoramento do texto e não ocorre mudanças de modalidades e nem do gênero do texto.

Primeiramente, necessita-se entender tal processo que é definido pelo mesmo autor como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido” (Marcuschi, 2010, p. 46). Logo, não se trata apenas de transcrição da fala de uma determinada pessoa para transformá-la em texto escrito,

mas sim processos de operações que as envolvem com mudanças mais sensíveis, inclusive de sentidos.

Ao falar em retextualização muitos equívocos podem ser levantados como verdades, como o fato dela passar um texto da fala para a escrita, no intuito de melhorá-lo ou para colocá-lo em ordem, como se na fala o texto fosse desordenado e a passagem para a escrita lhe dessa estrutura. O referido autor faz questão de explicitar que ao realizar a retextualização em um texto ele está sendo passado de uma ordem para outra, descartando qualquer possibilidade de equívocos acerca do assunto.

Outro aspecto acerca do assunto que o autor julga importante de ser ressaltado é a questão da compreensão, pois antes de qualquer transformação que se queira fazer no texto ou qualquer aplicação dos processos necessita-se, primeiramente, que o responsável pela retextualização tenha compreendido o que o falante disse ou quis dizer, para assim a transformação do texto ocorrer de maneira adequada. Isto é, se por exemplo no contexto de sala de aula o aluno transformar um texto sem ter entendido o que o seu interlocutor pretendia dizer no momento de sua fala a transformação apresentará problemas que podem ser inclusive na questão da coerência do texto.

Nesse sentido, a retextualização não é apenas passar de uma modalidade para a outra e aplicar os processos apontados no estudo de Marcuschi (2010), como se pode, equivocadamente, imaginar em uma leitura superficial sobre o processo. Ressalta-se aqui, a importância da atividade cognitiva por meio da compreensão.

Para melhor entendimento do processo serão aqui esmiuçados os nove processos de retextualização, a serem aplicados nos textos, que são apresentados na obra de Marcuschi (2010).

Para se realizar a passagem do texto oral para a escrita há algumas operações que deverão ser realizadas nesse processo (ou seja, aspectos discursivos):

1ª operação: consiste na retirada de marcas exclusivas da interação oral presentes no texto, tais como: né, tá, hum, dentre outras.

2ª operação: trata-se de uma estratégia de inserção, na qual se colocará as pontuações na intenção de fornecer as entonações que estão presentes na fala.

3ª operação: retirada de redundância do texto, as replicações e paráfrases, que por vezes são utilizadas pelo falante para enfatizar as informações mais relevantes na comunicação.

4ª operação: introdução ao corpo do texto dos parágrafos e de uma pontuação mais detalhada, no entanto sem fazer modificações na ordem dos assuntos.

5ª operação: inserção de marcas metalinguísticas, com o intuito de referenciar ações verbais de contextos expressos por dêiticos (elementos utilizados no momento da enunciação como dia, data, hora).

6ª operação: reconstrução de estruturas que estejam truncadas, que apresentem desvios na concordância, encadeamento e reordenação sintática, ou seja, é uma reestruturação da escrita em função das normas da escrita.

7ª operação: seleção de estruturas linguísticas e escolha léxicas que visem mais a formalidade e possam substituir as formas mais coloquiais.

8ª operação: consiste em reorganizar os tópicos do texto e as sequências argumentativas, com o objetivo de estruturação argumentativa.

9ª operação: trata-se de uma estratégia de condensação, na qual há uma estruturação de elementos narrativos.

Segundo Marcuschi (2010), há aspectos envolvidos na retextualização: os linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos.

O primeiro compreende a idealização, reformulação e adaptação. Os processos envolvidos neste aspecto estão no campo da reordenação de tópicos, por meio de acréscimos, eliminações, reformulações; ou seja, são mudanças mais centralizadas no código, mas é claro que não se pode descartar mudanças no discurso, já que ambos estão sempre ligados. Já os aspectos cognitivos são mais complexos, pois estão ligados às inferências, inversões e generalizações, operações menos trabalhadas. Porém, não se pode negar a importância da compreensão para uma retextualização, para que o texto base e sua versão final tenham o mesmo sentido.

Ao trazer para a sala de aula a retextualização, em primeiro momento, busca-se que o aluno possa narrar as suas histórias e as de sua comunidade, ao contar suas experiências ele estará no centro do processo de ensino-aprendizagem por trazer conhecimento novo para os colegas e para o professor. Portanto, este primeiro objetivo une-se ao que Geraldi (2012) denomina como devolver o direito à palavra, ao discutir sobre escrita, uso da escrita e avaliação. Em seguida, busca-se um trabalho com a reescrita, no intuito de fazer com que o aluno trabalhe sobre seu texto e possa vê-la como parte do trabalho com a escrita, abandonando a concepção da escrita do texto apenas para adquirir nota e instituindo no contexto escolar o ensino da escrita como um trabalho contínuo e recursivo.

3.4 NARRATIVAS ORAIS: O TEXTO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR

O convívio com os alunos em sala de aula e a visível necessidade do trabalho com a produção escrita, nos fez ver nos textos narrativos orais um mecanismo para aliar aprendizagem e o conhecimento da realidade do nosso aluno, pois quando ele se tornou sujeito da pesquisa, ao construir roteiro de entrevista e ter seus interesses de escrita levados em consideração, ele se sente mais motivado com a atividade proposta.

Inicialmente, consideramos importante esclarecer alguns termos escolhidos para serem utilizados nesta dissertação. No decorrer do trabalho utilizaremos a palavra narrativas nesta dissertação. Tal escolha se deu pela perspectiva de ver a escrita como processo, de modo que, independentemente de se tratar de uma carta ou um roteiro de viagem, ela precisa ser um trabalho realizado pelo próprio sujeito, bem como se trata de escuta e de contação de história no qual a narração prevalece. Como, no desenvolvimento de nossa pesquisa, outras reflexões atravessaram nosso referencial teórico, o emprego da palavra “lenda” se mostrou problemático por apresentar não só um gênero discursivo, mas por ser carregada de apagamentos e hierarquizações. Isso é reforçado por Mignolo (p. 347, 2008), acerca de como a língua é vista e utilizada no processo de colonização e expansão do poder. Para esse autor, “o uso da língua, como um instrumento de dominação, a constrói como objeto de desejo, já que a educação e a literalidade nas colônias baseiam-se no modelo e nas histórias do império”. Reforçando que tanto a língua, quanto a cultura dos povos tradicionais acabaram por serem apagados ou levadas a dimensões subalternas.

Tais fatores acabam por serem reforçados em livros didáticos, que apresentam narrativas nacionalmente conhecidas como os textos oficiais e as narrativas passadas de geração em geração por meio da oralidade como algo inferior. Estas são consideradas de criação menor ou pertencentes ao reino do “folclore”, o que acaba por ser reforçado na utilização do termo “lenda”. Embora na etimologia a palavra folclore signifique “conhecimento ou ensinamento vindo do povo”, houve um esvaziamento de seu significado quando todas as narrativas que se referem a ele são para contar ensinamento dos colonizados, que de certa forma acabou enveredando a categoria do imaginário.

Já a palavra “Lendas”, que etimologicamente vem do latim e se refere a “aquilo que deve ser lido”, essas narrativas acabam por reforçar uma história de inferiorização, bem como reforça os apagamentos da cultura dos povos indígenas e negros por um processo de colonização violento e de submissão. Portanto, tal termo será evitado nessa pesquisa, pois entende-se a necessidade de desconstruir tais conceitos no ensino de língua materna, bem como ressaltar as contribuições dos povos originários para a nossa formação linguística, cultural e nossa identidade.

Também é importante ressaltar a maneira como o texto escolar será tratado nessa pesquisa. Primeiramente, não se busca que os alunos escrevam textos “perfeitos”, pois as produções podem merecer elogios mesmo sendo imperfeitas. Nesse sentido, não é nosso intuito apresentar apenas textos bem escritos para criar uma ideia de prática perfeita e uma imagem melhor da própria professora, para reforçar que nossa pesquisa obteve resultados, nossa intenção é trabalhar o texto produzido pelo discente em sala de aula sem nenhuma maquiagem.

Portanto, corrobora-se a posição de Geraldi (2012, p.23) ao discutir a maneira como o texto é produzido no ambiente escolar, isto é, se as propostas estão pautadas em “escrever para a escola/ escrever na escola”, se o aluno está produzindo textos com o intuito de adquirir nota, ele realiza a escrita e já é avaliado pelo que foi realizado, o texto é visto como um produto pronto e acabado.

No entanto, escrever na escola já vislumbra um trabalho com o texto, revisando, reescrevendo e melhorando o texto a cada versão. Portanto, buscamos uma prática na qual o aluno escreva na escola textos diversos e trabalhe sobre eles, deixando para trás a concepção de escrever texto para adquirir apenas uma nota escolar, ou de reescrever apenas para corrigir “erros”, pois, como é defendido pelo mesmo autor, não se pode esperar de um aluno que escreve apenas redações escolares, aprenda a produzir textos, já que a primeira é apenas um gênero textual criado pela escola, com o intuito de avaliar, gerar nota e selecionar, portanto há outros gêneros que o discente se depara no dia a dia e que devem ser trabalhados no contexto de sala de aula.

Também é importante ressaltar, que para que uma produção precise de reescrita não significa que ela precise apresentar diversos erros gramaticais, pois todos os textos merecem ser revistos e reescritos. Nesse sentido, o texto escolar é visto como um mecanismo para trabalhar a língua, dentro da proposta de reescrevê-lo para que o aluno trabalhe por meio dele em prol de produzir textos que consiga

interagir com um leitor, não se pode esquecer, aliás, que o primeiro leitor do texto do aluno é o professor, nascendo a necessidade de que o aluno não escreva apenas para agradá-lo, mas vislumbrando um projeto de dizer em prol de narrar a sua história.

Nesse sentido, quando o estudante traz para a sala de aula textos embasados em histórias orais aquele conhecimento é dele e tanto o professor quanto os demais alunos aprendem com aquela interação. O aluno passa a ser o portador do conhecimento, o que ensina e compartilha a sua história, desmistificando concepções anteriores que viam o professor como o detentor do conhecimento e o ensino pautados na normatização da língua. Neste momento, a língua viva e dinâmica se fez presente em sala de aula. Ao partir desse contexto, tanto os estudantes, quanto o professor entraram em contato com o conhecimento do “outro” na sala, ensinando, aprendendo e partilhando conhecimento, tal como defende Geraldi (2015, p.163, grifo nosso):

O conhecimento pronto, acabado, a ser ensinado, caracteriza o exercício da profissão, identifica o professor. Quando se abrem as comportas do ensinável, que identidade inventar para o ‘ser professor’? A **identidade perdida** sustenta os depoimentos aqui relatados. Enquanto não se abrir mão do ensinar, em benefício do aprender com o Outro – e não esqueçamos que o professor é também o Outro do aluno – não se construirão pontes entre a identidade perdida e as identidades possíveis do professor. Isto requer que re-definamos na prática concreta a escola: não uma casa de ensino, mas uma casa de aprendizagem.

Cabe aos professores que estão diretamente ligados a sala de aula desconstruir a identidade perdida citada por Geraldi (2015), e fazer da escola um local onde o ensino e a aprendizagem se façam presentes e possam se construir, nas suas relações, as leituras e os textos elaborados nesse contexto. Além de suscitar neles o desejo e a busca pelos conhecimentos de suas próprias vidas. Vislumbrando também a escola como um local de produção de novos conhecimentos, inclusive os apresentados por eles.

Ao trabalhar com textos que circulam e tem origem na oralidade, ao transformar em textos escritos deseja-se utilizar o processo de retextualização e reescrita com o intuito de analisar os movimentos que esses textos sofreram quando expostos a esses processos; uma vez que a escrita nem sempre é abordada como um processo no contexto da sala de aula. Vale ressaltar que a passagem da oralidade para a escrita não ocorre por entender que a escrita seja mais importante que a oralidade ou que a

escrita é a transcrição da fala, ao contrário, entende-se a importância das duas modalidades sem subjugar ou privilegiar nenhuma delas, mas por entender que a língua se faz no seu uso e por estar inserida em um contexto de sala de aula, portanto educação formal. E por entender a importância da escrita no contexto escolar, tem-se um trabalho voltado para a modalidade escrita da língua, tal como defende Franchi (2006, p. 29):

Assim, o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas.

Nesse sentido, o papel da escola não é somente ensinar a norma culta da língua, mas também levar o aluno a refletir sobre o uso de suas modalidades, ao aplicar os conhecimentos apreendidos no contexto de sala de aula e relacioná-los aos conhecimentos de mundo, e assim, saber distinguir os locais e o momento apropriado para cada forma de uso da língua. Portanto, é no contexto da educação formal que o discente entra em contato com a modalidade culta da língua e com a escrita. O que para Fairchild (2013), precisa ser tratado como prioridade no ensino de língua materna, pois: “enquanto se acreditar que há outras coisas mais importantes a resolver antes de se começar a lidar com os textos dos alunos, é provável que se continue a não lê-los e não escutá-los” (p. 61). Ressalta-se a importância, nesta dissertação, do texto produzido pelo aluno, bem como das histórias que os atravessam.

Nesse contexto, a utilização de textos narrativos seria um mecanismo de ensino, onde alunos relatariam suas realidades ou de sua família, com o intuito de trabalhar a oralidade por meio das socializações desse texto e a escrita por intermédio do processo de retextualização e da reescrita. Essa proposta também tem por intuito que eles conheçam a realidade do colega e possam expandir suas experiências dentro da comunidade onde vivem. Nesse sentido, o aluno se torna protagonista de seus aprendizados, uma vez que, ele trará uma história desconhecida pelo professor e pelos seus colegas, sendo ele o transmissor do conhecimento. Tal metodologia se apoia nos estudos de Geraldi (2012, p. 64):

Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também para o professor que, por meio deles, pode romper com

a forma pela qual os alunos interpretam a realidade. Nesse sentido, a temática de uma história contada por uma criança, num sexto ano, pode determinar a inclusão de um texto curto na semana seguinte que permita aos alunos reinterpretar a própria história, tema de aula da semana anterior.

Nessa concepção, propõe-se uma aula que incentive os alunos a verbalizar suas histórias para os colegas e pratique a oralidade escolar, bem como por meio do processo de retextualização possa passar esse texto para a modalidade escrita e, então ser trabalhado o processo de reescrita.

4 A ESCRITA COMO TRABALHO

A escrita sempre foi vista como um desafio a ser superado em sala de aula, sendo trabalhada dentro de perspectivas e posicionamentos políticos do professor. Geraldi (2012) propõe que o texto não seja utilizado apenas como pretexto para se trabalhar a gramática normativa e a produção textual, como “técnica” para a construção de texto dissertativo-argumentativo ou de um gênero discursivo; para ele, a escrita tampouco deve ter como intuito atribuir uma nota ao final do bimestre. Diferentemente, Geraldi (2012) sustenta que o ensino da escrita seja visto como um processo, perspectiva que buscamos adotar em nossa sala de aula. Dentre as reflexões trazidas por esse autor, a que corrobora a proposta por trabalhar textos escritos por alunos, com o intuito de reescrevê-lo é a concepção da escrita como trabalho.

Geraldi (2012), ao se embasar em uma prática voltada para a corrente interacionista, levanta a necessidade de uma mudança na maneira como ensina-se a produção de texto. Observando as práticas correntes à época, ele afirma: “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” (Geraldi, 2012, p. 65). Contrapondo-se aos resultados obtidos por esse tipo de prática, o referido autor propõe um ensino de produção textual voltado para o processo de escrever e não apenas para o produto, que resultaria em uma nota.

A concepção de escrita como trabalho encontrada em Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) consiste na ideia de que para escrever um texto se necessita de planejamento, execução, revisão e reescrita. Nesse sentido, a produção textual objetiva busca construir uma relação entre autor, texto e leitor, no qual sejam elencados os propósitos da interação, isto é, que sejam feitas escolhas conscientes sobre o objetivo que se busca ao apresentar aquele texto, para que o leitor compreenda e possa refletir sobre as ideias do autor. Para as autoras, a escrita é uma construção, um processo que se manifesta na interação, defendem ainda que a revisão é o momento em que o texto se mostra vivo e, portanto, o período do sujeito por meio de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado pôr em prática o ensino da revisão e a aprendizagem através da reescrita de textos.

Nesta dissertação, já fizemos uma seção acerca de retextualização, pois inicialmente era nessa corrente teórica que pautávamos nossa pesquisa, porém o pesquisador precisa sempre estar atento as alterações que seu objeto de estudo pode e, na maioria das vezes, deve sofrer foi o que aconteceu conosco nesta pesquisa. Ao adentrarmos o ambiente escolar e nos depararmos com sua complexidade já passamos por algumas dificuldades, desde a falta de aparelhos para gravar as entrevistas até os fornecedores de nossas histórias por timidez não aceitavam as gravações. No que se refere ao trabalho com a retextualização, com a passagem da fala para a escrita, no decorrer do trabalho, em sala, notamos que as operações referentes não seriam suficientes, surgindo assim a necessidade de se trabalhar também com a reescrita, uma vez que as mudanças não aconteceriam apenas de um gênero para o outro ou de uma modalidade para a outra, mas sim, dentro da mesma modalidade e do mesmo gênero, na reconstrução da narrativa. Isto é, o aluno necessitava trabalhar em seu próprio texto e alterá-lo, pois precisava estar comprometido com a qualidade de sua produção e com o que se pretendia dizer com ela. Portanto, fez-se necessário um trabalho com a reescrita.

Para conceituar a reescrita nos pautamos nas reflexões de Fiad (2009), que, corroborando estudos como o de Fabre e Cappeau (1996), a define sob duas interpretações. A primeira aproxima a reescrita de paráfrase e é voltada para aspectos didáticos, atividades de sala e produções voltadas para docentes e discentes. A segunda, que é a defendida pela autora, refere-se as modificações escriturais que constituem o texto, com o intuito de modificá-lo em busca de um texto terminal.

Fiad (2009) defende a importância do ensino de reescrita na escola por dois motivos. O primeiro está voltado aos processos enunciativos, que, por meio da intervenção de outrem, modificam o texto. O segundo, refere-se aos mecanismos utilizados pelo aluno na construção de sua própria aprendizagem e na modificação de seus escritos, isto é, como o discente olha para o seu texto, como ele reflete sobre o escrito e adapta, pois, há alunos que conseguem refletir e modificar, no entanto há aqueles que necessitam da correção de seus pares para verificar os possíveis pontos a serem melhorados em sua produção, bem como de quais maneiras os conhecimentos gramaticais são incorporados ao texto. Nesse sentido, a referida autora define a reescrita como “uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita” (2009, p. 158). Tal posicionamento, além de agregar na discussão apresentada neste trabalho, também justifica a necessidade

de acrescentar ao processo de retextualização uma etapa de reescrita, já que “um texto pode parecer já terminado e definitivo, ainda assim merece ser reescrito” (FIAD, 2009, p. 158). Logo, não se pode dissociar o ensino de escrita do nosso principal aporte teórico que a concebe como um trabalho, que necessita de constante visitação e reflexões.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de acrescentar a reescrita em nosso trabalho e apresentar concepções teóricas sobre ela, bem como diferenciá-la da retextualização. Portanto, embora tanto a retextualização quanto a reescrita sejam um trabalho do sujeito em um determinado texto, os seus propósitos são distintos. Enquanto na primeira o discente deveria sair de um texto-base para um texto-alvo, no caso de um texto na modalidade oral para a escrita, nota-se também a mudança do gênero. A segunda se propõe trabalhar em um texto, com o intuito de refaccioná-lo, sem haver alteração na modalidade e nem tampouco no gênero, as mudanças são todas na maneira como o sujeito trabalha em seu texto para melhorá-lo e para que haja uma melhor interação com o leitor.

Portanto, mesmo que haja mudanças ou adaptações na maneira de trabalho, não se pode perder a essência da proposta, que consiste em apontar para uma prática onde o texto possa ser revisto e reescrito no período de sua execução.

Sercundes (1997), considera que o ensino de escrita se faz por meio de três tipos de práticas: i) produção sem atividade prévia, a escrita como dom, ii) como consequência e iii) como trabalho. Sendo que a primeira foi trabalhada pela autora, apenas para exemplificar as metodologias nas quais não há preparação prévia, ou seja, o sujeito é visto como um ser “iluminado”, que nasceu com grandes habilidades para a escrita, isto é, só precisa de uma inspiração para colocar em prática sua capacidade de escrever. Logo, para que ele construa um texto não haveria necessidade de aprofundamento de temas, recorrer a conhecimentos prévios seria algo nato. O grande problema dessa prática é que não há nenhuma preparação para a escrita do texto, bem como não há relação entre o que foi trabalhado na disciplina nem antes e nem depois da execução. A escrita acaba sendo uma atividade pedagógica isolada da prática. Segundo a autora, tais atividades podem ser vistas em sala de aula para a premiação dos melhores textos em um concurso de redação ou na prática de adiantamento de aulas, na qual o professor apenas passa uma atividade de produção.

A segunda concepção de escrita a concebe como uma consequência de outra atividade realizada; por exemplo, o professor passou um filme aos alunos ou os levou para visitar uma feira em outro ambiente, e quando retornou a sua aula pediu aos alunos que fizessem um resumo, um comentário ou uma redação escolar. Essa concepção entende, portanto, que a consequência de qualquer atividade concretizada pelos alunos resulta na produção textual.

Geraldi (2012), já levantava questões relevantes sobre as práticas em sala de aula. Ao se referir a leitura apontava quatro tipos, sendo a leitura para buscar informações, para o estudo, como pretexto e de fruição do texto. Notamos que Sercundes (1997), apontou metodologias utilizadas para a prática da produção de textos. Entretanto, Geraldi (2012), defende que o sujeito pode realizar os quatro tipos de leitura sem nenhum problema, pois ele não se afasta do objetivo de observar os múltiplos sentidos do texto, isto é, ao mudarmos “os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo” (Geraldi, 2012, p. 108). O mesmo acontece com a escrita, o importante é que ela seja executada, pois o aluno precisa ter contato com a produção sem leitura prévia, como consequência, para entender a importância do processo e de como ele pode agir em seu texto. Como esse paralelo entre os autores, podemos ressaltar o fato de que uma maneira de trabalho com o texto, seja ele pela leitura ou pela escrita, não anula as outras metodologias. No entanto, defendemos que elas sejam utilizadas por meio de um processo em prol do melhoramento do texto.

Nesse caso, a escrita é definida de maneira problemática, pois é vista como o produto, isto é, tem a finalidade de nota, de provar que assistiu ao filme ou que atentou ao passeio realizado com a turma. Outro problema, está no fato do texto ser realizado logo após o momento que precisa ser descrito, pois demonstra um desejo de concluir uma atividade para logo em seguida realizar outra, o que não permite ao aluno reflexão sobre o ato, nem sobre o que escreveu, uma vez que ele não retoma o seu texto para lançar um novo olhar sobre ele.

A terceira análise de práticas realizadas pela autora, se refere ao processo contínuo de ensino e aprendizagem. Nas observações discutidas pela autora, a escrita como trabalho se baseia no uso de atividades prévias para a construção de um texto, tais como a continuidade de uma atividade a outra por meio da leitura, interpretação, resolução de atividades e produção textual. Notamos que a autora apenas descreve alguns passos metodológicos para se referir ao processo, bem como apresenta

sequências didáticas para serem seguidas e, tais metodologias seriam o trabalho realizado pela escrita. O principal problema dessa concepção em Sercundes (1997) foi igualar o processo da escrita como trabalho a uma sequência metodológica a ser aplicada em sala de aula.

Geraldi (1997, p. 135) em seu livro *Porto de passagens*, traz a concepção do trabalho da escrita para o foco da produção textual ao considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua”, pois é no texto que a língua é revelada em sua totalidade e não só como conjunto de normas e de seu reaparecimento, mas também enquanto discurso. Ao tratar-se do sujeito e da formação do discurso, no momento da produção discursiva o sujeito se articula, não o produz de forma mecanizada, mas faz referência ao contexto, à situação e aos sujeitos do discurso. Logo, não se pode dizer que na produção discursiva não há trabalho, senão todas as produções seriam iguais, isto é, mera reprodução.

Geraldi (1997) também não garante a produção de algo novo, mas aposta para construção de palavras do próprio sujeito à sua maneira de expressar os seus pontos de vista. Para Geraldi (1997, p. 135), o sujeito precisa comprometer-se e este comprometimento precisa ser “com a sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte”, mesmo que ele não esteja consciente para o reaparecimento de novidades. Portanto, é por meio deste compromisso e desta articulação do novo em cada discurso, que o texto se faz recorrente. Tais fatores fez com que o autor se voltasse para a atividade escolar e para o esclarecimento da distinção entre redação e produção de texto. Na qual, a primeira é o texto para a escola, isto é, a escrita utilizada para gerar uma nota para ser apresentada no final do bimestre, já a segunda que se refere a produção de textos na escola, um texto que faça sentido para o sujeito e que ele trabalhe em prol do seu projeto de dizer.

Geraldi (1997, p. 137), destaca que para um texto ser produzido é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

A importância de trabalhar no sujeito o seu projeto de dizer é para que nas atividades escolares tenhamos mais discursos e menos textos, pois há alunos que já entenderam o “jogo” de se escrever para a escola, buscando textos sem erros

ortográficos, com muitas palavras, porém com pouco discurso e, para Geraldi (1997) assim como para nós, a produção de textos na escola deve focar na produção de discursos que revelem o que o aluno tem a dizer dos assuntos que forem abordados.

Ao tratar da questão do sujeito na escrita, Riolfi (2011) usa metaforicamente a travessia de um inferno particular, no qual o sujeito ao se propor a escrever um texto precisa atravessar, trata-se de um caminho solitário que consiste em aprender a escrever. No entanto, a autora não se refere a técnicas a serem seguidas, mas na busca de quem escreve por sua singularidade. Riolfi (2011) aponta que o sujeito, ao se predispor a aprender a escrever, deve atravessar quatro estações para sair desse “inferno”. Ela descreve quatro tempos de escrita: a cosmética, a crítica, a do trabalho e a responsabilidade pela obra e pela sustentação do nome do autor.

A primeira não causa nenhuma mudança no sujeito, pois por meio dela o aprendiz se usa de palavras bonitas aos olhos dos possíveis leitores; trata-se do embelezamento do texto, processo que não o singulariza, pois quanto ao conteúdo dos escritos eles estão em lugares comuns, busca-se uma maneira de dizer o que já foi dito por outros autores, seja em ditados populares ou ideias que ganharam repercussão. O intuito é apresentar um texto belo e rebuscado.

A segunda estação consiste no que a autora chama de escrita crítica; para ela, esta é uma escrita que faz sofrer, no entanto ainda não causa transformações no sujeito. Ao ler qualquer texto, o sujeito busca as intenções do autor e interpretações pouco defensáveis, bem como passa a julgar os textos por meios cruéis. Isso reverbera em seus próprios textos, pois tudo o que consegue produzir é julgado como calamitoso, isto é, ao “escrever algo, logo destrói o que fez (inclusive ‘acidentalmente’), pois é assombrado pela certeza de que tudo o que ele produz não é digno de valor” (Riolfi, 2011, p. 28). O aprendiz se transforma em alguém medroso e inseguro, ao considerar qualquer produção sua como ruim.

A terceira estação denominada a instalação do trabalho de escrita aponta o processo de se perder em suas próprias palavras até o momento que o sujeito ex-crítico se transmuda e torna-se capaz de ler seu texto. Ao lê-se o sujeito encontra sua singularidade, “ao se deparar com um “si mesmo” em seu texto que ainda não conhecia, quem escreve se percebe singular, isto é, não idêntico a absolutamente nada; diferente inclusive de si próprio” (Riolfi, 2011, p. 29). Para a autora, não é apenas o sujeito que modifica o seu texto, mas primeiro transforma o segundo, uma vez que, escrever pode ser comparada a uma via de mão dupla, na qual o sujeito ao

mesmo tempo que transforma o texto por meio de operações discursivas é modificado por ele, pois a escrita mesmo depositada de maneira grosseira sobre o suporte é capaz de trabalhar no sujeito, ao ponto de modificá-lo. Tais transformações podem ser perceptíveis quando o autor ao refaccionar o seu texto dissocia o enunciado da enunciação, sendo capaz de recuperá-los apenas se voltar aos rascunhos que originaram aquele texto. Nesse momento, produção e sujeito já foram transmutados pelo trabalho da escrita.

Por fim, na quarta estação, a responsabilidade pela obra e o nome do autor, refere-se a parcela de si que ele consegue encontrar em sua própria obra e mesmo que o sujeito não se transforme em um profissional da escrita, ele chegou em um momento que alterou sua relação com a escrita e não será mais o mesmo; uma vez que “alterou sua relação com sua palavra, sua história, sua vida, pois pode entender que jamais será possível alcançar a palavra perfeita, aquela que se ajuste perfeitamente ao seu desejo de dizer” (Riolfi, 2011, p. 23). Após esse momento de luto das suas ideias, o sujeito ao lê-se se reconhecerá em seu próprio texto, não havendo outra saída a não ser entender que naquele momento nasce uma responsabilidade, a de passar as palavras ao mundo, pois alcançará a consciência de que escrever não será mais um trabalho, mas sim uma questão de honra.

Outro aspecto importante levantado pelos aportes teóricos que embasam a concepção de escrita aqui defendida consiste em abandonar práticas que veem a produção do aluno como concluída em um só momento de escrita e que tenha como objetivo apenas a avaliação escolar por meio de uma nota que classifique o texto em bom ou ruim. Diante disso, o trabalho com o texto precisa ser visto por meio de comparações entre as versões que possam ser realizadas, para que o professor e o aluno possam ser vistos como participantes do processo e atuante sobre ele. Para Gasparotto e Menegassi (2013) tal maneira de trabalho seria a relação dialógica entre o autor e o leitor, no caso do contexto da sala de aula se tem um professor-leitor e um aluno-autor que por meio da reescrita realizam uma atividade responsiva do autor (aluno) diante da revisão e do olhar do outro (professor). Tais autores realizaram uma pesquisa acerca da participação do professor no processo de reescrita dos alunos, atentando para o modo como as sugestões dadas por ele poderiam influenciar na produção do aluno. Para essa pesquisa dos referidos autores foram utilizados textos de uma aluna do segundo ano do ensino médio e uma entrevista constituíram o corpus do trabalho.

Gasparotto e Menegassi (2013) ressaltam a necessidade de atentar para as sugestões dadas pelo professor, pois por meio delas surge uma nova versão, já que a revisão é condição para a reescrita e o professor o leitor/coautor do texto do educando. Eles citam Serafini (2004) para classificar a correção em três tipos: indicativa, resolutiva e classificatória. Na primeira, o professor aponta o erro do aluno de maneira direta, na segunda ele faz a correção pelo aluno e na terceira o professor procura que o aluno reflita sobre seus erros e possa realizar a autocorreção, ressaltando que o professor precisa mostrar o caminho para o aluno chegar a uma nova versão do texto, bem como atentar para o papel que assume no momento da revisão, podendo ser revisor ou coautor do texto, no entanto, nem sempre ele será capaz de ver em seu próprio texto o que precisa ser corrigido.

Nesse sentido, o professor no momento de elencar os apontamentos que devem ser revistos pelos alunos, deve avaliar sua postura e sua prática, pois pode estar emancipando esse aluno, ao formar um sujeito crítico e reflexivo ou apenas corrigindo o texto do aluno e influenciando a escrever o que é de seu agrado. Esse segundo comportamento, é denominado por Oliveira e Cipullo (2011) como “sacerdotes religiosos”, uma vez que o papel do professor acaba sendo de catequizador do aluno, impedindo que o estudante ganhe autonomia e por meio de sua postura reflexiva chegar à construção de novas versões do seu texto.

Portanto, é importante proporcionar ao aluno que ele, ao reescrever seu texto, trabalhe sobre ele, buscando a melhor maneira de transmitir seu projeto de dizer, bem como veja seu texto por meio de um processo, no qual revisará-lo e reconstruí-lo são movimentos necessários na construção textual. Tal posicionamento implica pensar que, para escrever, o sujeito tem que se comprometer com as escolhas que faz para concretizar um projeto de dizer. O que Geraldi (2012) denomina como devolução da palavra é proporcionar ao estudante que os textos por ele escritos em sala de aula deixem de ser artificiais e passem a retratar sua história. Ele ressaltava que os textos escritos por alunos podem apresentar problemáticas por não estarem dentro da variedade padrão, porém o trabalho político do ensino de LP é oportunizar o conhecimento dela por todos e não apenas por uma parcela pequena da população. Geraldi (2012) defende que o sujeito não pode ser anulado por meio da correção de sua língua, mas pelo contrário:

[...] é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais (Geraldi, 2012, p. 131).

Nesse sentido, o autor supracitado ressalta a questão da heterogeneidade social e, portanto, também a linguística. O ambiente escolar precisa propiciar ao aluno o conhecimento que socialmente não lhe seria permitido o acesso, no entanto, salienta a oportunidade de que isso se faça por troca para se chegar a aprendizagens mais consistentes, nas quais o estudante traz suas experiências para a escola e a escola lhe proporciona os conhecimentos historicamente construídos. O que o referido autor chama de aprender com o outro para a transformação da escola em um local de construções de aprendizagens.

Logo, o professor precisa se tornar o co-enunciador de seu aluno e que permita que ele escreva também para outros leitores. Geraldi (2015, p. 98), esclarece acerca da produção de texto e da singularidade defendendo que:

Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza na singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

Nesse contexto, precisa-se recuperar o sentido do trabalho com a escrita voltado para a singularidade de quem escreve, para a construção de um projeto de dizer que não podem ser seguidos ou determinados por normas e regras.

Apontando em uma direção semelhante, Riolfi (2011) também dá grande importância ao percurso de enfrentamento das dificuldades pelo sujeito que escreve, ressaltando que ele passa por estágios. Ou seja, não é sempre que o sujeito tem condições de apresentar um texto tal como o que se espera dele; o ensino consiste em orientá-lo a tomar consciência dos motivos que o detém (a vontade de imitar o outro, o receio causado pela autocrítica, entre outras coisas). Para Riolfi (2011, p. 13), a “singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra”. Nesse sentido, é importante

ressaltar que o posicionamento de Riolfi (2011) acerca da escrita corrobora o dos autores supracitados no que se refere a concepção da escrita como um trabalho. Ela ressalta que aprender a escrever trata-se de uma questão de escolha do sujeito, que a partir dessa decisão busca inventar um si próprio, pois a produção de textos não se trata de dom, destino ou herança genética. A escrita consiste em buscar por meio do trabalho com as palavras um modo de usá-las e que elas possam transmitir o efeito desejado pelo autor.

Riolfi (2011) apresenta reflexões ao tratar da necessidade do sujeito ao fazer uma pesquisa em reler-se. Portanto, “a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva cuja resultante é a construção de um estilo singular, um saber-fazer que se “aprende” ao longo as experiências sem que absolutamente nada ou ninguém tenha ensinado” (Riolfi, 2011, p.14). Nesse sentido, busca-se proporcionar aos alunos ainda no ensino fundamental essa passagem pelo “inferno” da escrita, talvez os resultados não sejam os mesmos de um pesquisador ao se constituir, porém mostrar a eles que a escrita é um mecanismo para mostrar a sua singularidade e que ela precisa ser vista como um trabalho em prol de um projeto de dizer, já despertará uma noção de que é algo que pode ser apreendido.

Geraldi (2012), recomenda que o trabalho com a escrita em sala de aula pode ser aplicado com produções semanais e ao final do bimestre o professor terá em suas mãos textos, os quais possa compará-los e avaliar as evoluções e o que ainda precisa ser aperfeiçoado. Dessa maneira, ao final do bimestre o professor terá um parâmetro dos avanços e das maiores dificuldades do aluno, descartando assim a necessidade de haver uma prova para gerar uma nota. Por meio dos textos escritos “pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso” (Geraldi, 2012, p. 68), e assim poderia se lançar uma nota não apenas em um texto, mas no processo de escrita de textos. Nesse sentido, seria abandonada a prática de avaliação textual por meio de correções ortográficas, concordância, regência e seriam valorizados o processo e as mudanças ocorridas, bem como seria valorizada a interação entre: autor- texto- leitor.

Além de trabalhar a escrita desse aluno, o texto escolar também pode ser usado como ferramenta para discutir aspectos da língua no ensino da disciplina, tal como é defendido por Fairchild (2013). O autor defende a importância da análise do texto escolar não apenas para criticá-lo ou para exaltar e estudar os “bons” textos, mas também para, por meio deles, levantar questões que possam ser tematizadas no ensino de Língua Portuguesa. O professor, ao ignorar os textos de seus alunos por

julgar inadequado ou mesmo “ruins”, esperará pela realização de um “milagre”, ou seja, que o aluno melhore seu texto sem analisá-lo e reescrevê-lo, sem que haja um trabalho sobre a própria escrita.

Portanto, tanto Geraldi (2012) quanto Fairchild (2013) defendem o ensino da escrita como trabalho. O primeiro ao propor possíveis práticas para que o ensino da escrita não seja apenas com o intuito de aprovar ou reprovar o aluno, mas que por meio do processo ele seja avaliado, para então trabalhar na dificuldade e observar os avanços. Fairchild (2013), por meio do texto escolar demonstra como a escrita precisa ser abordada em sala de aula, nas quais as produções são ferramentas para que o professor trabalhe na necessidade do aluno. Na reescrita, a ortografia pode ser corrigida e trabalha, além de ser nesse momento, que as estruturas linguísticas são postas em prática. Logo, o texto do aluno viraria o material para uma aula de LP, não apenas para a escrita, mas também para as atividades linguística, epilinguístico e metalinguística.

Em suma, portanto, a escrita como trabalho, recursiva e contínua é a concepção que adotamos nesta pesquisa, pois acreditamos no processo da construção de um texto, atentando para a revisão e a reescrita. Nesse sentido defendemos que a escrita deve ser tomada como objeto de reescrita, pois o sujeito precisa voltar ao seu texto, pode melhorá-lo e deixá-lo mais condizente ao projeto de dizer. Segundo Britto (2003, p. 174):

A reestruturação de um texto na prática de ensino de escrita em ambiente escolar é um instrumento legítimo que dispomos para o ensino da escrita ela deve a partir do texto original, considerando já como um texto, para chegar a outro texto que não é cópia corrigida do primeiro, mas o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua.

Nesse sentido, ao reescrever o seu texto o sujeito está produzindo outro de maneira trabalhada, bem como realizou uma reflexão sobre a língua. Ao atentar para como assuntos presentes no texto foram de fato dispostos e se foram tratados de maneira em que a sua singularidade estivesse refletida, o autor defende o processo que há na produção escrita. Portanto, é necessário destacar que o texto contém marcas do posicionamento do sujeito. O aluno ao escrever um texto por meio dele deixa claro as suas maneiras de ver o tema abordado, suas crenças, sua realidade e experiência de vida, no entanto, como é defendido por Riolfi (2011), a singularidade

que ele encontra em sua produção de alguma forma também é desconhecida dele, sendo que ela só pode ser encontrada quando o aluno passa a reler-se.

É a partir das releituras que o aluno vai conhecer melhor suas dificuldades na produção de seu texto, seus posicionamentos sobre o tema, bem como passa a trabalhar na reescrita do texto. Cabendo a nós, professores, encararmos os textos de nossos alunos de maneira diferente. Britto (2009, p. 147) defende que “a gente tem de aprender a ler o texto de nossos alunos e desaprender como corrigir”. Nesse sentido, por meio desta dissertação buscamos ressaltar o papel da reescrita do texto no ambiente escolar, ao olhar as produções escolares buscando as possíveis reescritas em prol da clareza no projeto de dizer do aluno.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa foi necessário fazer escolhas sobre os procedimentos a serem seguidos e que foram responsáveis por um diagnóstico fidedigno da realidade.

Segundo Lüdke e André (1986), primeiramente, faz-se necessário esclarecimentos acerca do termo, pois a denominação pesquisa, no contexto escolar é utilizada para se referir a trabalhos de consulta, no qual o professor delimita um tema e os alunos recorrem a um ou dois livros ou *sites*, atualmente mais utilizados, para discutir sobre o tema. No entanto, as autoras fazem questão de ressaltar que pesquisa é mais que isso, na verdade está ligada a construção de conhecimentos, na qual o pesquisador, que é alguém com mais experiência que os estudantes, direciona sua coleta de dados. Portanto vale ressaltar, que a intenção do autor não é criticar a pesquisa escolar, mas discutir o real sentido da palavra e aproximar a pesquisa científica dos professores, que em seus contextos de sala de aula podem utilizá-la para a melhoria de suas práticas; bem como busca desmistificar o conceito de que ser pesquisador é “um privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos” (Lüdke; André, 1986, p. 2; 3), ou seja, o professor precisa se apropriar de conhecimentos específicos para buscar entender o contexto que está inserido.

Por se tratar de uma pesquisa realizada para a dissertação do mestrado profissional, o *lôcus* de pesquisa escolhido foi a própria sala de aula do pesquisador e os alunos são os participantes da pesquisa, desde sua fase inicial até a intervenção. Portanto, optou-se pela pesquisa-ação. Nesse sentido, para haver uma intervenção dentro da sala de aula, foi necessária uma pesquisa pautada na realidade e nos problemas encontrados no contexto escolar, como sustenta Chisté (2016, p. 806): “é preciso realçar que a Pesquisa-ação apresenta-se como uma das metodologias participantes que podem contribuir com as pesquisas aplicadas e interventivas a serem realizadas nos mestrados profissionais na área de ensino”, logo este método foi o que mais se encaixou na nossa realidade, por contar com uma professora/pesquisadora e por alunos atuantes no processo e, por vezes, pesquisadores, pois iam a campo e recolhiam as informações para a construção de seus textos.

A abordagem realizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, por necessitar de um olhar atento e subjetivo aos textos construídos pelos alunos e por atentar para a realidade do educando e do *lócus* da pesquisa, neste caso uma sala de aula do sexto/sétimo ano de uma escola pública municipal do município de Afuá, cidade situada na Ilha do Marajó, estado do Pará. No que segue, apresentamos uma discussão mais pormenorizada do tipo de pesquisa adotado (5.1), uma contextualização do *lócus* da coleta de dados (5.2), uma caracterização da composição da turma (5.3) e um detalhamento da diagnose realizada.

5.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa no ambiente escolar tem como objetivo investigar, entender e solucionar problemáticas reais e que são do cotidiano da sala de aula, portanto se faz necessário que o pesquisador delimite bem os seus dados para que, juntamente com os envolvidos no processo educacional, possam obter resultados e dados para serem analisados. Para nossa dissertação decidimos trabalhar com a Pesquisa-ação, com a abordagem qualitativa de base etnográfica e de natureza aplicada.

A Pesquisa-ação pode ser definida como “um tipo de pesquisa social com base empírica” (Thiollent, 2011, p. 20), isto é, em nosso caso, foi fruto da observação do cotidiano da sala de aula. O mesmo autor a define como um tipo de investigação que tem por objetivo buscar “[...] a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20), portanto julgamos metodologia mais adequada para a realização deste trabalho e para alcançarmos os objetivos propostos, pois o aluno é participante ativo da investigação e está no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a professora-pesquisadora buscou realizar uma intervenção no contexto de sala de aula, com o intuito de analisar os movimentos de reescrita dos textos de alunos e levá-los a refletir sobre suas escolhas linguísticas, bem como refletirem sobre suas realidades e conhecerem melhor as histórias pessoais e as das famílias uns dos outros. Logo realizou-se uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função de um problema. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo (Thiollent, 2011, p. 21; 22).

Assim, quando o pesquisador busca por meio de sua pesquisa solucionar ou entender os problemas existentes, no caso deste trabalho, com a escrita de alunos do sétimo ano, com o intuito de intervir e buscar mudanças na realidade existente, pode-se considerar uma pesquisa de natureza aplicada e com abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986), ao citar Bogdan e Biklen (1982) apresentam esse tipo de abordagem sob cinco características básicas: o ambiente da realização da pesquisa é natural com fontes de dados direta e o principal instrumento é o próprio pesquisador; os dados são, preponderante, descritivos; a preocupação se volta para o processo e não para um produto; a perspectiva do participante é o foco de maior atenção do pesquisador e, por fim, ao analisar os dados tende-se utilizar o processo indutivo.

Nossa decisão pela abordagem qualitativa se fez necessária pelo ambiente em que a pesquisa foi realizada, uma escola pública municipal, na qual pesquisador e alunos foram sujeitos ativos e desenvolveram juntos a pesquisa em sala de aula. Lüdke e André (1986, p. 11) defendem que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados”, e o pesquisador realiza um papel importantíssimo nessa coleta de dados, ao suscitar nos estudantes o interesse pela busca e compartilhamento de novos conhecimentos. As autoras ainda reforçam que como se trata de estudos e coletas de dados em um ambiente natural, do cotidiano dos envolvidos na observação não tem como haver nenhuma manipulação ou ocultação de dados.

O estudante é responsável pela realização das atividades e elas geram os dados, logo é de grande necessidade observar como eles estão encarando a pesquisa e quais as impressões deles como participantes do processo. Dessa maneira, a principal preocupação segundo Lüdke e André (1986) é muito mais com o processo da pesquisa realizada do que com o produto, isto é, “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (Lüdke; André, 1986, p. 12), sendo fidedigno aos dados e resultados.

O papel do pesquisador, segundo Lüdke e André (1986) é de veículo do conhecimento historicamente acumulado na área que ele se predispõe a estudar, buscando novas maneiras de produzir conhecimento por meio de evidências que foram estabelecidas a partir de sua pesquisa. Ao contrário do que era defendido sobre a importância da neutralidade do pesquisador, na qual quanto mais distante e imparcial ele fosse era melhor para os dados. Porém, com os novos métodos já se ressalta as vantagens do pesquisador em estar no meio da cena pesquisada, ao mesmo tempo que a observa, faz parte do cenário estudado. O que se respalda na fala de Lüdke e André (1986, p. 5) sobre o pesquisador:

Ele não se obriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Logo, o papel do pesquisador não será mais de neutralidade, mas de quem precisa estar presente em todos os momentos da pesquisa, analisando-os com o intuito de elencar pontos positivos e negativos, descrevendo-os de maneira detalhada, pois para esse tipo de pesquisa os detalhes e as peculiaridades do ambiente são importantíssimos para o entendimento das conclusões e dos novos conhecimentos produzidos nela.

O professor/pesquisador ao realizar uma pesquisa, se torna um observador de sua própria prática, pois no momento de suas aulas precisa observar os acontecimentos para anotar e refletir sobre ela. Desta forma, o método de coleta de dados escolhido para a realização desta pesquisa foi a observação. Mesmo sendo um método criticado por apresentar resultados por meio de um olhar de um pesquisador, que não pode se isentar de suas crenças, suas vivências e apresenta uma bagagem cultural e social. Lüdke e André (1986) defendem o fato de que para a observação, ser uma boa ferramenta de pesquisa, necessita de planejamento, isto é, ter definido “onde?” e “o quê?” deverá ser realizado nela.

Nesse sentido, respondendo o primeiro aspecto do planejamento, a nossa pesquisa se realizou na escola na qual lecionamos e em nossa própria sala de aula. Inicialmente nosso trabalho era voltado para a utilização dos processos de retextualização de textos orais para a escrita, no entanto com o desenvolver da pesquisa surgiu a necessidade da utilização da teoria da escrita como trabalho, ao

focar na necessidade da reescrita dos textos, o que necessitou que nossos objetivos precisassem de ajustes ao acrescentá-la em nossas análises, porém o nosso foco de trabalhar narrativas orais em textos escolares permaneceu o mesmo. Portanto, o pesquisador ao iniciar uma pesquisa precisa ter clareza que precisará tomar decisões importantes no decorrer das coletas, algumas podem influenciar, inclusive, na mudança da delimitação da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, logo o grande benefício desse tipo de método consiste na proximidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, o que contribui para uma maior percepção do fenômeno, bem como aumenta a possibilidade de encontrar peculiaridades e elementos novos. O referido autor cita Bufort Junke (1971) para discutir o *continuum* que há na decisão do pesquisador para esclarecer seu papel dentro da pesquisa ao grupo pesquisado, ele cita quatro possibilidades: participante total, participante como observador, observador como participante e observador total. Nosso papel enquanto pesquisador, é de observador-participante, pois ao mesmo tempo que explicamos aos alunos os objetivos da atividade, não esclarecemos todos os detalhes realizados na pesquisa, já que presamos pela manutenção do ambiente cotidiano, ou seja, não queremos impactar na realidade de sala de aula.

5.2 CONTEXTO E ESCOLHA DO LÓCUS DE PESQUISA

A realidade em sala de aula, principalmente para o professor, não é tarefa fácil. Nossa pesquisa teve início exatamente no ano em que completaríamos dez anos de docência e após um período pandêmico que nos deixou bastante confusos e receosos sobre como trabalhar e conseguir êxito, haja vista que os alunos haviam passado um longo período resolvendo atividades em casa e não sabíamos como os encontraríamos. Vale ainda ressaltar que a turma em estudo havia tido sua última aula presencial em meados de março de 2020, quando ainda estavam cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental, e após dois anos retornaria ao ambiente escolar já no final do quinto ano.

Embora as atividades fossem realizadas em casa e entregues à escola, esse período foi bastante difícil para todos nós e mostrou a importância da interação em sala de aula, bem como provou para a sociedade a importância do papel da escola

como um ambiente indispensável para a formação intelectual e social dos discentes. Também precisamos ressaltar, o fato de que nem todos os nossos alunos contavam com suporte em casa, pois alguns pais não eram alfabetizados. Logo, não poderíamos ter segurança de que os alunos estariam resolvendo as atividades em casa de maneira adequada. A pesquisa foi realizada em Afuá, município pertencente à Mesorregião do Marajó, no estado do Pará, distante cerca de 320 km da capital Belém, tendo como cidade mais próxima Macapá, capital do Amapá. É um município de baixa densidade demográfica sendo que a maioria de sua população está situada na zona rural do município.

O *lócus* de realização da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora “Raimunda Baraúna”, escola situada na sede do município. A escola atende alunos de zona urbana e de comunidades ribeirinhas próximas a sede. Sua criação foi por meio do Projeto de Lei nº 16, de 25 de novembro de 1985 e da Lei Municipal nº 016/85, de 27 de novembro, passando a ser assim denominada a partir de 01 de dezembro do mesmo ano. Como havia duas escolas municipais próximas, em 1997 o município realizou a fusão delas. No ano de 1998 houve a construção de uma única entidade escolar que atendesse ao ensino fundamental, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Raimunda Baraúna”.

O prédio da escola, construído em alvenaria, é situado no centro da cidade. Seu prédio é composto por 08 salas de aula, 01 sala de atendimento educacional especializado e recursos multifuncionais, 01 saguão (utilizado para as programações escolares e, no dia a dia para os intervalos dos estudantes), 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 depósito de material de limpeza, 01 depósito de material didático, 01 biblioteca, 01 sala para professores, 01 sala de orientação e supervisão pedagógica, 01 sala de secretaria, 01 sala de direção e 03 banheiros, sendo um banheiro adaptado para pessoas com deficiência. Conta com um quadro funcional de 68 funcionários distribuídos nas funções de gestão, orientação, secretaria, equipe de apoio e docentes.

Atualmente, a escola atende 513 alunos, sendo 02 turmas de 3º ano, 02 turmas de 4º ano, 03 turmas de 5º ano, 03 turmas de 6º ano, 02 turmas de 7º ano, 02 turmas de 8º ano e 02 turmas de 9º ano, nos turnos da manhã e da tarde. A pesquisa teve início no ano de 2022, segundo semestre, na turma do 6º ano A e foi concluída em 2023 na turma do 7º ano A. A escolha da turma se deu pela sua heterogeneidade, por

se tratar de alunos da zona urbana e de comunidades ribeirinhas, e por ser considerada na escola como “a turma do caos”, uma vez que, eles eram muito ativos e conversavam bastante durante a aula, bem como por apresentarem bastante dificuldades e por alguns ainda nem saberem escrever frases simples.

Nesse sentido, quanto a nós, professores, se já havia dúvida quanto à nossa prática antes, agora tudo “desmoronava e caía em nosso colo” em sala de aula. Deparávamo-nos com a realidade de alunos com dificuldades em leitura e sobretudo na escrita, pois haviam passado esse período todo sem atividades de leitura e, quando estas eram realizadas, eles não tinham acesso a correção e a reescrita. Ademais, estavam todos ansiosos pelo convívio com os colegas, nos deparamos com turmas bastante agitadas e com cerca de 40 alunos por classe. No ano letivo de 2022 lecionávamos em duas turmas de sexto ano, uma pelo turno da manhã e a outra pela tarde. Nossa escolha de pesquisa foi pela turma do turno da manhã, pois era um público mais diversificado, contendo alunos da sede e de comunidades ribeirinhas próximas.

Na nossa delimitação de pesquisa, quando resolvemos analisar textos escritos por alunos, deparamo-nos com o fato de a produção textual desenvolvida nas escolas municipais ser de responsabilidade de uma outra disciplina denominada *Técnicas de Redação*, o que por vezes atrasou nosso trabalho, pois não poderíamos utilizar todo o nosso tempo de aula para o trabalho com a escrita. Porém, nossa decisão em retextualizar texto oral já havia sido tomada, pois entendíamos a necessidade que há e na revisão textual e reescrita pelos alunos.

Este objeto de pesquisa se justificou em nossa necessidade pessoal, por muito ter sofrido com o ensino de escrita nas escolas que visava apenas a nota e por vezes não sabíamos como realizar a reescrita de nosso próprio texto, no entanto queremos que os sujeitos que por nós passarem nessa jornada professoral possa olhar o texto e a escrita de outra forma. Vale também ressaltar, que nosso foco não está em levar nossos alunos a escreverem textos perfeitos para serem descritos nesta dissertação, consiste em trabalhar com dados e dificuldades reais do contexto diário da sala de aula.

Os textos apresentados pelos alunos, na diagnose, apresentavam bastante dificuldades em relação a ortografia, paragrafação (dos 23 textos que compõem nosso primeiro trabalho para a escolha das narrativas orais apenas 2 apresentavam divisão em parágrafos) e pontuação. Quanto a utilização de elementos coesivos a maioria

apresentava apenas a conjunção “e” e marcadores conversacionais como “aí”, “daí” para progressão textual. E nenhum dos textos apresenta evidências de revisão ou reescrita, mascaradas por apagamentos ou rasuras, deixando evidente a ausência de retroação textual. Logo, podemos inferir que os alunos não costumavam voltar ao seu próprio texto e trabalhar em sua reescrita.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção buscamos apresentar as narrativas e os motivos pelos quais as escolhemos dentro de nosso trabalho. Os sujeitos de nossa pesquisa são alunos do 6º/7º ano do ensino fundamental, de uma escola do município de Afuá, na região do Marajó. A turma que integrou a pesquisa é formada por alunos do turno da manhã, que residem na cidade ou em comunidades ribeirinhas, algumas próximas e outras mais distantes nas quais os estudantes precisam fazer uma viagem de uma hora e meia para chegar à escola. São filhos de trabalhadores rurais, funcionários públicos ou de trabalhadores do ramo do comércio, dentre os pais alguns vieram de outras comunidades mais distantes para que o filho pudesse frequentar a escola, o que ressaltou o interesse dos pais pela educação dos filhos, uma vez que, deixar sua comunidade de origem para morar na cidade nem sempre é tarefa simples de acostumar (escrevo aqui essa percepção por conhecimento de caso e por também ter feito o mesmo movimento migratório).

A transição do 5º para o 6º ano é sempre um momento que causa receio nos alunos, no ano de 2022 quando iniciamos a pesquisa nos deparamos com alunos com dificuldades na leitura e, por consequência na escrita. Vale ressaltar, que se tratavam de alunos que passaram dois anos sem escrever textos na escola, nem mesmo as “redações”, com o intuito de alcançar uma nota ao final do bimestre eles haviam escrito. Logo, as dificuldades eram desde o planejamento até a escrita, pois como foi comprovado pela diagnose não havia revisão e reescrita.

Ao analisar os textos dos alunos, eles apresentaram dificuldades quanto à: ortografia, pontuação, paragrafação, elementos coesivos, dentre outros, o que nos reforçou a necessidade de trabalhar a escrita, não somente em busca de um resultado imediato, mas um trabalho pautado na escrita como trabalho, regado de paciência e oportunidade de escrita para os alunos. Nesse sentido, é importante frisar que não nos preocupamos em montar sequência de atividades para serem utilizadas em sala

de aula, para posteriormente ser utilizada por outros professores, nossa intenção sempre foi suscitar neles o interesse pela escrita e a percepção da necessidade de voltar ao texto e reescrevê-lo quantas vezes forem necessárias.

Ao longo da pesquisa procuramos trabalhar com um grupo fixo de alunos, mas diversas circunstâncias acabaram fazendo com que houvesse certa flutuação na composição do grupo.

No início da pesquisa, em 2022, a turma do 6º ano A era composta por 40 alunos, sendo 17 meninas e 23 meninos. Ainda no segundo semestre uma aluna foi transferida e ficamos com 39 discentes. Desses 39 alunos, apenas quatro não realizaram a primeira atividade, logo tínhamos um corpus de 36 entrevistas e 36 relatos pessoais.

No início do ano de 2023 houve algumas mudanças na escola quanto a organização das turmas e, da turma original, houve duas reprovações, além de outras mudanças de escola e de turno. Dessa forma, no ano letivo de 2023, na turma do 7ª A, inicialmente, havia 25 alunos da turma anterior; no primeiro mês uma aluna foi transferida e nos restaram apenas 24 alunos que iniciaram o trabalho conosco no ano anterior, destes apenas 21 entregaram a entrevista e/ou o relato pessoal.

Nossa turma era composta por 43 alunos, sendo um discente que paga dependência de estudos e outro que está retido; esse segundo é autista. Dos 43, os 25 que iniciaram a pesquisa no ano passado são os alunos cujos textos serão analisados. Na diagnose (realizada em 2022), três deles não apresentaram o texto, mas julgo importante não desistir de coletar as produções desses alunos, uma vez que eles iniciaram o processo de coleta de dados no ano passado, ainda que não tenham concluído a atividade proposta.

A turma era numerosa e muito barulhenta, porém, ao serem solicitados para resolução de uma atividade mesmo em meio às conversas, mostrava-se aplicada e resolvia o que lhes era solicitado. Em alguns momentos, nesta sala tínhamos trabalho para receber a atenção necessária e consegui explicar as atividades aos alunos. Eles, de maneira geral, eram amigáveis e gostavam de conversas informais, bem como ouvir e contar suas histórias, se interessavam por conhecer uns aos outros e aos professores.

De maneira mais específica, cabe ressaltar o empenho e o desenvolvimento dos alunos A2 e A20, no que se refere ao seu processo de ensino e aprendizagem. O primeiro sempre gentil, distribuía abraços, mas na hora de copiar ou ler não gostava

de realizar as atividades educativas, quando um texto era proposto no quadro, para que fosse escrito, ele reclamava de dores nas mãos, me abraçava e pedia para que eu copiasse, o pedido sempre foi negado, porém, com paciência fazia com que ele refletisse acerca da importância de exercitar sua coordenação motora e cognição, mas nem sempre a tarefa era realizada de fato. Uma vez na semana, pedia para que eles fossem a minha mesa para ouvir acompanhar sua proficiência na leitura, o aluno atendia a solicitação, no entanto me abraçava e dizia que não queria ler, porque já lia muito em casa, eu insistia, mas não conseguia convencê-lo.

No decorrer do primeiro bimestre foram inúmeras tentativas sem êxito; o não desempenho na leitura da palavra comprometeu a sua nota final. Num encontro mãe, no plantão pedagógico, tomei conhecimento de que o aluno tinha dificuldades com a leitura da palavra escrita, nesse sentido usava como mecanismo de defesa as justificativas realizar as atividades de leitura e escrita. Na aula seguinte, A2 foi até a minha mesa e disse que não lia porque se envergonhava por não fazer a leitura de textos escritos. Daquele momento em diante passou a realizar o treinamento da proficiência de leitura (mesmo com muita dificuldade), fazer caligrafias e se empenhou na realização das atividades, obtendo melhoras em sua aprendizagem.

O estudante denominado A20 passava parte do tempo de aula desenvolvendo conversas paralelas, sempre alegre, falava com todos na sala e saía de mesa em mesa, conversando e, principalmente, seu comportamento inquieto tornava a sua aprendizagem, por vezes, improdutiva. Ao contrário do A2, desde o primeiro momento de aula sabia suas necessidades de aprendizado e deixava claro que não podia contar com nenhuma ajuda em casa. Nas primeiras atividades, ele usava de sua sagacidade para se aproximar dos colegas que poderiam ajudá-lo a resolver as questões e se enganava nos projetos de leitura realizados pela escola. Como em toda a turma havia também discentes que pouco se comunicavam, eram muito calados, que faziam as atividades e entregavam, ou os que não faziam a atividade e por isso permaneciam em silêncio para não serem notados, o que demandava de nós métodos que pudessem acompanhar esta situação e fazer com que todos realizassem o que lhes era proposto.

Para chegarem à escola, os alunos que moravam na cidade utilizavam como meio de transporte as bicicletas (já que nossa pesquisa foi realizada em Afuá: a cidade das bicicletas) e outros pelo meio de transporte marítimo realizado por catraios (embarcações de pequenos portes) que transportavam os alunos de comunidades

ribeirinhas próximas até a sede do município. Os trajetos realizados por eles eram variados, havendo dois alunos que enfrentavam uma hora e meia de viagem diariamente na rota de vinda para as aulas.

A composição da turma descrita nos fez ter certeza de que dentre as outras que nós lecionávamos no ano de 2022 seria nosso maior desafio, mas também nossa maior relação de afetividade e crescimento. Os discentes da turma tinham idade entre 11 e 12 anos, sendo 17 meninos e 07 meninas, em sua maioria são filhos de professores da rede municipal de ensino, funcionários públicos, trabalhadores autônomos ou rurais. No município os principais meios de trabalho são o serviço público e o comércio, por ser uma cidade pequena não há a presença de muitas empresas ou indústria, havendo apenas uma empresa no município, já em área rural, localizada em frente a cidade, que trabalha com o ramo madeireiro, açaí e fábrica de palmito.

Em nossa sala, recebemos filhos de trabalhadores dos ramos citados. Tal informação se faz necessária, pois notamos a importância que essas famílias dão para a educação de seus filhos, já que os empregos disponíveis no município necessitam de formação específica ou trabalha-se no comércio como vendedor, geralmente, com jornada de trabalho cansativa. De acordo com o que se observa, há uma enorme preocupação dos pais que os filhos possam ter uma formação para continuar morando no município com uma qualidade de vida melhor que a deles. Notamos que algumas delas moravam em comunidade ribeirinha e resolveram mudar para a sede para que os filhos tivessem a possibilidade de frequentar a escola.

Quando as profissões dos pais, alguns são professores que em seu dia a dia de sala de aula ressaltam e vivem o ensino-aprendizagem; servidores públicos, que vislumbram para seus filhos uma futura estabilidade; trabalhadores do comércio, que nem sempre arrumam tempo para ajudar os filhos na tarefa de casa por trabalharem o dia todo e trabalhadores rurais, que vieram de outras comunidades mais distantes para proporcionarem aos filhos a educação que não puderam ter, esses que nem sempre conseguem ajudar os filhos na tarefa escolar, no entanto reconhecem a importância da educação.

Destarte, vale ainda ressaltar que mesmo analisando textos de apenas 24 alunos, os 42 realizam as atividades planejando a pesquisa, realizando a escrita, revisão e reescrita de seus textos, o que foi um trabalho árduo devido ao número de produções coletadas em cada atividade realizada.

5.4 CORPUS DA DISSERTAÇÃO

O corpus de nosso trabalho foi constituído por textos produzidos por alunos de uma turma do 6º/7º ano do ensino fundamental, de 11 a 12 anos de idade, de uma escola municipal de Afuá/PA nos anos letivos de 2002 e 2023. Para uma melhor visualização dos textos que constituem essa dissertação apresentamos, por meio de um quadro, os momentos de pesquisa e as produções dos alunos enquanto turma:

Quadro 1 – Textos que constituem o *corpus* da dissertação

Ano letivo	Ano/série dos sujeitos da pesquisa	Total de alunos na sala de aula	Número de textos Produzidos	Número de textos retextualizados/reescritos
2022	6º ano	39	23 Histórias	-----
2022	6º ano	39	36 Entrevistas	-----
2022	6º ano	39	36 Relatos Pessoais	-----
2023	7º ano	43	31 Narrativas	62
2023	7º ano	43	43 Narrativas	86
Total de textos produzidos				169
Total de retextualizações/reescritas produzidos				148
Total de textos no corpus da pesquisa				317

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima inicia-se com a delimitação do ano letivo das produções dos textos, visto que a pesquisa teve início no segundo semestre de 2022; nesse período foram produzidos, em três momentos: o primeiro foi a diagnose de setembro a novembro de 2022 composta pela escrita dos textos para escolha de uma temática norteadora, a entrevistas e os relatos pessoais; seguido da primeira coleta de narrativas com algum membro da família de março a início de junho de 2023, no qual realizamos a retextualização e duas reescritas e, por fim a última etapa de agosto a dezembro de 2023, que consistiu na coleta, retextualização, reescrita (duas versões), confecção do livro e exposição.

Os discentes cursavam o sexto ano do ensino fundamental, em uma turma composta por 39 alunos. A primeira produção teve o intuito de definir quais temas eram mais recorrentes em seus textos, e, como resultado, dos 39 alunos, coletamos 23 histórias, das quais a maioria foram as contadas pelos familiares. No segundo momento, montamos um roteiro para uma entrevista a ser realizada com um membro

da família sobre aspectos da cidade antigamente, as brincadeiras frequentes, a escola e curiosidades acerca das mudanças para a geração deles, dos 39 discentes, 36 realizaram a atividade. Os textos coletados por meio dessa entrevista foram transformados em relatos pessoais. Vale mencionar que até esse momento nossa dissertação era direcionada apenas as operações de retextualização.

No ano letivo de 2023, os alunos já cursavam 7º ano e a turma era composta por 43 alunos. Nesse período, voltamos as coletas de narrativas de membros da família. Na primeira tentativa apenas 31 trouxeram os textos, que foram retextualizados e reescritos, totalizando 62 produções. Na última coleta, todos os 43 discentes apresentaram textos, que passaram pelos processos propostos nessa dissertação: 43 textos retextualizados e 86 reescritas referentes a essa produção. Portanto, para o corpus desta dissertação foram produzidos, em sala de aula, 169 produções passadas do oral para o escrito, e 148 reescritas; totalizando 317 textos.

5.5 A COLETA DA DIAGNOSE

Para nortear o trabalho com as narrativas, em um primeiro momento foi delimitado um tema norteador, histórias do contexto familiar, escolhido pela turma, por meio de uma atividade diagnóstica, na qual pedimos para que os alunos contassem uma narrativa, no intuito de saber quais temas lhes interessavam. Esta foi realizada no dia 29 de setembro de 2022, na qual o único comando para a questão era: **Faça um pequeno texto (10 linhas) sobre qualquer história** e uma contextualização oral em sala de aula. Dos 23 textos coletados nessa data, 13 faziam relatos relacionados ao ambiente familiar, então assim surgiu a delimitação do tema. No segundo momento os alunos construíram em sala de aula um roteiro de entrevista e o levaram para realizar em casa com algum membro da família. Esse roteiro continha sete perguntas e será analisado na seção referente a diagnose do trabalho. Como alguns alunos não possuíam celular, abrimos uma exceção para que eles fizessem as perguntas e logo escrevessem em seu caderno; ou seja, alguns alunos gravaram as entrevistas e as transcreveram e outros já escreveram diretamente as respostas dos familiares, de acordo com o que ouviam. A realização das entrevistas se deu nos meses de outubro e novembro de 2022.

Nesse momento da aplicação da pesquisa, eles estavam no sexto ano e a turma era composta por 39 alunos, que realizaram 36 entrevistas e, como se tratava

de um momento inicial, fizemos apenas a passagem da entrevista para um relato pessoal. Por se tratar de um material vasto, e por várias intercorrências no período letivo, não realizamos a reescrita do relato pessoal, no entanto já tínhamos a transcrição e uma reescrita da entrevista, que nos serviram de norte para que pudéssemos analisar e traçar novos caminhos.

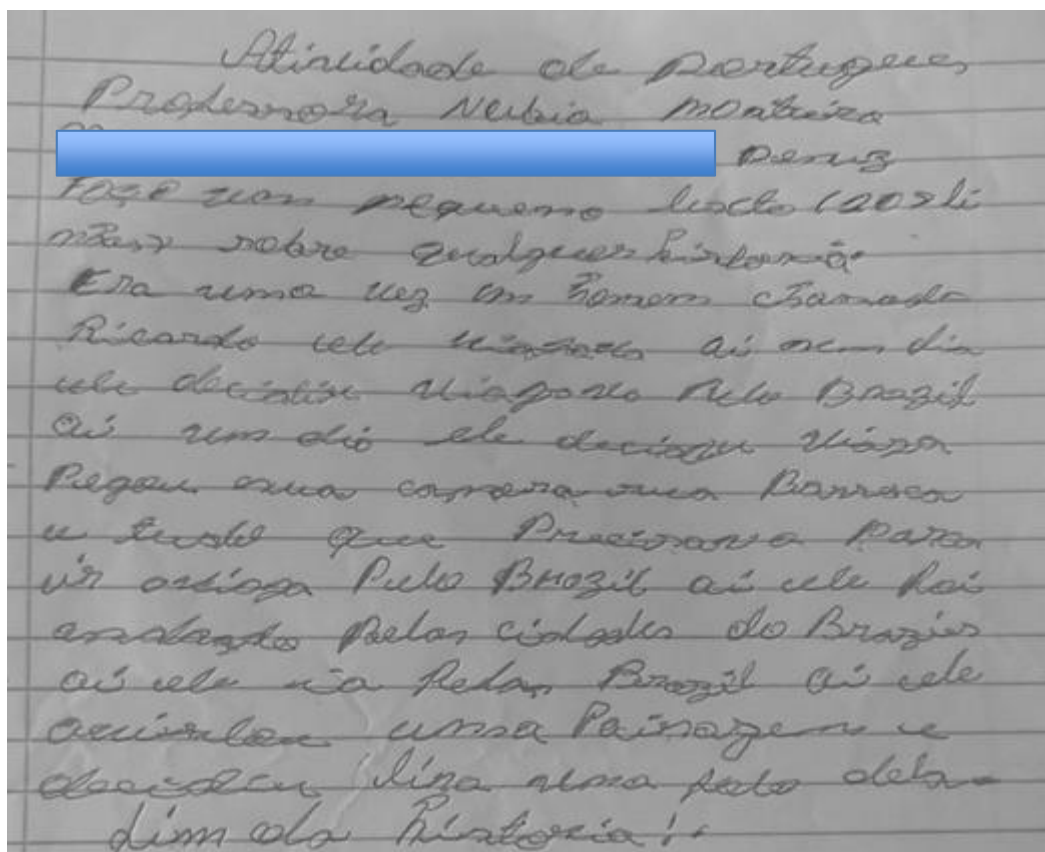
Na discussão dos dados utilizaremos como código para a diagnose T1 (a primeira atividade que visava escolher a temática das narrações), T2 (entrevista), T3 (relato pessoal); será identificado o sexo do estudante M (masculino) e F (feminino), A01, A02, A03, etc. (número do estudante na organização dos dados) e para as respostas das entrevistas E1, E2, E3, etc., o número usado foi o mesmo do entrevistador. Em seguida, a análise dos dados da primeira etapa da pesquisa: a diagnose, na qual foi apresentada as análises dos textos T1MA15, T2MA15 e T3MA15. Portanto, a partir da intervenção realizada os textos serão denominados apenas A (aluno) e o número pela ordem dos dados.

6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA DIAGNOSE

Nesta seção, propomo-nos analisar os dados das atividades realizadas pelos alunos na diagnose. Nela os alunos realizaram uma entrevista oral, que foi passada para a versão escrita pelo processo de retextualização; em seguida, a entrevista escrita foi transformada em um relato pessoal, que constitui nosso primeiro dado da pesquisa, sendo que nesta análise apresentaremos textos realizados pelo mesmo aluno que são: uma narrativa, uma entrevista (retextualizada) e um relato pessoal. A discussão proposta busca, por meio da comparação de dados e de metodologias, analisar os movimentos do aluno frente a escrita e a reescrita.

O primeiro texto denominado T1MA15 (Fotografia 1), figura-se como uma atividade realizada em sala de aula, na qual o único comando para a questão era: Faça um pequeno texto (10 linhas) sobre qualquer história; sendo feita uma explicação oral da importância de eles escreverem sobre textos e histórias que eles gostavam de ouvir e que eram do interesse deles.

Fotografia 1 – Primeiro texto produzido em sala do aluno 15, T1MA15



Fonte: acervo da pesquisa.

Essa atividade aconteceu no dia 29 de setembro de 2022, o objetivo era verificar sobre quais temas e narrativas os alunos se interessavam por escrever, porém percebeu-se que o número mínimo de linhas foi o que mais atrelou o aluno. Reconhecemos o comando superficial, no entanto ele se justifica pelo contexto de produção, em uma sexta-feira, para conciliar aula, pois um outro professor faltou por motivo de doença, contudo rejeitei a possibilidade de descartá-lo e organizar uma atividade mais elaborada pela diversidade e espontaneidade dos textos. No entanto, antes de analisar o texto do aluno é importante também avaliar nosso agir professoral e a proposta de atividades que estamos levando aos nossos alunos.

Notamos que, embora realizando uma explicação sobre o que desejávamos e tentássemos não influenciar na temática da produção, consideramos nossa proposta superficial, pois não havia parâmetros de avaliação, o que segundo Fairchild (2013) é bastante prejudicial, uma vez que a objetivação é essencial nessas atividades, pois é importante considerar que a sala de aula “é um local em que a linguagem continua funcionando como em qualquer outro, em que nem sempre dois com dois são quatro e meia palavra muitas vezes não basta, pois há bons entendedores” (p. 60). No entanto, não podemos negar que tal atividade nos ajudou na definição temática desse trabalho, porém destacamos a importância de realizarmos nossa prática de maneira mais contextualizada.

Valendo salientar que o docente precisa se colocar como um aprendente para com frequência pensar e repensar a sua prática em busca de uma aprendizagem mais significativa não só para o aluno, mas sobretudo para si mesmo. Nesse sentido, ressaltamos a importância de utilizarmos os textos escolares não apenas como atividades que lhes fornece uma nota para ser acrescentada ao boletim, mas como um vasto material para o estudo da língua em sala de aula, bem como um objeto de pesquisa a ser estudado e levado para a escola como ferramenta em prol do ensino e da aprendizagem.

O texto T1MA15 foi escrito por um aluno do sexto ano do ensino fundamental, sob a solicitação de um texto curto, com a finalidade de analisar quais temas seriam mais recorrentes. Quanto à questão estrutural, a produção não apresenta título e está organizada sem divisão de parágrafos.

O texto T1MA15

1. Era uma vez um homem chamado
2. Ricardo ele viajava aí um dia
3. ele decidiu viajava pelo Brazil
4. aí um dia ele decidiu viaja
5. pegou sua camera sua barraca
6. e tudo que precisava para
7. ir aviaja pelo Brazil aí ele foi
8. andando pelas cidades do Brazies
9. aí ele pelos Brazil ai ele
10. avislou uma paisagem e
11. decidiu lira uma foto dela.
12. fim da historia!.

Para realizar uma análise no corpo do texto, primeiramente, serão observadas questões estruturais da escrita, elencando dinâmicas que são normais no processo de ensino-aprendizagem, contudo não são normativas, isto é, nessa aquisição tais inadequações ortográficas são comuns e, frequentemente, acontecem na escrita dos discentes; no entanto não estão de acordo com as regras instituídas pela gramática normativa. Sendo assim, seguiremos a sequência por linhas, de 1 a 12, respectivamente.

O texto inicia com a expressão “era uma vez”, a qual remete às histórias fantásticas, sem que haja uma data exata para a narrativa, mas como se refere a histórias contadas e não a fantasias a expressão destoa do restante do texto, que segundo Citelli (2003) podemos caracterizar como marcas de escolarização, que também podem ser encontradas em: repetições de estruturas, frases prontas, expressões parecidas, termos semelhantes, uso de chavões, clichês, elementos determinados, estereotipados, dentre outros. Na linha 2, destaca-se a expressão “aí” utilizada para dar progressão à narrativa, um recurso tipicamente oral que pode não ser bem visto no texto escrito. Em seguida, na linha, 3, “ele decidiu viajava”, nesse caso o verbo deveria estar no infinitivo, o que sugere uma indecisão do aluno na escolha da forma verbal.

Outro aspecto que podemos notar é a falta de retroação presente na conjugação “decidiu viajava”: nesse caso, como não foram realizadas as correções, pode-se inferir que ele não revisou o seu texto, pois teria percebido a indecisão na escolha verbal e, conseqüentemente, escolhido uma das formas verbais presentes, essa é uma recorrência encontrada no texto. Se, na linha 2 usou a forma “viajava” o verbo foi utilizado no pretérito imperfeito, na linha 3 preferiu a locução verbal “decidiu viaja”. Neste caso, o verbo “decidiu” no pretérito perfeito, como auxiliar, é complementado por “viaja” como o principal, que deveria estar no infinitivo se não fosse a supressão do “r” final. Na linha 7, a locução “Ir aviaja” que poderia ser evitada com a escolha da expressão “a viagem”, no caso a substantivação do verbo resolveria a problemática de mais uma repetição. Percebe-se, portanto, que o aluno oscilou entre diferentes possibilidades de composição das frases e não retroagiu na leitura do próprio texto, deixando visíveis ao leitor as marcas de seu processo de elaboração.

Com relação a outros aspectos do texto, observamos a escrita da palavra Brazil grafada com a letra “z”, o que se repete várias vezes ao longo do texto. Na linha 4, temos novamente “aí” usado como conectivo para dar progressão; e o verbo “viaja” quando seria viajar. Nota-se a supressão do “r” em coda, o que embora não esteja de acordo com as regras da gramática normativa pode ser explicado, segundo os estudos de Makosa e Santos (2021) como uma modificação ocasionada por meio do contato das línguas portuguesas e africanas, que se manifesta quando o falante brasileiro tende a omitir a consoante ao final da palavra ou em transformá-la num som vocálico, como nas palavras “viaja” e “Brasiu”.

Na linha seguinte (5), nota-se a ausência de acentuação gráfica na palavra “camera”. Outra ocorrência que vale destacar é a forma verbal “aviaja” no qual há uma espécie de prefixação de uma preposição ao verbo, algo que é bastante comum na fala da cidade de Afuá (por exemplo, “anadar” e “avoar”), no entanto não há recorrências anteriores com o verbo viajar. Tal fenômeno pode ser enquadrado como uma influência da variação linguística local.

Na mesma linha, repete-se a grafia “Brazil” e mais uma vez tem-se o termo “aí” usado como conectivo; na linha 8, nota-se a presença da palavra “Brasies” provavelmente para formar o plural ou tal acréscimo foi utilizado apenas para concordar em número com a palavra cidades. Em seguida, nas linhas 10 e 11 o aluno esquece de cortar a letra t em “avislou” e “lira” (tirar), além do que no segundo caso

há também supressão da letra “r”; e na linha 12 a palavra “historia” não foi grafada com ausência do acento agudo.

Ao analisar o objetivo do pedido da narrativa anterior, nota-se que o aluno tem preferência por escrever um texto de seu imaginário, no qual relata a história de Ricardo, descrito como alguém que resolveu conhecer o Brasil, e que gostava de viagens e fotografias.

No que se refere a escrita, observa-se que o texto não parece ter sido muito planejado, uma vez que faz muitas repetições, como, por exemplo, nas linhas 2, 3, 4, e 7, nas quais há repetições do verbo “viajar”, nas linhas 3, 4, e 11 a palavra “decidiu”, o pronome pessoal do caso reto “ele” aparece nas linhas 3, 4, 7, e 9 e a palavra “Brasil” nas linhas 3, 7, 8 e 9. Além disso, do ponto de vista do enredo, tem-se um problema de coerência, pois o texto não tem antagonistas, o que dificulta a progressão da história: não há conflito a ser resolvido, nem desencontros. Tais ausências acarretam no desinteresse por parte do leitor, pois não há nada de inesperado, que leve à progressão textual.

Esta amostra de escrita sinaliza já alguns procedimentos de reescrita e retextualização que os alunos precisariam aprender a manejar (“aí”, formas lexicais próprias da fala, repetição de palavras, repetição desnecessária das mesmas ideias, falta de planejamento e revisão, entre outras). Esse é um diagnóstico, no qual pode-se perceber que em outras produções, provavelmente, dificuldades parecidas aparecerão, uma vez que, dos textos analisados a maioria apresenta dificuldades com a organização textual.

Nossa pesquisa busca trabalhar a linguagem por meio dos textos, mostrando aos alunos aspectos que precisam ser apreendidos, com o intuito que ele perceba e possa trabalhar em prol dessa aquisição. Nossa pesquisa acerca das narrativas busca desenvolver uma leitura plural de mundo e a valorização do conhecimento de mundo do alunado. Corroboramos a Brandileone e Silva (2020), que devemos buscar como estratégia de ensino para as nossas salas de aula uma educação mais plural e enriquecedora. Nesse sentido, o professor tem por maior desafio, atualmente, é apresentar ao discente outros modos de ler o seu e outros mundo, bem como buscar nelas experiências que o atravessem e o transformem; sendo assim, a aproximação com as histórias de seus pares potencializará o ensino e a aprendizagem de todos.

Feitas essas considerações, será apresentada uma sequência de atividades realizadas em sala de aula no segundo semestre de 2022. Após a coleta dos textos

da primeira atividade, no dia 29 de setembro, trabalhamos nas aulas de LP dos dias 6, 7, 13 e 15 de outubro, a sequência retirada de um livro de atividades, apresentada a seguir, que versava sobre uma entrevista realizada com um dos fundadores do São Paulo Futebol Clube e pedia que os alunos fizessem a leitura da entrevista que foi retextualizada do oral para o escrito, para que eles observassem as marcas de oralidade presentes no texto, em seguida o texto foi transformado em um relato pessoal apresentando as mudanças na linguagem para a adequação do gênero.

Aproveitamos o momento para acrescentar a explicação de operações de retextualização e a necessidade de adaptações da mudança de uma produção para outra. Após ter realizado a atividade apresentamos a nossa proposta aos alunos. Nos dias 20 e 21 continuamos a correção (nos níveis semânticos e morfossintáticos) das atividades e montamos o roteiro para a entrevista que seria feita no ambiente familiar do discente com algum membro da família, com o intuito de coletar informações que eles julgavam interessantes sobre sua família, então realizaríamos em sala de aula a retextualização das respostas, para depois realizarmos a transformação para relato pessoal. Nas duas semanas seguintes, os estudantes realizaram a coleta de dados com algum membro de sua família, sendo 19 mães, 2 pais e 1 avó.

Na aula do dia 11 tivemos uma atividade dedicada à retextualização da versão oral para o escrito de alguns alunos que haviam gravado as entrevistas em seus celulares; dos demais tiramos dúvidas acerca da atividade, pois alguns deles não tinham realizado a coleta. Vale ressaltar que as 23 entrevistas analisadas são um recorte da produção, na realização do trabalho tínhamos 39 alunos em sala de aula. Na semana seguinte, orientamos-os a escrita do relato pessoal e aguardamos a entrega da primeira versão da atividade.

Os textos e tarefas foram retirados do livro *Para viver juntos: português: ensino fundamental: caderno de atividades*, do qual escolhemos uma entrevista e relato pessoal do âmbito familiar. Tal texto foi selecionado por apresentar uma entrevista transcrita e relatar o surgimento do São Paulo Futebol Clube, o qual tinha uma torcida bastante representativa entre os alunos. Tal escolha foi, portanto, um mecanismo de aproximação do texto estudado com os interesses pessoais dos discentes. Embora os dois textos já estivessem na modalidade escrita, o primeiro ainda apresentava marcas de oralidade, de modo que julgamos adequado para apresentar como se daria a aplicação do processo de retextualização e analisar os movimentos de escrita

apresentados no texto, para que quando o aluno necessitasse aplicar o processo já tivesse ideia dos processos. Segue a transcrição da atividade:

Relato de história familiar

Mário Ambuba, um dos fundadores do São Paulo Futebol Clube, fez um relato sobre sua vida em família.

Paixão que não mede esforços

P - Como era a infância do Sr.?

R - A infância minha era na Rua Oriente, onde eu nasci. Era nossa casa própria, era um sobradão. Eu era garoto e, no carnaval, ficava no porão de casa que era embaixo, ia vendendo lança-perfume, confete, tudo pra meninada, numa caixinha. E era tostão... Duzentos réis, quinhentos réis etc. Então o papai falava: “Guarda dinheiro branco para o dia preto.” Então, tudo que eu vendia no carnaval... Eu era garoto, eu punha na caixinha. [...] Depois da escola, eu ia pro Jardim da Luz, aquele tempo, ia ver os macacos, os bichos... Aquele tempo era bonito lá. Tinha banda de música, comprava pipoca, amendoim. Ia com a empregada, uma espanhola que Deus a ponha em bom lugar. [...]

P - Quando começou a relação com o São Paulo?

R - Eu... Tinha falecido uma irmã nossa [...] Eu fiquei alucinado, muito unido com a família, fiquei desesperado. Aí um tio meu, parente nosso, ele pegou, viu que eu tava muito agitado, ele falou: “Você vai pra Campinas aí, vai tomar conta da loja. Tem 17 empregados, vai tomar conta.” E me levou pra Campinas. Era 1934. Então comecei a ficar mais calmo. [...] Aí, no fim do ano voltei pra São Paulo. Quando voltei pra São Paulo tinha o Grêmio Tricolor, que era do Tenente Porfírio, naquela época, meu amigo, como irmão. Ele falou: “Ambuba, nós vamos fundar o São Paulo.” Eu falei: “É uma grande coisa.” Então ele convocou a imprensa, convocou os sócios do grêmio etc. E fomos na 11 de agosto, alugamos uma sala na 11 de agosto, na 9 A. Se não me falha é 9 A. E houve 56 fundadores natos. E esses 56 fundadores assinaram a ata, etc. E pela convocação apareceram milhares, milhares de interessados, mas os verdadeiros foram 56. Tá lá nos arquivos do próprio São Paulo, né? [...]

Museu da Pessoa. In: Projeto História em Multimídia do São Paulo Futebol Clube.

Depoente Mário Ambuba, entrevista n. 007. São Paulo, 28 nov. 1993. Disponível em:

Acesso em: 7 maio 2015.

1. O relato de Mário Ambuba foi escrito da maneira como o entrevistado contou sua história. Esse tipo de texto é chamado de transcrição de entrevista. Observe que as marcas de oralidade foram mantidas. Releia o texto com atenção e sublinhe:
 - a) de cor azul as palavras que sofreram diminuição, como é o caso de tá (redução de está).
 - b) de cor vermelha a repetição de palavras ou expressões.
2. O senhor Ambuba também emprega expressões, ditados e expressões populares. Dê o significado de:
 - a) “Guarda dinheiro branco para o dia preto.”
 - b) “que Deus a ponha em bom lugar”.
3. No trecho “Guarda dinheiro branco para o dia preto.”. Há uma palavra utilizada que causa efeito de sentido preconceituoso. Qual a palavra? Como ela pode ser substituída?
4. Na resposta à segunda pergunta, o entrevistado começa a falar sobre um assunto, mas não completa o pensamento. Encontre essa omissão, escreva-a e indique a linha em que está.
5. Agora imagine que um professor tenha solicitado a um aluno que escrevesse um texto em 1ª pessoa, com base na transcrição da entrevista, que será feito em forma de relato pessoal. Veja a seguir a versão final do relato:

Paixão que não mede esforços

Mário Ambuba, são-paulino fanático, conta sua história para o nosso jornal.

A minha infância se passou na Rua Oriente, onde nasci. Era uma casa própria, um sobradão. Eu era garoto e, no Carnaval, ficava no porão de casa, vendendo em uma caixinha lança-perfume, confete, tudo para a meninada. E era tostão... Duzentos réis, quinhentos réis etc. O papai costumava falar: “Guarda dinheiro branco para o dia preto”. Por isso, guardava tudo na caixinha.

Depois da escola, ia para o Jardim da Luz ver os macacos e outros bichos... Naquele tempo era bonito lá. Tinha banda de música e eu comprava pipoca e amendoim. Ia com a empregada, uma espanhola, que Deus a ponha em bom lugar.

A relação com o São Paulo

Após o falecimento de uma irmã, fiquei alucinado, muito unido à família e desesperado. Um tio meu, percebeu minha agitação e falou: “Você vai tomar conta da loja em Campinas.” Era 1934. Assim, comecei a ficar mais calmo. [...]

No fim do ano voltei para São Paulo. Tenente Porfírio, meu amigo, como um irmão, e integrante do Grêmio Tricolor conversou comigo:

“Ambuba, nós vamos fundar o São Paulo.”

“É uma grande coisa”, retruquei.

Então ele convocou a imprensa, os sócios do grêmio e, na rua 11 de agosto, sala 9 A, se não me falha a memória, nós, os 56 fundadores, assinamos a ata. Após a convocação apareceram milhares, milhares de interessados, mas os verdadeiros fomos nós. Está nos arquivos do próprio São Paulo.

6. Nosso colega e jornalista-mirim transformou a fala do entrevistado em um relato de agradável leitura. Marque as diferenças entre os dois textos, usando T para a transcrição e R para o relato escrito.

- () Há muitas repetições de palavras e expressões.**
- () As ações são descritas na ordem cronológica, com clareza.**
- () Há ideias incompletas, com omissão de pensamento.**
- () O registro é formal.**
- () Muitas palavras sofreram redução.**
- () O registro é informal.**
- () Há inversões de palavras nas frases.**
- () Elementos como sub e intertítulos organizam o texto.**
- () Mantém a interação com o interlocutor.**

A sequência de atividade teve duração de duas semanas, nos dias 6, 7, 13 e 15 de outubro, com duração de 150 minutos por dia; demoramos bastante neste momento devido ao fato de precisarmos escrever na lousa toda a atividade e corrigirmos, individualmente, cada caderno, pois o livro didático não foi distribuído para os alunos no ano de 2023.

A priori, foi apresentada a entrevista por meio do texto (uma transcrição), e levar o aluno a encontrar peculiaridades da entrevista, quanto aos mecanismos de coesão utilizados e questões da oralidade que apareceram na transcrição, foi apresentada uma versão retextualizada da entrevista em forma de relato pessoal, sempre mostrando a eles a diferença entre os textos apresentados, tais como: repetições de palavras, reduções, registro formal e informal, dentre outros. Em seguida, a atividade foi resolvida pelos alunos, havendo correção e explicação da sexta questão, que, embora pareça simples, causou dúvidas na maioria dos alunos. Estas foram acerca do registro formal e informal, bem como sobre ordem direta das orações, e elas foram resolvidas com a explicação dos termos para os alunos.

Após esta explanação, propusemo-los a construção do próprio roteiro de entrevista. Nessa mesma aula, os alunos, coletivamente, montaram as questões que

gostariam de perguntar ao membro da família; em seguida, eles selecionaram as perguntas que julgaram ser as principais e o resultado compôs o roteiro seguinte.

Entrevista

- 1. Hoje sua família mora em Afuá. Você sempre morou aqui? Caso tenha vindo de outro local por que escolheu Afuá?**
- 2. Sobre a sua infância, quais atividades (estudava, brincava etc.) você fazia no dia a dia?**
- 3. Quais as comidas mais frequentes na sua infância?**
- 4. Quando você começou a trabalhar? Qual foi seu primeiro trabalho?**
- 5. Como era cidade antes?**
- 6. Quais eram os brinquedos e as brincadeiras na sua infância?**
- 7. Como era a escola no seu tempo? Era fácil chegar até ela? Relembre alguma história sobre algum professor.**

Os estudantes elaboraram as sete questões acima, focando informações que gostariam de saber sobre seus pais ou algum outro membro da família que pudesse lhes conceder a entrevista. Esta foi a primeira fase de nossa pesquisa; a orientação era fazer a gravação primeiramente no celular e, em seguida, fazer as transcrições, porém, como alguns estudantes não possuíam o aparelho, orientamo-los a realizar a pergunta e ir escrevendo as respostas, pois nossa intenção era que todos pudessem concluir o trabalho.

A seguir, analisaremos a entrevista realizada pelo mesmo estudante do texto anteriormente analisado.

T2EA15

Entrevista com um familiar

1. Hoje sua família mora em Afuá. Você sempre morou aqui? Caso tenha vindo de outro local por que escolheu Afuá?

E15: porque eu conheci sua mãe em 2007 lá em macapa quando eu trabalhava lá aí ela morava aqui em Afuá aí eu decidi vim pra cá paro Áfua.

2. Sobre a sua infância, quais atividades (estudava, brincava etc.) você fazia no dia a dia?

E15: Brincadeiras lual guerra de travesseiro pike esconde pira pega e outas varias e etc.

3. Quais as comidas mais frequentes na sua infância?

E15: Na minha cidade uma das mas frequente no nosso dia a dia era o cuz cuz com leite e ovo e etc.

4. Quando você começou a trabalhar? Qual foi seu primeiro trabalho?

E15: Eu comecei com 15 anos na movelaria e daí foi passando anos e anos ai eu fiz um concurso publico passei agora tou concursado.

5. Como era a cidade antes?

E15: Antes na minha cidade era bem diferente para o que ta Hoje nas ruas não tinha asfalto agora tem. Aqui em afuá não tinha o capimarinho não tinha rua só erro ponte.

6. Quais eram os brinquedos e as brincadeiras na sua infância?

E15: Pira esconde, pira pega pataco, fulebol.

7. Como era a escola no seu tempo? Era fácil chegar até ela? Relembre alguma história sobre algum professor.

E15: Era bem fácil de chegar nela e era bem legal.

A entrevista foi realizada pelo aluno com o seu pai. Notamos que suas respostas foram diretas, sem que houvesse mais indagações, isto é, o roteiro elaborado em sala foi seguido por ele de forma mecânica. Na primeira pergunta, no que se refere a questão estrutural, podemos destacar repetições, comuns na fala, e o uso de dêiticos, tais como “lá”, “cá”, “agora” e “ai”. Destacamos também que ao realizar a transcrição o estudante não fez uso de pontuação e apresentou erros ortográficos como em “macapa” e “paro Áfua”. Quanto a informações da formação familiar do educando, notamos que a mãe morava na cidade de Afuá e o pai precisou mudar-se para essa localidade para constituir sua família, mas fora isso não há mais detalhes.

Na segunda resposta, o entrevistado citou algumas brincadeiras de sua infância e foi acrescentado “outras várias e etc.”, para deixar evidente que havia outras; só não conseguimos afirmar se essa informação vem do entrevistado ou do aluno que não quis transcrever toda a resposta; tais afirmações não podem ser garantidas por nós, pois não tivemos acesso à gravação, visto que os alunos não tinham um aparelho celular, caso em que os orientamos apenas a realizar a escuta e

em seguida escrever. Novamente, não há a utilização da vírgula para separar as palavras elencadas.

Ao ser questionado sobre a alimentação na sua infância, o entrevistado responde usando a expressão “uma das mais frequentes”, deixando claro que não se trata de todas e responde apenas uma: “cuz cuz com leite e ovo”. Nessa resposta o aluno comete erros ortográficos em: “mas”, “cuz cuz” e “ovo”, respectivamente, a troca da conjunção aditiva (mais) pela adversativa (mas) troca bastante comum no processo de aquisição da escrita; na segunda a separação da palavra e a troca do “s” pelo “z” em cuscuz e o acréscimo da vogal “u” na palavra ovo, provavelmente ocasionada por autocorreção, pois possivelmente o discente cogitou a presença de um ditongo oculto que aparece em palavras como “couro”, que a pronúncia, geralmente, é “coro”. Ademais, embora deixe claro que só falará uma, ele ainda conclui a resposta com o uso de “etc.”, ao reforçar a presença de outras.

A pergunta 4, questiona sobre quando e qual o primeiro emprego de E15. Lemos que ele iniciou aos 15 anos em uma movelaria. Nesta pergunta há uma extrapolação na resposta, quando ele responde suas condições de trabalho hoje. Há a presença de erro na acentuação das palavras “comecei” e “publico”, percebe-se que o aluno deixa de colocar acento gráfico em uma proparoxítona e acentua outra que não deveria ser acentuada. Há ainda, a presença de marcas da oralidade para a progressão textual “daí”, “aí” e a redução verbal “tou”, bastante comum na linguagem oral informal.

A pergunta 5 tratava de características da cidade anteriormente. E15 respondeu como era a sua cidade e como era Afuá em sua chegada. Por sua resposta notamos muita mudança desde sua chegada até o período atual, o que nos levou a inferir que ele já mora na cidade há mais de 15 anos; quanto aos aspectos ortográficos, encontramos a redução do verbo “tá”, a escrita das palavras “afuá”, “tin”, “capimarinho”³, “erro” (que pelo contexto deveria ter escrito a palavra “era”).

No questionamento número 6, notamos uma grande semelhança com a resposta da pergunta 2 e percebemos que elas eram bastante parecidas. Houve acréscimo de duas brincadeiras “pataco” e “fulebol”, sendo que na segunda palavra há um erro ortográfico, pois o entrevistador deixou de traçar adequadamente a letra “t”.

³ Para esclarecer o leitor que não conhece cidade de Afuá, ela é composta por dois bairros denominados de Centro e Capim Marinho.

Na sétima questão, havia duas perguntas e um pedido de contação de história; não há erros ortográficos e o que mais nos chamou atenção foi o modo como a escola foi caracterizada pelos pais, sempre de maneira positiva. Podemos supor que os pais, em suas respostas, deixaram uma mensagem aos filhos, de que a escola era legal, portanto, como no caso deste entrevistado além de reforçar o fato da escola ser legal explicitou a facilidade de chegar até ela, bem como viu na pergunta a possibilidade de reforçar, de maneira implícita, a necessidade do filho se dedicar, resolver as questões propostas e buscar na escola um local mais agradável para si. No entanto, a segunda pergunta a cerca de uma história ou lembrança não foi respondida pelo pai, o que nos faz levantar alguns questionamentos: não houve resposta por não haver nenhuma história? Ou foi a falta de tempo para a resolução da atividade com o filho que o impediu de dar as respostas. Quanto à questão das dificuldades em conseguir as respostas do pai ou da mãe, os alunos relataram bastante em sala de aula que eles não tinham tempo e isso se reforçou nas respostas curtas e diretas.

Após a coleta de dados da entrevista, pedimos aos alunos que escrevessem um relato pessoal utilizando as respostas para a construção do texto. A seguir, apresentamos a primeira versão do relato pessoal construída pelo discente A15.

T3MA15

Relato Pessoal escrito a partir da retextualização da entrevista

1. A minha família não é de Afuá, vi
2. m para cá porque eu conheci sua mãe em
3. 2007 lá em Macapá quando eu trabalhava lá
4. ela morava aqui em Afuá e eu decidivim para Afuá.
5. Na minha infância brincadeiras guerra tr-
6. avisseiro, pike esconde, pira pega e outras varias.
7. Na minha cidade uma das comidas mais fre-
8. quente no nosso dia a dia era cuscuz com leite, ovo e, etc
9. Eu comecei a trabalha com 15 anos na movela-
10. ria e dai foi passando anos e anos, ai eu fez
11. um concurso público passei afora tou concursado.
12. Antes na minha cidadeera bem diferente para
13. o que ta hoje em dia, não tinha asfalto agora tem.
14. Aqui em Afuá não tinha o capima-rinho não tin
15. ha rua só era ponte.

16. Quais eram os brinquedos e as brincadeira ant-
17. es Pire esconde, pira pega, pataco, e futebol.
18. A escola no meu tempo: era bem facil de chega
19. nela e era bem legal.

Ao analisar as respostas da entrevista (T2MA15) e o relato pessoal produzido a partir dela (T3MA15), mesmo não tendo acesso a gravação, podemos verificar que algumas operações de retextualização já foram realizadas pelo aluno. Ao atentar para os dois textos podemos apontar mudanças introduzidas pelo aluno no relato pessoal.

Começamos observando o primeiro parágrafo, que vai das linhas 1 a 4. Na linha 1 o estudante introduz uma contextualização retirada da própria pergunta, “a minha família não é de Afuá”. O texto é escrito em 1ª pessoa, mas, no segundo período, linha 2, a expressão “sua mãe” indica a resposta de um pai a um filho, gerando um problema com a dêixis pessoal no texto, que poderia ser resolvido pela substituição do termo por “minha esposa”.

Quando se trata da escrita de um texto que tem como objetivo apresentar para outros leitores, a expressão deveria ser substituída por outra que não apresente essa característica de proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, pois não fica claro o locutor e a quem ele se dirige, uma vez que, não podemos precisar quem é, na entrevista o locutor é o pai e o destinatário seu filho, no entanto quando ocorre a mudança gênero para o relato pessoal o discente não realizou as adequações necessárias, isto é, um texto em primeira pessoa e quem apresentava como público-alvo a comunidade escolar que o desconhecia, levando o primeiro parágrafo a destoar do restante do texto, já que explicitou a dificuldade por parte do alunos em adequar a produção ao novo gênero, valendo salientar que tal atividade necessitava de reflexão para realizar as operações.

Nas linhas seguintes notamos a retirada de dois marcadores conversacionais, grafados “aí” e “ai” na entrevista, o que corresponde à 1ª operação de retextualização segundo Marcuschi (2010). Houve também mudança na linha 4, passando de “eu decidi vim pra cá prao Áfua” para “eu decidivim para Afuá”, com o que foi eliminada uma redundância própria da fala. Nota-se também que o “pra” foi mudado para a forma utilizada na escrita “para”, e houve uma mudança na posição do acento agudo em “Afuá”. Por outro lado, observa-se que o aluno não modificou a expressão “para cá”, que, na retextualização, poderia ter sido substituída por “para essa cidade”, trocando-

se o dêitico próprio da fala por uma expressão descontextualizada, ou apenas a utilização do verbo “vir” já resolveria, tornando a oração mais adequada ao texto escrito.

A 2ª operação de retextualização foi percebida quando o discente inseriu a pontuação e fez a divisão em parágrafos, embora tenha sido realizado apenas operações básicas de pontuação e a paragrafação foi realizada segundo a divisão das respostas das perguntas, ou seja, um parágrafo para cada resposta; mesmo assim já observamos a modificação. O que não observamos é a 4ª operação, que consiste em uma pontuação e paragrafação mais detalhada, bem como a inserção de elementos coesivos. Na linha 2, poderia também ser aplicada a 1ª operação, pois na escrita do relato está presente a interação do entrevistado com o entrevistador, por meio de elementos de dêixis pessoal “meu, sua”. Nas linhas 2 e 4, bem como no decorrer do texto, é perceptível a aplicação da 3ª operação, que objetiva retirar as repetições do texto, no caso, do termo “Afuá”, que é recorrente ao longo da produção em estudo.

No segundo parágrafo, que corresponde as linhas 5 e 6 do relato e à segunda pergunta da entrevista, há, novamente, a introdução de uma contextualização utilizando elementos da pergunta no trecho “Na minha infância brincadeiras”, já que a pergunta era “Sobre a sua infância, quais atividades (estudava, brincava etc.) você fazia no dia a dia?”. Percebe-se que a pergunta era mais abrangente, porém o entrevistado respondeu apenas sobre as brincadeiras, que foram acrescentadas pelo entrevistador na introdução do segundo parágrafo do texto.

Notamos a supressão de “lual” e a transformação do “etc.” por “outra várias” (linha 6), que indicam alterações pontuais no texto no momento da reescrita. É importante atentar também para o uso das vírgulas que foram inseridas no relato. Grafia “pike”, linha 6, muda nas duas vezes que o termo foi escrito, pois na linha 17 o aluno apresentou a grafia “pire”; “travesseiro” foi escrito de maneira correta na entrevista, no entanto no relato foi escrita como “travisseiro”, havendo ainda uma separação silábica inadequada da linha 5 para a linha 6, tr-avisseiro. Na linha 5 a frase foi escrita sem verbo: “na minha infância brincadeiras”, o que prejudicou a estrutura da frase e também seu sentido, sendo que o aluno poderia ter utilizado o verbo “havia”.

O terceiro parágrafo corresponde à terceira pergunta e nele notamos a correção gramatical de duas palavras “cus cuz” e “ouvo”, mudados, respectivamente, para “cuscuz” e “ovo”.

No parágrafo correspondente à 4ª pergunta notamos a inserção do termo “a trabalha” como estratégia de reposição do sentido expresso pela pergunta na frase; notamos também a permanência de “daí”, “aí” e a mudança na forma verbal de “eu fiz” para “eu fez”, de “agora” para “afora” e a permanência de “tu” para registrar a forma verbal “estou”. Percebe-se, portanto, que há uma redução na incidência das transformações introduzidas pelo aluno.

O quinto parágrafo, corresponde as linhas 12 a 15, nesta resposta houve a presença de duas caracterizações. A primeira se referiu a cidade natal do narrador, na qual ele observou como a principal mudança as ruas, que eram de terra e agora são de asfalto. Quando se referiu a Afuá, as mudanças foram o surgimento de um bairro e a presença de ruas (palafitas feitas de concreto). Elencamos alguns erros ortográficos na separação de “cidadeera”, “capima-rinho” e a separação de “tin” e “ha”, bem como a redução em “ta”.

Na linha 16 o aluno se utiliza, mais uma vez, de trecho da pergunta para iniciar o parágrafo e só depois coloca as informações dadas pelo entrevistado. Sendo que a mesma ocorrência aparece também no parágrafo seguinte (linha 18), onde um fragmento da pergunta é utilizado. No mais, as respostas foram apenas transcritas sem modificações.

De maneira geral, o aluno aplicou a 1ª e 2ª operações de retextualização e também realizou a correção de erros ortográficos cometidos por ele no momento da escrita, tais como: “erro” para “era” na linha 15 e da entrevista para relato pessoal “ouvo” para “ovo” e “cuz cuz” para “cuscuz” ambos na linha 8. Não houve, porém, modificações mais substanciais do texto, como reorganização das informações. Além disso passa um problema com a identificação do locutor “minha família” – “sua mãe”, que demonstra que o aluno não conseguiu reconstituir a dêixis pessoal na retextualização.

Há problemas de coerência que não foi objeto de trabalho por parte do aluno: ao se referir a família, no primeiro parágrafo, o entrevistado não fala de seus pais e os outros membros como irmão, por exemplo; fez referência a que constituiu ao casar-se quando foi morar em Afuá, sendo composta pela esposa e o filho. Vale também ressaltar, que ao utilizar a expressão “sua mãe”, na linha 2 do relato, acaba sendo vestígio da entrevista que precisava ser apagada do relato, pois as respostas precisariam ser transformadas para que não houvesse nenhum vestígio de que o texto

foi produzido a partir de perguntas, porém nesta primeira versão do texto ainda pode-se encontrar marcas da situação comunicativa inicial, no caso a entrevista.

Quanto a retextualização, no que se refere as operações mais complexas, a 6ª operação poderia ser aplicada pelo aluno, pois nos parágrafos que correspondem ao conteúdo das linhas 9 a 15, há estruturas que não foram reconstruídas sintaticamente, como, por exemplo, “Aqui em Afuá não tinha o capima-rinho não tinha rua só era ponte”, caso em que seria necessário contextualizar que Capim Marinho é um bairro da cidade. E como a cidade é construída em área de várzea há a necessidade, portanto, de palafitas para a construção das ruas e avenidas.

Nesse sentido, quando o entrevistado utilizou a termo “rua”, fazia referência a palafita construída em concreto e a ponte a rua construída em madeira, o que gera um truncamento no período, prejudicando a progressão do texto e o entendimento por parte de um leitor que não tenha conhecimento da realidade local. Já no que diz respeito as operações 8ª e 9ª, que se referem, respectivamente, a estratégia de estruturação argumentativa por meio da reordenação de tópicos e da reorganização das sequências argumentativas, notou-se a necessidade de empregá-las nos parágrafos 2 e 6, uma vez que eles tratavam da mesma temática ao falarem de brincadeiras e brinquedos da infância do entrevistado.

Com a análise da diagnose notou-se que alguns pontos precisavam ser trabalhados. Tais como a resolução de problemas ortográfico, que são normais na aquisição da escrita, porém nosso objetivo era que o discente percebesse a necessidade de voltar ao texto e analisá-lo; como era realizada a organização discursiva em prol do projeto de dizer do aluno e por isso perpassávamos pela organização do conteúdo da narrativa; e a utilização dos textos orais como instrumento para o ensino da escrita por meio da retextualização, no entanto notamos a importância de um trabalho com reescrita, já que concebemos a escrita como um trabalho e defendemos que é no processo que o texto se constitui.

O relato pessoal apresentado não passou pelo processo de reescrita, houve apenas as adequações propostas pelo processo de retextualização. No entanto, ao observarmos os dados percebemos a importância e necessidade da atividade de reescrita na produção dos alunos para a construção de produções mais claras e trabalhadas, focando no projeto de dizer do discente. Em seguida, apresentamos um capítulo denominado Narrativas orais: um trabalho com a retextualização e a reescrita, apresentando o trabalho foi implementado por nós em sala de aula.

7 NARRATIVAS ORAIS: UM TRABALHO COM A RETEXTUALIZAÇÃO E A REESCRITA

Nesta seção, após a análise dos dados adquiridos em sala de aula, propusemos a realizar um trabalho que se adequasse às necessidades apresentadas pelos alunos. Nossa primeira tarefa foi levantar um repertório de temas para que eles aguçassem a curiosidade sobre sua própria realidade e quais questionamentos para a coleta dos dados. Nosso principal objetivo foi estimular a escuta das histórias e a escrita de textos, por meio de rodas de contação de textos narrativos. Nesse momento, decidimos voltar nosso olhar para narrativas, apresentando aos alunos, primeiramente, textos de outras realidades e que fugissem dos já conhecidos por eles, portanto cotejamos aquelas que não estavam inseridas em livros didáticos.

7.1 NARRATIVAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Essa atividade teve início no dia 24 de fevereiro de 2023. Na oportunidade foi realizada uma revisão sobre a tradição oral dos povos indígenas e a importância das narrativas na busca de explicações para a origem do universo, fatos místicos e fenômenos naturais. Os objetivos para a realização da atividade eram criar embasamento para a coleta de dados pelos alunos em suas famílias; suscitar nos alunos a curiosidade por histórias orais e locais e reunir textos colhidos nas famílias para o processo de retextualização e reescrita.

O primeiro texto a ser trabalhado foi O Arco-íris – uma narrativa kayapó. A atividade foi retirada de um caderno de atividades, denominado Reforço Brasil, para o 7º ano do ensino fundamental, uma obra produzida, coletivamente, por Morgana Cavalcanti, Caio Assunção e Regina de Freitas, e publicada pela Eureka soluções, no ano de 2019. A escolha do caderno de atividades se deu pelo fato das atividades serem de revisão e a escola disponibilizar exemplares para os educandos, o que agilizou nosso trabalho em sala de aula. Porém, realizamos algumas modificações nas atividades propostas no material, para adequá-lo mais aos nossos objetivos e implementar uma roda de conversas sobre as narrativas ouvidas por eles nas reuniões familiares.

No primeiro momento, foi feita uma pequena sondagem sobre o conhecimento dos alunos sobre as narrativas e as mais citadas foram as do guaraná e da mandioca, comumente trabalhadas em sala de aula. Em seguida, houve a escrita do texto “O arco íris” no quadro, e aos alunos que iam terminando a escrita em seus cadernos já eram orientados a primeira leitura do texto, leitura silenciosa. Quando todos terminaram de escrever, como a turma já estava muito agitada, precisei intervir e realizar a leitura em voz alta, levantando alguns questionamentos acerca da compreensão do texto. Para finalizar a leitura pedi para que dois alunos lessem em voz alta para a turma. Um dos indicados se recusou, porém, um outro pediu para realizá-la. Na descrição a seguir, teci comentários, que estão em *itálico*, para explicitar as interações ocorridas no decorrer da aula, com intuito de mostrar as impressões deles acerca do texto lido, já que foram escolhidos para mostrar como eles reagiriam a textos diferentes da realidade deles.

O Arco-íris – uma narrativa kayapó

[os alunos perguntaram o significado da palavra “kayapó”. Na oportunidade explicamos que é um grupo indígena que é conhecido por suas narrativas orais e por haver neste povo uma grande valorização da tradição oral]

Isto se deu pouco depois daquela grande inundação. Alguns índios estavam vagando *[esta foi uma palavra que chamou a atenção dos alunos, eles associaram primeiramente a palavra vago e só depois perceberam que se referia ao verbo vagar]* **pela terra, apanhando os acaris que haviam ficado em seco** *[no trecho, os estudantes destacaram a veracidade presente no fato de o acari ser um peixe que vive em toca, portanto precisa de uma elevação no nível da maré para que ele saia e fique em solo seco].* **Nisto, chegaram a um mandiocal, mas a maior parte das raízes havia apodrecido em consequência da grande inundação** *[também foi relatado por eles que caso chova muito e a raiz fique molhada há chances de perder a mandioca].* **Entretanto, acharam ainda algumas mandiocas prestáveis** *[fui questionada sobre a utilização do adjetivo prestáveis. Reforcei que a pessoa que escreve o texto tem a liberdade de escolha do termo a ser utilizado e pedi para buscar uma outra palavra. A maioria escolheu boa. A palavra “prestáveis” lhes causou estranheza, pois na comunicação oral diária desses alunos essa palavra não é utilizada, não fazendo parte de seu repertório linguístico internalizado, bem como sua utilização tem mais recorrência na escrita],* **que assaram e comeram com o peixe. Acabada a refeição, foram beber água, quando na água lhes apareceu o Arco-íris. Quando se aproximaram o Arco-íris se transformou numa mulher que tinha água em seu ventre** *[os alunos não sabiam o significado da palavra ventre, na oportunidade a dúvida foi sanada]:* **“Que quereis?”** *[Os discentes questionaram o uso do verbo, que nas palavras deles ficou muito esquisito], perguntou ela.*

“Comemos, e agora queremos beber água”, respondeu a gente. Então ela deu-lhes água e disse: “Quando quiserdes água, deveis pedir-me. Enquanto me virdes no começo do inverno, podereis viver tranquilamente, porque nada vos acontecerá. Eu retenho a água. Se eu, porém, um dia não aparecer mais, a terra será inundada novamente, e todos vós morrereis. [Eles compartilharam que já teriam ouvido a lenda de outras maneiras, como o potinho de ouro ao final do arco-íris. Nesse momento, conversamos sobre o fato de as histórias que são passadas de geração a geração por meio da fala sofrerem alterações, bem como da importância de registros dessas histórias]

(Estas lendas de origem Kayapó foi originalmente recolhida e publicada pelo etnólogo alemão radicado no Brasil, Curt Nimuendaju, no século XIX e hoje pertence ao acervo do IPHAN) CASTRO, E. B. V. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. Brasília: IPHAN, 1986.

O segundo texto a ser trabalhado foi A Vitória-régia. Vale ressaltar que tais textos são conhecidos e populares, porém um pouco distante das narrativas ouvidas pelos alunos.

A vitória-régia

[Na apresentação desse texto a reação dos alunos foi espontânea por já conhecerem a narrativa e pelo fato de ser uma planta conhecida por eles, pois teria sido estudada na disciplina de Ciências]

Contam que uma índia chamada Naiá, ao contemplar a lua (Jaci) que brilhava no céu, apaixonou-se por ela. Segundo contavam os indígenas, Jaci descia à terra para buscar alguma virgem e transformá-la em estrela do céu. Naiá ao ouvir essa lenda, sempre sonhava em um dia virar estrela ao lado de Jaci. Assim todas as noites, Naiá saía de casa para contemplar a lua e aguardar o momento da lua descer no horizonte e sair correndo para tentar alcançar a lua. Todas as noites Naiá repetia essa busca, até que uma noite Naiá decide mais uma vez tentar alcançar a lua. Nessa noite Naiá vê o reflexo da lua nas águas do igarapé e sem exitar mergulha na tentativa de tocá-lo e acaba afogando-se. Jaci se sensibiliza com o esforço de Naiá e a transforma na grande flor do Amazonas, a Vitória Régia, que só abre suas pétalas ao luar. [Na leitura do texto não houve interrupções para perguntar significado das palavras e os alunos entenderam o texto. Porém, aproveitei o momento para destacar o número de vezes que o nome da personagem “Naiá” apareceu no texto, os alunos contaram e responderam sete vezes, o que muito chama atenção pelo número de linhas de que a narrativa foi composta. Nesse momento, adentrei na importância da reescrita e na substituição da palavra para que fosse evitado no texto].

(Esta é uma das lendas indígenas da Amazônia mais populares do Brasil.) CASTRO, E. B. V. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. 1986.

Na oportunidade foi aberta a palavra para que os discentes pudessem contar histórias que ouviam de seus familiares, eles relataram histórias como Chapeuzinho

Vermelho, Os Três Porquinhos e João e Maria as quais eles já conheciam. Realizamos uma roda de contação de histórias pelos alunos acerca do cotidiano deles, deixando eles livres para relatarem as narrativas que lembrassem para relatar aos colegas. Após a escuta, ressalttei a importância de trabalharmos nossas próprias histórias, com o intuito de registrá-las para que pudessem ser conhecidas pelos colegas e pela comunidade escolar. A preparação para a escuta de textos foi realizada no mês de março de 2023, nos dias 08, 15 e 22, que se desenvolveu com as contações de histórias, a preparação de um roteiro e um breve ensaio de como abordariam os entrevistados para que a narração fluísse de forma natural.

7.2 COLETAS DE NARRATIVAS: ESCUTANDO HISTÓRIA...

No dia 12/04 estava programada a passagem da história do oral para o escrito, contudo não pudemos realizar a transcrição devido às avaliações bimestrais, que ocorreriam nas duas semanas seguintes e, naquele momento, já precisávamos começar a revisão. Voltamos ao nosso trabalho com as transcrições das narrativas no dia 10/05. Nesse momento, orientei-os a transcrever as histórias e já expliquei os processos de retextualização, segundo Marcuschi (2010) para que os alunos que já fossem realizando algumas operações de retextualização, tais como eliminando marcas da fala (1ª operação) e fazendo a inserção de pontuação, bem como as mudanças relacionadas a entonação expressa na contação da história (2ª operação). Nesta atividade coletamos 31 textos, pois alguns alunos apresentaram mais de um texto. Primeiramente, a fim de dar uma ideia geral dos resultados, faremos uma apresentação dos títulos apresentados pelos alunos:

- **A história do padre sem cabeça**
- **O boto molhado**
- **O dia que me perdi**
- **A cobra-grande**
- **O dia que minha mãe quase morre**
- **Cobra grande (5 textos)**
- **O boto que originou o nome da cidade de Afuá**
- **Papa figo**
- **Boto “muleque”**
- **A “lenda” de Mani**
- **A galinha (2 textos)**
- **Lenda do Kutruko (2 textos)**
- **Jurupari**

- **Lobisomem**
- **O boto (2 textos)**
- **A lenda da Matinta Pereira**
- **A noite através do meu espelho**
- **Sem título (7 textos)**

Podemos notar que, com exceção do texto “A ‘lenda’ da Mani”, Lobisomem e “Papa figo”, os alunos apresentaram narrativas locais que, embora já pudéssemos encontrá-las em algum livro com o mesmo nome, o contexto das histórias era diferente, pois estavam relacionadas a realidade local da cidade de Afuá. No dia 24 e 31 de maio os discentes realizaram as reescritas dos textos, na oportunidade organizamos os discentes em duplas para que fizessem a reescrita juntos, sendo que alguns alunos realizaram as duas reescritas naquele período e os que não concluíram deixamos para o próximo semestre, uma vez que no mês de junho precisávamos fazer revisão para a avaliação bimestral.

No segundo semestre de 2023 continuamos algumas reescrita que não foram concluídas no primeiro semestre e fizemos no dia 25. 08. 23 os encaminhamentos para mais uma coleta, decidimos recolher textos nos quais o narrador trata-se de histórias que haviam acontecido com eles. A referida escuta nos rederam 43 narrativas, que foram retextualizadas e reescritas, da qual faremos a apresentação dos títulos a seguir:

- **Rasga mortalha: o pássaro que anunciava a morte**
- **As histórias de meu avô**
- **O boto fuá**
- **A senhora “riá”**
- **Defunto seco**
- **O corpo seco**
- **A galinha (2 textos)**
- **O boto (3 textos)**
- **O lote de queixada**
- **O homem misterioso**
- **A história do meu avô**
- **O boto cor de rosa**
- **O dia em que minha mãe quase morreu**
- **O menino da corrente**
- **O dia que eu me perdi**
- **A Boiuna**
- **A Cobra Honorato**
- **Kutruko (3 textos)**
- **O batedor de pau**
- **O pintinho da prefeitura**
- **A casa mal-assombrada**

- **O 7 pecados capitais**
- **A minha história**
- **O encantado**
- **Meu tio se encantou**
- **Os mistérios do canto da quadra**
- **O desfile na pista**
- **A galinha sem cabeça**
- **O padre sem cabeça (3 textos)**
- **As águas de março**
- **A maré alta**
- **Histórias da tia Beth**
- **Passeio de casco**
- **Sem título (3 textos)**

Podemos notar que algumas narrativas acabam se repetindo no decorrer das coletas, inclusive por serem conhecidas pela comunidade como Kutruko, A galinha sem cabeça (que recebe nomes diferentes), O boto e a Cobra grande. Nessa atividade pedimos para que os alunos gravassem e nos mandassem os áudios, sendo que apenas 5 não conseguiram apresentar a gravação. No dia 15.09, dedicamos duas aulas de 50 minutos para a passagem do oral para o escrito, uma atividade demorada, porém necessária para que os alunos conseguissem notar a presença da oralidade, nesse dia a maioria da turma realizou a retextualização. No dia 22.09, chamamos os discentes, individualmente, para ir até a mesa para que pudéssemos fazer as leituras e discutir sobre pontos que poderiam ser melhorados, em seguida eles voltavam para os seus lugares para realizar a reescrita, concluindo assim a segunda versão da narrativa.

Para a terceira versão organizamos a turma em duplas para que eles pudessem trabalhar com seus pares, os alunos trocaram as produções e trocaram ideias acerca das melhorias que deveriam ocorrer no texto, em alguns casos os alunos pediram a ajuda, mas a atividade seguia produtivamente, sendo construída nossa versão três. Esperamos mais uns dias para que alguns colegas terminassem a reescrita, pois trata-se de uma turma plural com vários alunos, logo a produção de cada um é diferenciada. No dia 06.10, organizamos uma roda de socialização dos textos produzidos; pegamos a caixa de som e o microfone da escola e iniciamos as leituras.

Após as apresentações, apresentei a proposta do livro para eles, apresentando-lhes um vídeo no *Instagram* do grupo Mão&Obra denominado *Oficina aprenda fazendo: Passo a passo de como fazer um livro artesanal*, no dia 25. 10 reunimos os textos digitados pelos alunos (escolhemos 12 textos com a temática do

suspense). O livro foi montado no aplicativo *Canva*, ele passou por alguns ajustes em sala de aula, levamos o livro para casa para que fossem impressos cinquenta exemplares. No dia 08. 11 confeccionamos os livros em sala de aula, eles foram distribuídos aos pais e, no dia 12. 12. 23 foi o dia da exposição de nossos textos na II Feira Literária da escola “Raimunda Baraúna”. O livro denominado *Escutando histórias, colecionando memórias...* foi resultado desta pesquisa e foi um mecanismo para apresentar o trabalho dos alunos à comunidade escolar.

A seguir faremos a análise do processo de reescrita de três textos que constituem o corpus dessa dissertação. Inicialmente, nos propusemos a apresentar a análise do texto de maneira detalhada da materialidade do texto⁴, para depois mostrar as peculiaridades e os movimentos de retextualização e reescrita presentes neles.

Para essas análises, utilizamos os descritores apresentados a seguir como um guia de análise inicial:

Quadro 2 - Descritores a serem analisados nos textos retextualizadas e reescritos

Materialidade do texto	• Apropriação ortográfica; • Organização discursiva; • Conteúdo da narrativa.
Retextualização	• Analisar na 1ª e 2ª versão as operações de retextualização realizadas.
Reescrita	Apresentar as mudanças ocasionadas pela reescrita como: • Acréscimos; • Supressões; • Substituições e • Deslocamentos.
Trabalho do sujeito na construção do projeto de dizer	• Mantem a ideia original do sujeito que conta a história ou as modifica; • Demonstrações de indícios de autoria.

Fonte: acervo da pesquisa.

⁴ Como já explicado nessa dissertação esse movimento é para entender os conhecimentos já concretizados pelos alunos e os que ainda precisam de atenção. Reforçamos que levantamos como incorreções ortográficas palavras que acabam sendo movimentos normais do processo de aquisição da escrita, no entanto não estão de acordo com a gramática normativa.

Os textos escolhidos para serem analisados foram escolhidos pelo critério das coletas, sendo um do ano de 2022 – A morte através do meu espelho; um do 1º semestre de 2023 - O cemitério assombrado; e um do 2º semestre de 2022- A rasga mortalha:

Quadro 3 – Versões do texto escrito pelo aluno A23

1ª versão	2ª versão	3ª versão
A morte através do meu espelho 1. Era uma vez um dia ensolarado dum nada começ 2. ou a chover é ai a menina tinha que cobrir o espe 3. lho só que em vez de cobrir ela ficou se 4. Olhando e deu um raio e a morte apareceu 5. na frente dela e a mãe dela ficou pensar 6. ndo se ela está doida ou se vou enterna ela 7. no ospisio mais a mãe dela na falou nada 8. e ficou pensando ai a filha entrou no 9. banheiro e a morte estava em todo o luga 10. r da casa e ela gritou no banheiro é a mãe 11. foi ver ela já estava bem e ficou melhor 12. depois desse dia. 13. -- 14. -- 15. Moral: Não olhe no 16. espelho quando 17. estiver chovendo	A morte através do meu espelho 1. Era uma vez um dia ensolarado do nada 2. começou a chover é ai a menina ten*o que 3. cobrir o espelho só que em vez de cobrir ela ficou 4. se olhando e deu um raio e a morte apareceu 5. na frente dela e a mãe dela ficou pensando 6. se ela está doida ou se vou enternar ela 7. no hospicio mais a mãe dela na falou 8. nada e ficou pensando ai a filha entrou 9. no banheiro e a morte estava em todo o lugar 10. da casa é ela gritou no banheiro e a 11. mãe foi ver já estava bem e ficou melhor 12. depois desse dia. 13. – 14. – 15. – 16. -- 17. Moral: Não olhe 18. no espelho quando 19. estiver chovendo	A noite através do meu espelho 1. Era uma vez, um dia ensolarado e do nada 2. começou a chover a menina tende que cobrir o 3. espelho, porque em vez de cobrir X a mãe dela ficou 4. pensando se ela cobrio mesmo o espelho a 5. mãe foi ver a menina tava se olhando 6. e a mãe mandou rapidamente ##### 7. ela tento cobrir mas o raio feoi mais rapido 8. que a menina. Nesse momento a morte começou 9. a assombrar em todo lugar, pelo quarto, 10. no banheiro, em todo lugar que a menina 11. vai e a mãe começou a se preocupar com 12. sua filho e perguntou se tava bem com 13. a sua filha e a mãe até percebeu 14. uma coisa na filha, que sua filha esta 15. va estranha, desdo momento que sua 16. filha cobrio o espelho a mãe ate pensou 17. levar sua filha ao hospicio mais 18. a ideia passou longe da cabeça de 19. sua mãe e a filha em alguns 20. dias a filha voltou ao como era 21. antes e a mãe descobriu porque 22. a filha estava voltando ao normal 23. porque toda noite ela regava por maximo 24. duas vezes por dia e a morte ela 25. foi se afastando por causa das rezas 26. da menina. 27. Moral Se você 28. olhar para o espelho e 29. cair o raios reze depois.

Fonte: acervo da pesquisa

O quadro acima mostra três versões de um mesmo texto que foi retextualizado (versão 1) e reescrito duas vezes (versões 2 e 3) pelo discente A23. Quanto a sua estrutura, em todas as versões o texto apresentou um título (com uma mudança apenas na versão 3), principiou a escrita com letra maiúscula e para iniciar a narrativa utilizou-se da expressão “era uma vez”, que é utilizada, principalmente, em narrativas fantásticas, nas quais não há um tempo exato para os acontecimentos, o que pode ser utilizado pelo aluno como um clichê para iniciar textos narrativos, uma marca de escolarização como é defendido por Citelli (2003). A história foi contada por um narrador observador.

Ao analisar a primeira versão do texto, podemos observar uma certa quantidade de erros ortográficos, o que em nosso trabalho é elencado, pois observamos como um mecanismo para voltarmos a materialidade do texto e levantarmos reflexões, no entanto não utilizamos como base para caracterizá-lo, uma vez que corroboramos a Fairchild (2013) ao afirmar que no plano das ações do professor esses problemas de fato não importam, pois, os textos escritos pelos alunos mesmo não sendo perfeitos têm qualidades, podendo ser utilizado como objeto de conhecimento a ser trabalhado nas aulas de LP.

O texto apresentou o título com o acento agudo na sílaba errada palavra “atráves”. Na linha 1 há a presença da palavra “dum” e seria “do”, bem como uma inadequação na separação silábica que se inicia a palavra “começ” e apenas na linha 2 ela é concluída com “ou”. Ao continuar, a aluna acentua a conjunção “e” com o acento agudo, e emprega a marca de continuidade da narrativa na oralidade “ai”, uma marca bastante usada para dar a progressão das ideias na fala, porém com a ausência do acento gráfico na vogal “i”.

Ao aplicar a separação silábica no final da linha a aluna não utiliza o hífen. Em seguida, na linha 5 e 6 o aluno escreve no final “pensar” e o sufixo “ndo” (desinência de gerúndio na linha seguinte). Ainda na linha 6, há a palavra “enterna” onde seria “internar”; há também, um problema de coerência quanto a relação de alternância apresentada na produção nas linhas 6 e 7, no trecho “se ela está doida ou se vou enternar ela no ospisio”, onde o aluno propõe uma alternativa de elementos que são iguais. Ainda nessa passagem, vemos os desvios ortográficos como em “ospisio” sem o “h”, sem a marcação do acento agudo na letra “i” e com a consoante “s” quando deveria ser “c”; “na” quando seria “não”; e também foi usado o “mais” de adição,

quando o adequado seria “mas” de adversidade. Seguindo, na linha 8 o uso do “ai” e na L9 “luga” tendo a supressão do “r” final, bem como o uso do “é” quando seria “e”. Se observados em seu conjunto, esses erros são relativamente simples, concentrando-se em irregularidades ortográficas e em erros de translineação, havendo apenas um de natureza mais complexa no que se trata da relação de alternância.

Saindo do domínio da ortografia e de algumas questões de convenção gramatical, algo que chama bastante atenção no texto é a ausência de pontuação, ou seja, o aluno ao fazer a passagem da oralidade para escrita ainda não introduziu os sinais a ela referente. Havendo apenas o ponto final, com a progressão do texto sendo feita por meio da conjunção “e”, utilizada oito vezes no texto (linhas 1, 4, 5, 8, 9, 10 e 11) e da expressão “ai”, empregada duas vezes (linhas 1 e 8). O aluno acrescenta a moral da história (também sem pontuação final), que é característica do gênero fábula, com o intuito de promover um ensinamento por meio da história narrada.

No que se refere à organização discursiva do texto, o escritor apresenta um narrador em 3ª pessoa; trata-se de um narrador observador, pois não participa da narrativa, porém é o responsável por contá-la de maneira detalhada, conhecendo a narrativa e evidenciando os sentimentos, os medos e as dúvidas expressas pelas personagens, sendo, portanto, um narrador onisciente. O texto apresenta três personagens: a menina, a mãe e a morte. O espaço é a casa da menina. O tempo é cronológico e o enredo é constituído de um conflito inicial, que gira em torno de cobrir o espelho quando começa a cair raios, tendo como clímax o momento em que caiu o raio e a morte começa a aparecer por todos os cantos da casa; o desfecho da história se dá quando, por meio de rezas, a morte foi se afastando da menina e da casa.

Com relação ao conteúdo da narrativa em si, é notória a presença das crenças populares no texto, quando se descreve o costume de cobrir o espelho para não atrair raios. Essa é uma superstição bastante comum em comunidades ribeirinhas, que se faz presente no contexto social por meio do sincretismo religioso. O discente também acrescentou a expressão “era uma vez”, comum no início de textos narrativos, bem como a presença da morte em vários ambientes da casa depois que a personagem ficou observando sua imagem refletida no espelho. No que concerne a moral da história, o texto faz uma advertência ao leitor, ao aconselhá-lo a não olhar ao espelho quando estiver chovendo. Logo, notamos que a narrativa transmite um costume familiar acerca do respeito aos fenômenos naturais e aos elementos sobrenaturais por

meio de uma advertência narrada, alinhando a visão religiosa do narrador a uma resolução do discurso por ele defendido na narrativa.

Para a construção da segunda versão do texto, realizada no dia 11 de novembro de 2022, em duas aulas (50 minutos cada) de Língua Portuguesa, o aluno foi chamado pela professora para a leitura do texto e para que ela pudesse fazer os ajustes necessários. No primeiro momento, o mesmo leu sua produção textual apontando alguns trechos que não haviam ficado bem esclarecidos, como o fato da narradora saber que a morte estava em todo lugar, uma vez que ela estava só em um, trecho presente na linha 9. O aluno então foi instruído a pesquisar as palavras que não tinha certeza quanto a escrita e foi proposta uma reescrita na qual o aluno tentasse encontrar os seus erros e corrigi-los.

Na linha 1 a modificação de “dum” para “do”, na 2 a substituição de “tinha” por “ten*o”, utilizamos o asterisco para identificar uma letra inelegível, a operação linguístico-discursiva utilizada nesse trecho refere-se a troca de um segmento por outro. Na linha 5, o problema de translineação em “pensar ndo” foi substituída por “pensando”, já na 6 acrescentou-se o “r” em “enternar”, porém a escrita do verbo ainda não estava correta (internar); na linha 7 foi realizada a modificação de “ospisio” para “hospicio”, embora ainda com a ausência do acento agudo. Como se pode visualizar, portanto, o aluno limitou-se a passar a limpo o texto, sem acrescentar ou reorganizar as informações.

Para a reescrita da terceira versão, esses aspectos foram enfatizados. Notamos que o texto não progrediu entre a primeira e a segunda versões, pois na narrativa em análise há lacunas que não foram preenchidas pela reescrita, surgindo a necessidade de uma correção orientada. Os erros ortográficos foram grifados para uma melhor visualização por parte do aluno. Em seguida, colocamos algumas perguntas para orientar na reescrita: na linha 2 e 3 foi questionado se a ação de cobrir o espelho foi orientada por alguém, por que o espelho necessitaria ser coberto?, e em qual local da casa o espelho se encontrava?; nas linhas 4 e 5, quando a morte apareceu, a mãe a viu também, ou só a menina teve esse contato?; na linha 6 por que a mãe achou que a filha estava doida?; na linha 9 como ela sabia que a morte estava em todos os lugares?; nas linhas 10 e 11, o que aconteceu para ela gritar e do que ela estava melhorando? Essas orientações foram utilizadas para a reescrita da última versão.

A terceira versão só foi realizada no dia 17. 02. 23, devido a alguns contratempos no final do ano letivo de 2022. No entanto, ao retornarmos às aulas, nossa pesquisa teve prosseguimento e as reescritas pendentes foram realizadas, das quais o texto A23 faz parte. As transformações, como podemos observar, ocorreram mais com o acréscimo de informações, devido às orientações deixadas ao lado da produção, e a reorganização geral do texto.

As três primeiras linhas ainda se mostram bastante próximas à redação das versões anteriores, com alguns ajustes de ordem gramatical. Nessa versão, houve a mudança, no título, de “morte” por “noite”. Na linha 1, houve a inserção da conjunção “e”, na 2 a exclusão de “aí”, a palavra “ten*o” mudou para “tende”. Na linha 3 houve o acréscimo do termo “porque” para a criação de uma oração explicativa, no entanto para o contexto da narrativa o mais adequado seria um conectivo de adversidade (mas, porém, contudo etc.). A partir desse ponto, no decorrer do texto houve bastantes acréscimos de informações, que ajudaram no esclarecimento da história.

Nas linhas 3 a 5, ao início da chuva, a mãe esperou pela filha para que ela cobrisse o espelho, mas como a filha não retornou ela foi ver o que a menina estava fazendo e encontrou-a se olhando; a mãe pede para que o espelho seja coberto rapidamente, mas justamente nesse momento o raio caiu. Essa cena, que é de grande importância para a narrativa, pois desencadeia o conflito vivido pela personagem, foi prolongada e tornou-a mais tensa pela tentativa da mãe de evitar o “acidente”.

Seguindo adiante, o aluno utiliza, na linha 7, a inserção da conjunção adversativa “mas” de maneira adequada à oração e ao contexto. Na linha 8, observamos o acréscimo do conectivo temporal “nesse momento”, ligando os períodos, e o aparecimento da morte assombrando por toda a casa. Na 2ª versão, o momento do texto em que ela aparecia estava bastante confuso, de modo que, na correção, acrescentamos ao lado uma pergunta sobre como a menina sabia que a morte estava em todos os cantos, já que ela estava apenas no banheiro. Na última versão apresentada pelo discente, esse ponto foi resolvido da linha 9 a 11: “a assombrar em todo lugar, pelo quarto, no banheiro, em todo lugar que a menina vai” há uma explicação, pois o aluno deixou claro em todo lugar que a menina ia.

Vale ressaltar apenas a inadequação do tempo verbal, que deveria estar no passado e ele escreveu no presente, ou seja, “vai” teria que ser substituído por “ia”. Alguns outros problemas menores aparecem nas linhas seguintes. Notamos, das linhas 13 a 18, muita repetição das palavras “mãe” e “filha” e, ainda na 18, uma

incoerência quando se diz que a mãe pensou em levar ao hospício (linha 17) e em seguida “mais a ideia passou longe da sua cabeça”, o que deixou o texto ainda confuso; também vale destacar o uso do “mais” quando deveria ser “mas”.

No final do texto, a partir da linha 22, na expressão “estava voltando ao normal”, houve uma nova modificação no teor da narrativa, com o acréscimo das rezas, que justificam o fato de a menina ter melhorado, pois ela rezava pela noite e umas duas vezes ao dia. Esse elemento resolve um problema das primeiras versões que era a falta de explicação para a melhora da menina. Isto está refletido também na mudança na moral da história; na primeira e segunda versão tínhamos “Não olhe no espelho quando estiver chovendo”, ao passo que na terceira passa a ser “Se você olhar para o espelho e cair os raios reze depois”. Interpretamos a inserção da crença no poder da reza para a solução de problemas sobrenaturais, pois por meio das rezas a morte (personagem mítico) começa a ser afastada da menina e de seus familiares.

Outra modificação que nos chamou atenção foi feita no título A23 modificou a palavra “morte” por “noite”, o que gerou uma incoerência já que na linha 1 do texto há referência a “um dia ensolarado”, não podendo haver, portanto, uma noite no espelho no período do dia. Sobre esse ponto, ao voltarmos nossas atividades de reescrita no dia 18 de agosto de 2023, pedi para que o aluno fizesse a leitura das suas três versões, com o intuito de que ele me desse alguma pista sobre a mudança do título. Ele leu as duas primeiras, reconhecendo as poucas mudanças no texto e, ao chegar na versão 3, logo disse “errei o título, professora! Não é noite, é morte”. A estratégia usada se deu na tentativa de entender se havia motivos para a mudança, porém segundo o aluno foi uma troca de palavras.

Ao continuarmos notamos o acréscimo da vírgula (,) na L2, bem como mudanças que ocorrem com o verbo “ter” no decorrer da reescrita das versões: na 1ª o aluno escreveu “tinha”, na 2ª “ten*o” (com uma letra que não conseguimos precisar, por isso o uso do asterisco) e na versão 3 “tende”. Pudemos perceber um retrocesso na escrita da palavra, pois a escrita que mais se enquadra a história está na versão 1. Nas linhas 6 e 7 da versão 1, havia um trecho bastante problemático, “se ela está doida ou se vou enternar ela no ospisio”. Nesta passagem, há uma relação de alternância que não pode ser estabelecida de forma coerente, pois ambos os termos (“estar doida” e “ser internada no hospício”) se referem a mesma ideia como se fosse algo distinto.

Notamos que na passagem para a segunda versão, em que tentamos uma reescrita na qual o aluno pudesse perceber seus erros, esse trecho não foi alterado, exceto pela correção ortográfica nas palavras “através” e “pensando”. Apenas quando propusemos a segunda reescrita (versão 3), indicativa por meio de indagações, o aluno conseguiu perceber e alterar seu texto, transformando essa passagem “a filha entrou/no banheiro e a morte estava em todo o lugar” em “Nesse momento a morte começou/ a assombrar em todo lugar, pelo quarto, / no banheiro, em todo lugar que a menina/vai”. Podemos destacar também, a mudança na moral da história, que passou de “não olhe no espelho quando estiver chovendo” (versões 1 e 2) para “se você olhar para o espelho e cair o raios reze depois”, uma alteração bastante significativa por acrescentar a religiosidade (“reze”) como mecanismo para a resolução de questões sobrenaturais.

Passamos agora ao texto “O cemitério assombrado” do aluno A16, no qual apresentamos três versões, a versão 1 (retextualização) e as versões 2 e 3 (reescritas), por meio delas podemos observar as modificações realizadas no texto, bem como o trabalho que o sujeito realizou para reescrevê-los.

Quadro 4 – Versões do texto escrito pelo aluno A16

1ª versão	2ª versão	3ª versão
Lenda - Essa historia éra o meu avô que - me contava. Os moradores diziam - que tinha uma ceputura, de manha - ninguem enxergava nada de noide - os moradores encherjavão valtavão - porque ficavão com medo é preferiar - dar uma volta maior. - Serta noite o meu avo teve que - ir pegar comida pro seu pratal, - ele oque era, ele disse que era só - um pedaso de madeira.	O cemiteio assombrado - Certo dia, meu avô me contou - esta hisloria. Sobre moradores de - uma cidade que continha uma - sepultura, pela manhã ninguém era - capaz de enxergar algo, mas à - noite os moradores conseguiam - enxergar. Sempre que vollavam - do trabalho tinham medo de - encontrar algo lá, então decidi- - ram ir por outro caminho mais - longo. Certa noite, o meu avô teve - que ir pegar comida para seu - patrão tendo então de passar - pelo lugar mal “assombrado” ele - então decidiu matar sua curiosi- - dade e ver o que era aquilo que - todos tinham medo, e ao chegar - perto percebeu que era apenas um - pedaço de madeira.	O cemitério assombrado - Certo dia, meu avô me contou - esta história sobre moradores - de uma cidade que continha - uma sepultura, pela manhã - ninguém era capaz de enxergar - algo, mas a noite os moradores - Conseguiam enxergar parecia - um defunto. Sempre que vot- - lavam do trabalho tinham - medo de encontrar algo lá, - então decidiam ir por um - outro caminho mais longo. Cer - ta noite, o meu avô teve - que ir pegar comida para o se - u patrão tendo então de - passar pelo lugar mal “assom- - brado” ele então decidiu ma- - tar a curiosidade e ver - o que era aquilo que todos - tinham medo. - Ao chegar perto percebeu - que era apenas um pedaço - de madeira.

Fonte: acervo da pesquisa.

No quadro acima temos três versões de um texto escrito originalmente pelo aluno A16 na atividade de coleta de dados orientada aos discentes na aula do dia 29. 03, no primeiro semestre de 2023 para ser realizada em casa no decorrer da semana. A tarefa dada aos alunos nesse dia era que explicassem para um membro familiar que estavam estudando narrativas orais e pedissem para que eles lhes contassem uma história. Orientamos que seria importante que a contação fosse gravada no celular, para que em sala, pudéssemos realizar a transcrição da narrativa, mas o fim do bimestre se aproximava e precisaríamos realizar a revisão e a avaliação. Voltamos ao nosso trabalho com as transcrições no dia 10. 05 e concluímos a primeira versão em 24. 05. Como precisaríamos encerrar o conteúdo programático referente ao segundo bimestre precisamos adiar a atividade de reescrita para o mês de agosto, sendo que a segunda versão foi realizada apenas no dia 11. 08 e a terceira, no dia 25. 08. Valendo enfatizar que a atividade de reescrita exige bastante tempo nas aulas, pois as orientações são individuais e específicas para cada texto.

Quanto à estrutura textual, nas três versões há a presença de título, porém com uma mudança significativa entre a primeira e a segunda versão. Na primeira, o aluno utiliza um título genérico, “Lenda”, relacionado ao contexto de produção da atividade; já na versão 2 ele faz a alteração relacionando o título ao conteúdo da história, “O cemitério assombrado”, e mantém esse título na terceira versão. O espaço no qual a narrativa foi desenvolvida tratava-se de uma cidade pequena, na qual havia um cemitério que causava medo nos moradores. Trata-se de uma história com tempo cronológico e um enredo bastante interessante por se aproximar dos contos de suspense e terror.

Ao analisar a primeira versão do texto, podemos observar nela uma quantidade significativa de erros ortográficos e trechos nos quais a narrativa ficou truncada, o que prejudicou a progressão textual. O título apresentado pelo aluno foi simplesmente “Lenda”; acreditamos que essa escolha foi motivada pela atividade proposta, na qual o aluno deveria pedir a um membro familiar que lhe contassem uma história e realizasse a sua gravação, o que acabou sendo influenciado pelos textos apresentados em sala de aula.

Observando a ortografia da primeira versão encontramos erros que são um pouco sérios, chegando a poder prejudicar a leitura de algumas passagens. Na linha 1, há ausência de acento na palavra “historia” e a presença indevida do acento em “éra”; na linha 2, notamos o erro em “comtava”, fugindo a regra, na qual usa-se “m”

antes das letras “p” e “b”, sendo que nesse caso vinha antecedendo um “t”; na linha 3 temos a escrita de “ceputura”, grafada com a letra “c” e com a omissão do “l” na segunda sílaba, possivelmente causados pela escrita realizada pelo som da palavra, o que nos leva a concluir que trata-se de regras de convenção da escrita que ainda não foram assimiladas pelo aluno, bem como a escrita da palavra “manha” tem problemas (ausência do sinal gráfico til); na linha 4, as palavras “enchergava”, a qual o escrevente grafa com “ch”, porém deveria ser grafado com “x”, e noide”, onde há uma troca da letra “t” pela “d”; na linha 5, surgem as grafias “enchergavão” e “voltavão”, ambos problemas relacionados a terminação da escrita das palavras que deveriam estar grafados com “am”. Tal problema afeta, significativamente, o texto quanto ao sentido, pois pode levar à compreensão de que houve mudança no tempo verbal quando relacionados ao pretérito e ao futuro.

Na linha 6 “ficavão”, erro da mesma natureza da linha anterior. Temos a conjunção “é” recebendo acento agudo e a troca do “m” por “n” no verbo “preferian”; na linha 7 vemos a escrita “maior” para “maior” com o acréscimo de um “r” no meio da palavra de maneira inadequada. Notamos, em suma, que na primeira versão os erros ortográficos do A16 são mais graves que o do texto estudado anteriormente. Nesse ponto, na linha 8, houve a mudança de parágrafo. A divisão coincide com a parte em que acontece o desfecho da história, introduzido pela expressão “certa vez” e pela entrada em cena do avô, que foi apenas mencionado no início como o narrador da história. Com relação a ortografia, na linha 8, o aluno escreve “serta” ao invés de “certa” e “avo” sem o acento circunflexo; na 9 “pro” e “pratral” para “patrão”; na 10 a junção “oque” e na linha 11 há a presença de “pedaso”.

Entre esses erros, a grafia “pratral” é a mais interessante, e também a que causa maior dificuldade de leitura, por se afastar muito da norma ortográfica da língua. Podemos explicar o erro citado acima ao observar que o aluno não assimilou as regras de grafia das palavras, porém, mesmo sem o conhecimento da convenção escrita, o discente também não realizou nenhuma pesquisa para sanar suas dúvidas, já que para a escrita da palavra “patral” há apenas equivalência sonora com a palavra grafada, sendo escrita, faltando nasalizar a vogal “a”.

Seguindo a análise, julgamos interessante discutir o trecho do texto que mais apresentou dificuldades de entendimento. Nas linhas 10 e 11, após o momento em que foi revelada a necessidade de o personagem passar pelo cemitério para encontrar seu patrão, o texto segue com “ele oque era, ele disse que era só um pedaso de

madeira”. Nesse trecho podemos supor que houve a supressão do verbo ou locução verbal entre “ele” e “oque”, ou seja, o avô foi ver o que havia na sepultura para tirar a dúvida e detectou que não se tratava de nada que causasse medo. Porém, há indícios de que nesta passagem se trata de um diálogo, por conta da expressão “ele disse”. Não podemos definir de fato os interlocutores da conversação, mas podemos inferir que a passagem “ele oque era” deve ser lida como “ele: o que era?”...

Nesse contexto, inferimos que nesse momento o narrador se coloca como interlocutor de seu avô e participa da história narrada. Na etapa de correção para a construção da versão 2 do texto, o estudante A16 foi chamado para a leitura do texto junto com a professora; houve a demarcação das partes mais problemáticas, bem como de palavras escritas com erros ortográficos. No momento da orientação, o discente pediu para anotar as palavras e destacou em sua produção o que merecia mais atenção, principalmente os trechos que compreendem as linhas 3 a 7, pois foram detectadas muitas informações sobrepostas sem uma organização textual; e das linhas 9 a 11, nas quais o desfecho e a finalização da história ficaram confusas.

Na segunda versão, observamos um trabalho extensivo de reorganização do texto. Houve um acréscimo significativo no número de linhas, passando de 11 na primeira versão para 19 na segunda. Também foi feita a substituição do título “lenda”, que era completamente genérico, por “O cemitério assombrado”, que é um título que expressa bem o tema da narrativa. O aluno não empregou a divisão de parágrafos na segunda versão.

Na linha 1, notamos a substituição de “Essa história era o...” por “Certo dia,...”, o que causa o efeito um efeito temporal e um distanciamento entre o narrador e texto narrado. Na linha 2 houve a reescrita do enunciado, bem como acréscimo da preposição “sobre”; na linha 3 acontece a substituição do verbo “tinha” por “continha”, o que acarreta na mudança de um verbo, usualmente, conhecido por um mais arcaico, podendo ser entendido como uma tentativa de formalidade; na linha 4 houve a correção ortográfica da palavra “sepultura”, bem como o acréscimo do sinal gráfico til (~) em “manhã”, corrigindo dois dos problemas que mais dificultavam a leitura na primeira versão; na 5 houve a inserção da oração coordenada adversativa marcada pela conjunção “mas”, e tal acréscimo ajudou no esclarecimento de um trecho da narrativa que estava bastante confuso.

No trecho que compreende as linhas 7 a 11, o aluno amplia a redação encontrada na primeira versão, em que se referia a “preferiam dar uma volta maior”,

o que resultou em uma melhor progressão da narrativa. Na linha 11 podemos observar a correção da palavra “certa” e, também, a escolha de organizar o texto em apenas um parágrafo. Das linhas 11 a 19 houve uma reformulação do desfecho da história. O fato mais interessante dessa parte do texto está na retomada que o aluno faz na identificação do local em que a narrativa era desenvolvida, fazendo referência ao título escolhido para o texto em “lugar mal ‘assombrado’” (linha 14).

Ao prosseguir na análise, notamos uma significativa mudança na estrutura e no sentido da narrativa na versão 2: o aluno apresentou elementos textuais que demonstram o ponto de vista do escrevente do texto na linha 14 ao colocar a palavra “assombrado” entre aspas, utilizou-se delas como uma estratégia textual, deixando a pista de que não se tratava de fato de um defunto ou elemento sobrenatural, nesse sentido antecipava que podia não ser o que todos acreditavam, pois não representava algo que pudesse causar medo a população.

Para desfazer o conflito do texto, A16 reorganizou o trecho das linhas 10 e 11 da versão 1. Tal esclarecimento, na segunda versão, foi apresentado nas linhas 16 e 17 na expressão “aquilo que todos tinham medo”, por imaginarem ser algo ruim e que causava temor, na verdade foi desvendado pela personagem do avô, que teve a curiosidade de ver o que era e descobriu que era apenas um pedaço de madeira deixado no local.

No que se refere a retextualização, o discente aplicou a 2ª operação, que segundo Marcuschi (2010, p. 75) se refere a “introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas”, uma vez que nossa primeira orientação foi que o aluno voltasse a escuta do texto oral para percebê-las tal operação pode ser percebida nas linhas 1, 5, 11 e 17 houve o acréscimo da vírgula (,) e na linha 7 o ponto (.). A operação 6 que para o mesmo autor trata-se da “reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamento” (p. 75) encontramos nas linhas 4 e 6 “pela manhã ninguém/ era capaz de enxergar algo, mas à/ noite os moradores conseguiam/ enxergar”, e a 9 a 11 “então decidi-/ram ir por outro caminho mais/ longo”. Em seguida, houve a aplicação da 7ª operação que para o teórico supracitado, se refere a substituição de termos visando maior formalidade presentes na linha 1 “essa história” foi substituída por “certo dia” e na 3 o verbo “tinha” por “continha”.

Na reescrita da versão 3, o aluno realizou operações de maneira mais moderada, o que pode ter acontecido devido à extensão dos ajustes já ocorridos nas

versões 1 para a 2. Inicialmente, A16 realizou a correção ortográfica no título, de “cemiteio” para “cemitério”; na linha 2 corrigiu o traçado na letra “t”, bem como retirou o ponto de continuação, o que deu mais celeridade ao texto. Nas linhas 7 e 8, acrescentou “parecia um defunto”, tornando explícito pela primeira vez o que nas versões anteriores era apenas sugerido, tratado como “ enxergavam algo”. Também incluiu um ponto parágrafo na linha 20, deixando o desfecho da narrativa para o último parágrafo do texto.

Nesse sentido, ao observar as três versões, não se pode negar que o trabalho realizado pelo sujeito no texto foi de bastante relevância, incidindo em diferentes níveis de organização da escrita, uma vez que a terceira versão apresentou um texto mais claro, objetivo e com uma extensiva redução de erros ortográficos.

Verificamos, inicialmente, que entre as versões 1 e 2, há mudanças significativas. Na versão 1, o narrador se apresenta como alguém que ouviu uma história contada pelo avô e vai apenas repassá-la. Há, porém, uma informação implícita na linha 8, quando se usa os termos “meu avô”, o que força o leitor a deduzir que se trata de um narrador em primeira pessoa, isto é um narrador personagem.

Já na 2ª versão, o aluno fez inúmeras correções ortográficas, como as mudanças de “ceputura” para “sepultura”, “noide” para “noite”, “serta” para “certa”, dentre outras. Além disso, narra a história de forma detalhada, como podemos ver nas linhas de 7 a 11, com o acréscimo de complementos verbais e nominais “voltavão/ porque ficavão com medo é preferiar/ dar uma volta maior” (linhas 5 a 7 da versão 1), nota-se que havia necessidade dar um sentido as palavras voltavam de onde? Medo de quê? O que seria essa volta maior?, após a reescrita transformou-se em “Sempre que vollavam/ do trabalho tinham medo de/ encontrar algo lá, então decici-/ ram ir por outro caminho mais/ longo” (linhas 7 a 11 da versão 2).

Notamos, a partir dessa versão, uma ampliação da história, que resultou no esclarecimento da narrativa, na parte em que ele diz “Certa noite, o meu avô teve/ que ir pegar comida para seu/ patrão tendo então de passar/ pelo lugar mal “assombrado” ele/ então decidiu matar sua curiosi-/ dade e ver o que era aquilo que/ todos tinham medo, e ao chegar/ perto percebeu que era apenas um/ pedaço de madeira” (linhas 11 a 19, versão 2), e na resolução do conflito para que ela tivesse um desfecho, que resultou na solução da dúvida dos moradores da cidade. Na passagem para a versão 3, notamos que as modificações foram mais discretas, por exemplo, na linha 8 houve o acréscimo da palavra “defunto”, que esclareceu o que seria enxergado pelos

moradores da cidade. O aluno também acrescentou um parágrafo ao final do texto e realizou correções ortográficas.

A seguir, apresentamos a última análise de nosso corpus, que consiste em três versões do texto “A rasga mortalha” realizada pelo A13 no segundo semestre de 2023:

Quadro 5 – Versões do texto escrito pelo aluno A13

1ª versão	2ª versão	3ª versão
A rasga mortalha o passaro que anuncia a morte	A rasga mortalha	A
1 Hoje eu entrevistarei a minha irmã, que vai contar sobre a lenda da Rasga Mor	1 A minha irmã ainda era criança quando viu a	1 A minha irmã ainda era criança
2 talha, um passaro temido por anunciar a morte.	2 Rasga mortalha, uma coruja com a barriga e a cara	2 quando viu a rasga mortalha, uma coru-
3 Eu ainda era criança quando vi a Rasga Mortalha pela primeira vez,	3 branca, olhos completamente pretos e as asas marrons	3 ja com a barriga e a cara branca,
4 seu canto augorento gelava até a alma a ser ouvido, assustadas quando	4 e salpicadas de preto. Ela tinha um canto tão	4 olhos completamente pretos e as asas
5 ele aparecia entre a mata, ela sobrevoava bastante, e quando passava no telhado	5 alto que todos da vila puderam ouvir, era assustador	5 marrons e salpicadas de preto. Ela –
6 de uma das casas e soltava seu piar em lámuria, tinhamos a confirma-	6 se ver a tal coruja aparecendo pela mata. A	6 tinha um canto tão alto que todos da
7 ção de que em alguém que estava ali iria morrer, depois, por ali ficava até	7 Rasga mortalha nunca mais foi vista na Vila, infeliz-	7 vila puderam ouvir, era assustador
8 que o luto de 7 dias fosse finalizado.	8 mente, ela estava certa um dos nossos parentes	8 se ver a tal coruja aparecendo
	9 veio a morrer em 2014. A minha irmã não tem	9 pela mata. A Rasga mortalha nunca mais
	10 medo, se ela pudesse, ela teria uma, ela é linda	10 foi vista na Vila, infelizmente,
	11 e não tem culpa alguma, ela apenas avisa.	11 ela estava certa um dos nossos
		12 parentes veio a morrer em 2014. 13 A
		13 A minha irmã não tem medo, se ela
		14 pudesse, ela teria uma, ela acha esta
		15 coruja linda, e segundo ela, ela não
		16 tem culpa alguma, ela a coruja
		17 apenas avisa.

Fonte: acervo da pesquisa

Ao analisar a primeira versão do texto, podemos observar que ela apresentou poucos erros de ortografia. Um desses erros é que o aluno deixou de acrescentar o pingo no i, o que aconteceu nas três versões. No título e na linha 2 a palavra “passaro” não foi acentuada, na linha 4 a palavra “augorento” foi grafada com uma inversão da vogal “u” na primeira sílaba quando deveria ser na segunda “agourento” e na linha 6 as palavras “lámuria” e “tinhamos” têm problemas de acentuação, a primeira com o acento na sílaba incorreta e a segunda com a ausência do acento gráfico, sendo todos os erros encontrados nessa versão são dessa natureza. No que se refere as questões de convenções gramaticais, o aluno demonstra domínio, empregando os sinais de pontuação de maneira adequada.

No que se refere a organização discursiva do texto, conta-se a história da Rasga Mortalha, um pássaro que popularmente é conhecido por anunciar a morte. Na versão 1, há uma breve introdução na qual o narrador situa o leitor sobre uma entrevista que realizou com a sua irmã. Em seguida, inicia a narrativa em primeira pessoa, apresentando assim um narrador personagem, que, juntamente com a Rasga Mortalha, são responsáveis por todo o enredo, tal narração em primeira pessoa resulta do fato de o aluno está transcrevendo o áudio da irmã, já que ela relata um acontecimento vivido por ela. Portanto, neste texto não tivemos presentes na primeira versão marcas que carecessem de retextualização.

Vale esclarecer que nas versões 2 e 3 há uma mudança no papel do narrador, pois passamos para um narrador em terceira pessoa e que apenas repassa o que lhe fora narrado, a partir desse momento apresentou-se como um narrador observador. O espaço que a narrativa aconteceu é uma vila de comunidade ribeirinha e o tempo é cronológico. A história foi contada por uma menina que na sua infância viu a Rasga Mortalha, uma coruja que anuncia a morte; no ano de 2014 o pássaro apareceu na vila onde ela morava e um de seus parentes faleceu. A narrativa tem seu desfecho quando o narrador constata que com a aparição da ave realmente houve morte em sua família, e finaliza com uma apreciação do ocorrido, afirmando não tem medo dela, pois ela apenas avisou o que iria acontecer.

Com relação ao conteúdo da narrativa, pode-se observar a relação de experiência passada pela irmã ao discente, no momento em que realiza uma atividade escolar. Trata-se de uma história que aconteceu em uma comunidade ribeirinha, uma vila. O texto apresenta um ensinamento, no qual a ave Rasga Mortalha apresenta conotação de mal agouro, anunciando a morte de algum familiar daquela localidade.

Portanto, pode-se constatar que se trata de um conhecimento cultural da região, pois é passada de geração em geração sem se quer saber de qual local tal história veio, explicitando características de uma coletividade, bem como ressaltando o trabalho do sujeito de aprender, ensinar e compartilhar por meio do texto escolar, um conhecimento apreendido no seio familiar.

Observa-se além do saber local apresentado em sala de aula, o texto nos remete a uma reflexão acerca de uma certa descrença, quando a irmã afirma não ter medo do pássaro, no entanto em um outro momento ela revela acreditar, em partes, no ensinamento dos familiares, tal afirmação pode ser comprovada no trecho “ela só avisa”, isto é, há uma crença no poder e na mensagem passada pela ave, no entanto com uma atitude diferente da maioria dos membros da comunidade.

Para a construção da segunda versão do texto, realizada no dia 15. 09. 2023, o aluno substituiu as palavras que apresentavam erros de acentuação. Não notamos no texto aspectos muitos relacionados a retextualização, devido a versão 1 não apresentar expressivas marcas de oralidade.

Iniciando o texto, as linhas 1 e 2 da primeira versão trazem uma apresentação da entrevista realizada por um discente com a irmã, na segunda versão, o escrevente inicia a narrativa em terceira pessoa “A minha irmã...”; na linha 2, 3 e 4 acrescenta características da Rasga mortalha apresentando-a como “uma coruja com a barriga e a cara/ branca, olhos completamente pretos e as asas marrons/ e salpicadas de preto”. Podemos destacar que a reescrita se realizou por meio de reconstrução das orações nas linhas 4 e 6 (versão 1): “seu canto augorento gelava até a alma a ser ouvido, assustadas quando/ ele aparecia entre a mata” linhas 4 e 5 (versão 2) “Ela tinha um canto tão/ alto que todos da vila puderam ouvir, era assustador”; o que podemos destacar foi o extenso trabalho do sujeito quanto as questões de reescrita, principalmente supressões e acréscimos.

As alterações iniciam-se pelo título, que mudou de “Rasga mortalha o pássaro que anuncia a morte” para a “A Rasga mortalha”, ou seja, na versão 1 o título estava mais completo e anunciava ao leitor a ação do desfecho, já o segundo apresentou-se de forma direta sem nenhuma pista, o que representa uma perda, pois perdeu-se um elemento importante para aguçar a curiosidade do leitor.

Nota-se que houve um trabalho do aluno em transformar o texto fornecido pela irmã, no entanto tal processo retirou do texto sua literariedade, transformando-o em uma produção mais objetiva e direta. Da linha 5 a 11 houve um intenso processo de

reconstrução do texto com a presença de supressões e acréscimos; a primeira pode ser constatada nas linhas 5, 6, 7 e 8 (versão 1) “ela sobrevoava bastante, e quando passava no telhado/ de uma das casas e soltava seu piar em lámuria, tínhamos a confirma-/ ção de que ~~algm~~ alguém que estava ali iria morrer, depois, por ali ficava até/ que o luto de 7 dias fosse finalizado”, e a segunda, nas linhas 7, 8, 9, 10 e 11 (versão 2) “Rasga mortalha nunca mais foi vista na Vila, infeliz-/ mente, ela estava certa um dos nossos parentes/ veio a morrer em 2014. A minha irmã não tem/ medo, se ela pudesse, ela teria uma, ela é linda/ e não tem culpa alguma, ela apenas avisa”.

Para a reescrita da terceira versão, o discente foi indagado se o posicionamento de achar a coruja bonita era dele ou da irmã, ele apenas esclareceu fazendo mudanças pontuais, como acréscimo de verbos e expressões para esclarecer os posicionamentos do texto: nas linhas 14 e 15, “ela acha esta/ coruja linda”; na linha 15, “e segundo ela”; e na linha 16 a substituição de “ela” por “a coruja”. No entanto, nessa versão 3 o que mais chama atenção foi a desistência na escrita do título: o aluno ainda inicia, porém risca a letra “a”, e omite o título nessa versão, o que pode ser entendido quando observamos que as versões 1 e 2 foram escritas na mesma página.

Quanto a sua estrutura, as versões 1 e 2 apresentam título, porém na 3 o aluno inicia a escrita e, em seguida rasura, desistindo de escrevê-lo. A primeira versão apresenta uma introdução na qual o aluno, o locutor do texto anuncia que contará uma história da irmã, em seguida começa a narrativa em primeira pessoa, o que nos permite entender que a narradora é a irmã. Nas outras versões houve uma homogeneização na narração do texto e o foco narrativo centrou-se no aluno, pois ele utilizou-se da terceira pessoa, bem como utiliza-se da expressão “minha irmã”.

Ao observarmos o conjunto dos dados, as modificações mais significativas aconteceram das versões 1 para a 2. Houve uma mudança de narrador personagem, que conta a sua própria história, para o narrador onisciente, que sabe de todos os acontecimentos da história, porém não é a personagem do enredo. De maneira geral, notamos extensiva supressão de informações que inclusive podemos categorizar como perda para o enredo, pois eram importantes para a narrativa. Por exemplo, nas linhas 6 a 8: “de uma das casas e soltava seu piar em lámuria, tínhamos a confirma-/ ção de que ~~algm~~ alguém que estava ali iria morrer, depois, por ali ficava até/ que o luto de 7 dias fosse finalizado” e no título: “Rasga mortalha o pássaro que anuncia a morte” (versão 1), A Rasga mortalha (versão 2) e a versão 3 não o apresentam.

Na reescrita da terceira versão, por sua vez, ocorreu apenas uma modificação ao final, que foi ocasionada por uma pergunta realizada pelo professor, ao indagar se o posicionamento expresso na passagem das linhas 14 e 15 “se ela pudesse, ela teria uma, ela acha esta/ coruja linda, e segundo ela”; era dele, aluno ou de quem contou a história.

Nesse momento, após discutirmos acerca dos três textos que compõem o *corpus* dessa dissertação, buscaremos refletir sobre pontos divergentes e convergentes entre eles, bem como salientar a importância do trabalho com o texto organiza-se de maneira cuidadosa e centrada no ensino-aprendizagem de cada aluno, logo, não condiz com nossa proposta lançar um material pronto para alicerçar outras práticas no contexto de sala de aula, pois acreditamos que o agir professoral deve estar pautado na busca de conhecimentos teóricos e em um olhar reflexivo e atento a sua prática e ao seu contexto de sala de aula. Os textos produzidos nas aulas de LP, no 6º/7º ano do ensino fundamental foram socializados com a turma e, alguns deles escolhidos para fazer parte de nosso 1º livro, o qual expusemos na feira pedagógica de nossa escola.

A narrativa apresentada pelo discente A23, quanto apropriação ortográfica ao olharmos a passagem da primeira para a segunda versão notamos apenas que o discente “passou a limpo” seu texto, na terceira o aluno fez as correções por meio de indicação das palavras pelo professor e a reescrita se deu pela correção indicativa.

No que se refere a organização discursiva ao serem aplicados processo de retextualização e a reescrita o texto tornou-se mais objetivo e claro. As operações de retextualização aconteceram no momento da reescrita, pois não houve mudanças significativas da primeira para a segunda versão, logo pode-se perceber a presença da 1ª, 2ª e 5ª operação já na passagem da versão 2 para 3, por meio de indicação o que poderia nem ser considerada como retextualização se não tivéssemos a necessidade de uma intervenção indicativa.

No que concerne a reescrita, o texto passou por um extenso trabalho de acréscimos, apresentando de maneira mais discretas a utilização de supressões e substituições. Outrossim, há demonstrações de indícios de autoria, pois trata-se de uma história do próprio aluno, na qual ele reforça sua crença no sobrenatural e apresenta sua religiosidade.

No texto trabalhado por A16, das versões 1 e 2 realizou-se um extenso trabalho de correção ortográfica, sendo que na versão 3 ampliou a visão do leitor do que era

visto pelos moradores, pois a narrativa carecia de poucas correções no campo da ortografia. Quanto a organização textual, houve êxito na busca de objetividade e clareza do texto, bem como as soluções ortográficas ajudaram na apresentação de um texto mais coerente. O texto apresentou a aplicação dos processos de retextualização pelas 2ª, 6ª e 7ª operações, bem como de reescritas com acréscimos, supressões e substituições. A demonstração do indício de autoria se apresenta por tratar-se de uma história ocorrida com um membro da família, no caso o avô e o aluno trabalhou no texto apenas para o seu aprimoramento, porém com a função de dar voz a outro enunciador.

Por fim, as modificações na narrativa apresentada pelo discente A13 foram visíveis quanto apropriação ortográfica apresenta pouco erros ortográficos, sendo sua maioria acentuação gráfica que foram sanadas no decorrer das versões. No que se refere a organização discursiva, no processo de reescrita, o texto tornou-se mais objetivo e claro, contudo perdeu sua literariedade marca interessante na primeira versão. Quanto as operações de retextualização não identificamos ocorrências, e no que concerne a reescrita detectamos acréscimos, supressões e substituições. No que se refere ao trabalho do sujeito na construção do projeto de dizer, notamos que o discente demonstrou indício autoria ao se distanciar do texto, apenas contando a história da irmã.

Ao refletirmos sobre o trabalho com a retextualização e reescrita nas aulas de LP, notamos a evidente evolução nos textos apresentados pelos alunos e a diversidade de conhecimentos que são mobilizados para a realização desse trabalho. As três narrativas foram analisadas e delas somente a última não careceu de um extenso trabalho de correção ortográfica. Tal constatação comprova a mudança de postura do discente perante o seu texto decorrente do período e do trabalho realizado em sala de aula, pois a primeira produção foi coletada na primeira etapa da pesquisa, isto é, segundo semestre de 2022, o texto era visto como um produto e o aluno não refletia sobre ele, tanto é que na passagem da primeira para a segunda versão ocorreu apenas o que chamamos de “passar a limpo”; nos demais textos observamos um maior trabalho nas passagens da versão 1 para a 2.

Nos três textos houve ampliação no conteúdo da narrativa, bem como modificações que reverberaram na clareza do texto e ampliaram o projeto de dizer do escrevente, sendo que apenas no texto 3 percebemos perdas de informações em relação ao que foi informado pelo contador da história. Quanto às operações de

retextualização elas foram utilizadas, no texto 1 de maneira tardia, já que o primeiro momento foi apenas reproduzido, no 2 a retextualização foi realizada e na narrativa três não constatamos o seu uso. Os três textos apresentam, quanto a reescrita observamos acréscimos (em maior ocorrência), supressões (principalmente no texto 3) e substituições, não se observou o uso de estratégias de deslocamentos. Quanto aos indícios de autoria notamos que os textos dão vozes aos enunciadores que lhes forneceram as histórias.

7.2.1 Produção do livro “Escutando histórias, colecionando memórias...”

Ao pesquisar sobre o processo de retextualização, escrita e reescrita de textos narrativos orais do ambiente familiar, deparamo-nos com textos que não seriam estudados em nem lidos em contexto escolar, pois não são cânones ou por não estarem em livros didáticos, porém, apresentam características culturais desses alunos e da realidade deles, havendo assim uma relação de pertencimento.

Levando isso em consideração, busca-se reproduzir por meios das histórias, a realidade desse educando, sua cultura e fazer circular essas narrativas no ambiente escolar. Nada mais interessante do que compartilhar esses textos com a sociedade como fruto da atividade educacional desenvolvida pelos estudantes dos 6º/7º anos, surgindo a iniciativa da confecção de uma coletânea de histórias reunidas em um livro feito à mão. Após o compartilhamento dos textos com os colegas da sala foi eleito por eles alguns textos para compor nossa primeira edição, denominada “Escutando histórias, colecionando memórias...” com intuito de apresentar textos de suspense. Realizamos as escolhas das narrativas e confeccionamos 43 exemplares para a exposição na II Feira Literária da escola, o que deu bastante visibilidade ao nosso trabalho e fez com que atingíssemos um de nossos objetivos que consistia em fazer com que as produções textuais da turma do 7º ano A pudesse circular e ser conhecida por mais leitores. Nesse sentido, a organização de uma coletânea foi um mecanismo para que os alunos soubessem das histórias de seus familiares e pudessem além de conhecer as experiências nelas contidas compartilhassem com os colegas, expandido assim seus conhecimentos de coletividade, bem como encontrassem pontos que os atravessassem por meio das histórias.

Os momentos foram registrados por meio de fotos que podem ser visualizadas nos apêndices deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AULA COMO ONDAS INCESSANTES DE FUTURO

Essa dissertação surgiu da inquietação de uma professora de Língua Portuguesa, que em dez anos de prática docente ainda não havia trabalhado com a produção textual. Nossa primeira inquietação foi observar como os discentes recepcionavam o trabalho com as histórias de seus familiares no contexto de sala de aula; se essas narrativas teriam um impacto no ensino-aprendizagem. Quando falamos em protagonismo estudantil, ao trazer o conhecimento de mundo do aluno, para ser objeto de conhecimento na aula surge o questionamento: trata-se ou não de colocá-lo no centro do processo?

A priori, precisamos ressaltar que as narrativas ouvidas pelos alunos em casa transformaram-se em objeto de estudo em sala de aula e pautaram a construção de conhecimento significativo no contexto escolar, bem como suscitaram o interesse do alunado não apenas pela coleta do texto, como também pela socialização em sala de aula. Sendo que o estudante, ao apresentar suas produções, transformou-se em protagonista, pois era o agente daquela experiência, e ao compartilhá-la, a transformava em conhecimento para todos os incluídos naquele ambiente. No entanto, para esse trabalho ser realizado necessitávamos ampliar nossa inquietação para transformá-la em objeto de pesquisa.

Nesse momento, o ensino de LP tornou-se, efetivamente, uma prática de devolução da palavra ao discente que pode compartilhar as narrativas com os demais colegas, professores e com a comunidade escolar. O ensino de produção textual voltou-se para o ensino da escrita como trabalho, no qual o aluno realizava a coleta do texto oral no ambiente familiar, em sala de aula utilizava-se da retextualização para transformá-lo da modalidade oral para a escrita e realizava mais duas versões de reescrita dos textos, que reverberaram na construção de um livreto com as narrativas.

A pesquisa foi desenvolvida em três semestres letivos nos anos de 2022 e 2023, em uma escola municipal da cidade de Afuá-PA. Foi realizada uma pesquisa ação, na qual o professor era o pesquisador, o objeto a ser pesquisado eram as aulas de LP e os discentes participam ativamente do referido processo. Em primeiro momento, realizamos a diagnose, na qual observamos muitos problemas ortográficos e a falta de retroação dos alunos com o seu texto, ou seja, o texto era escrito apenas com o intuito de realizar a tarefa proposta em sala. Nesse sentido, buscamos a

proposta da escrita como trabalho ao levarmos os alunos a enxergarem-na como recursiva e processual, abandonando antigas concepções de um texto pronto e acabado que objetivava a atribuição de valor por meio de uma nota.

Ao iniciarmos nossa pesquisa propusemos trabalhar os processos de retextualização, segundo Marcuschi (2010), no entanto com o decorrer da pesquisa sentimos a necessidade de ampliar a proposta, ao incluirmos a reescrita, que precisa ser trabalhada em consonância com a revisão reverberando na ampliação do sustentáculo teórico dessa dissertação por meio da escrita como trabalho. Desse modo os movimentos de retextualização e reescrita são utilizados como análises para os dados aqui apresentado, em um corpus de 317 textos construídos no período da pesquisa, porém apresentamos três textos em suas três versões escolhidos pelo recorte temporal de semestres.

Definimos como objetivo geral analisar, por meio dos textos escolares produzidos em aulas de LP, os movimentos pelos quais as produções textuais passaram através dos processos de retextualização e reescrita. Alcançamos nossa finalidade uma vez que pudemos identificar nos textos movimentos distintos de retextualização e reescrita, tais como: respectivamente, 1ª, 2ª, 5ª, 6ª e 7ª operações e acréscimos, supressões e substituições. Também mostramos que a produção, ao ser realizada por meio dessas etapas, trabalha e desenvolve aspectos fonéticos, morfológicos, semânticos e sintáticos, pois o aluno experimenta a produção de texto como um processo gradual, no qual o aperfeiçoamento se faz necessário para um resultado satisfatório. Notamos um avanço nos alunos ao utilizarem movimentos distintos em sua escrita e ressaltamos a importância de uma abordagem individualizada, pois cada texto tem suas peculiaridades e mobilizam ações diferentes. Nesse sentido, não podemos elencar fórmulas prontas para se trabalhar um texto, pois cada sujeito realiza uma produção distinta e particular.

Quanto aos objetivos específicos, elencamos três. O primeiro consistia em apresentar aos discentes a proposta da escrita como trabalho, focalizando nos processos de retextualização e de reescrita, para que eles passassem a reconhecer que um texto não é um produto acabado, mas que precisa ser construído por meio de processos. Nesse sentido, acreditamos que demos o ponto de partida, pois os textos foram escritos e reescritos pelos alunos. Por se tratar de um *corpus* extenso não podemos discutir todos os dados de maneira aprofundada, mas notamos pelo aqui apresentado que as atividades foram realizadas pelos discentes; o que não resolve

as dificuldades desses alunos, porém com a orientação do professor e a oportunidade dele voltar ao texto houve significativas mudanças, como o exemplo da segunda narrativa apresentada, na qual houve correções ortográficas; bem como o acréscimo, retirada ou substituição de informações, com o intuito de construir o projeto de dizer do aluno.

O segundo objetivo específico buscava analisar as modificações realizadas no texto por meio das reescritas, seus efeitos e o que dizem da percepção do aluno em relação aos efeitos da sua própria palavra; nessa perspectiva notamos que esta pesquisa ganhou mais impacto para o discente ao acrescentar a reescrita, logo, apenas com a retextualização não alcançaríamos todas as modificações apresentadas nas análises e em duas versões, pois notamos bastante movimentos de acréscimos, que enriqueceram mais ainda as histórias, principalmente nos textos *A morte através do meu espelho* e *O cemitério assombrado*. E no que concerne ao texto *A rasga Mortalha* embora tenha se utilizado de muitas supressões, as visualizamos como uma busca de reconhecer-se como autor.

Por fim, buscava-se promover a circulação e a valorização das narrativas reunidas, retextualizadas, escritas e reescritas pelos discentes por meio de coletâneas. Esse objetivo foi alcançado por meio do livreto denominado “Escutando histórias, colecionando memórias...” exposto na II Feira Literária da EMEF Raimunda Baraúna, que compõe o anexo dessa dissertação.

Portanto, o trabalho proposto nessa pesquisa alcançou seu propósito, sobretudo ao apresentar textos dos nossos alunos à comunidade escolar, colocando-os como protagonistas do ensino-aprendizagem. Além de suscitar nos referidos um olhar atento ao processo da escrita. Entendemos que a retextualização foi um meio importante para a realização desse trabalho. No entanto, nosso principal ganho foi na mudança de olhar dos alunos para o texto, pois foi quando passaram a entender a reescrita como uma oportunidade de deixar suas marcas no texto, ao mesmo tempo que consideramos nosso trabalho ínfimo ao que pode ser realizado em sala de aula. Nesse sentido, salientamos a importância de que o trabalho com a escrita em sala de aula seja constante, porém é necessário que ela esteja pautada no planejamento, escrita, revisão e reescrita. Ressaltamos também, que o tempo de pesquisa por nós realizado foi o diferencial para a mudança de postura, não só dos alunos, mas também em minha constituição como professora-pesquisadora. Nesse sentido, buscamos

deixar uma pequena contribuição para reforçar a importância da pesquisa em sala de aula, o papel do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C. **Reforço Brasil**: língua portuguesa, ensino fundamental II, 7º ano: livro do aluno/ Caio Assunção, Morgana Cavalcanti, Regina de Freitas; [Colab. Augusto Silva.1. ed. São Paulo: Eureka, 2019. 104 p

BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. **Revista ECOS**, n. 02, jul, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049/1136> Acesso em: 19 maio 2022.

BENTES, A. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F; BENTES, A (Org.). Introdução à Linguística – domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDILEONE, Ana Paula; OLIVEIRA, Vanderléia (Orgs.). **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica**: ensino e mediações formativas. Campinas-SP: Pontes Editores: 2020.

BRITTO, L. P. L. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. – (Coleção ideias sobre Linguagem).

CITELLI, Beatriz. Produção e leitura de textos no ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ciências e de matemática. **Ciênc. Educ**, Bauru. v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

Edições SM LTDA. **Para viver juntos**: português: ensino fundamental: caderno de atividades (6º ano) obra coletiva concedida, desenvolvida e produzida por Edições SM. 1. ed. São Paulo, 2015.

FAIRCHILD, T. M. Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine. In: CAMPOS, S. F.; BARZOTTO, V. H. (org.) **Ensino da leitura e da escrita**. Natal: EDUFRN, 2013, p. 49-63.

FÁVERO, L. L. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões da linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, R. S. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

_____. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro - junho, 2009, p. 147 – 159.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.V.; MULLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. S. de. **Produção de textos na sala de aula e emancipação docente:** a investigação de uma professora-pesquisadora. São Paulo, 2022.

FUZA; A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e de leitura no ensino da língua materna.** In: _____. Interação e escrita no ensino de língua. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio.** In: Calidoscópio, vol. 11, n. 1, 2013, p. 29-43.

GERALDI, J. W. *et al.* (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo. 2012 [1984].

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João editoras, 2015.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João editoras, 2015. 2ª edição 208p.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, J. L. S. F. de. **A retextualização no ensino de língua portuguesa:** uma proposta de intervenção. Currais Novos/RN - 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MAKOSA, T. D; SANTOS, G. N. dos. As influencias das línguas Bantu no português de Brasil: origens e trajetórias rumo ao pretuguês. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v.04, n. 08, p. 137 – 148, jul. / dez. 2021

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula *In:* JORDÃO, C. M. A (org.) **linguística aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016, p. 193-230.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MIRANDA, M. B; SOUSA, R. P. L. **O ebook como mídia do conhecimento.** VI Seminário Leitura de objeto de pesquisa e o produto educacional precisam ser evidentes neste relatório, 2013. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5932/Artigo12_15505120525828_5932.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

OLIVEIRA, C. G.; CIPULLO, T.G. **Lições de falta:** a cultura escolar e a escrita. *In:* Cláudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto (org.). **O inferno da escrita:** produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

PESSANHA, A. A. **A retextualização de entrevistas como proposta de ensino de produção textual:** do oral para o escrito. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado Profletras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

RIOLFI, C. R. **Lições de coragem:** o inferno da escrita. *In:* Cláudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto (org.). **O inferno da escrita:** produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, M. G. M. P. **Atividades de retextualização entre oralidade e escrituralidade, um projeto para o 7º ano a partir de O Pequeno Príncipe.** Natal - 2019.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In:* GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no ensino de 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. 1. ed. Traduções, notas e glossário: Sheilla Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

ANEXO A – Texto 2 do aluno 15 (T2EA15)

1) Hoje a sua família mora em Apud. Você sempre morou aqui? Onde tinham de lugar por que escolher a por?

R) porque eu conheci sua mãe em 2002 foi em março quando eu trabalhei lá aí ela nasceu aqui em Apud aí eu decidi vir pra cá. Para Apud.

P2) Sobre sua infância, quais as atividades que você fazia?

R) Brincadeiras tipo guerra travessura tipo escondi coisa, pega e out nas ruas e etc.

P) Esportes, as brincadeiras...

R) Sim um monte delas era bem legal as brincadeiras.

P3) Quais as ruas mais frequentes na sua infância?

R) Na minha cidade uma das mais frequentes na minha rua a rua era o cruz cruz com muita água e etc.

P4) Quando você começou a trabalhar. Qual foi seu primeiro trabalho?

R) Eu comecei com 15 anos na montaria e daí fui passando anos e anos aí eu fiz um concurso Público pra vir agora sou concursado.

P5) Como era a cidade antes.

R) Antes na minha cidade era bem diferente pra o que tá hoje na sua não tinha asfalto agora tem. Aqui em Apud não tinha o asfalto não tinha rua não era poeira.

P6) Quais eram as brincadeiras e as brincadeiras na sua infância? Tipo escondi, Pega pega, Patco, Futebol.

P7) Como era a escola no seu tempo? Era fácil chegar nela? Era bem fácil de chegar nela e era bem legal.

ANEXO B – Texto 3 do aluno 15 (T3MA15)

A minha família não é de Apua, li-
m para cá porque eu conheci sua mãe em
2007 lá em Macopá quando eu trabalhava lá.
ela morava aqui em Apua e eu decidi vir
para Apua.

Na minha infância as brincadeiras guerra tr-
arissuira, Pike exonde, Pike pega e outras várias.
Na minha cidade uma das comidas mais pre-
quente no nosso dia a dia era o curucuz com
leite, ovo e, etc.

Eu comecei a trabalhar com 15 anos na merenda
e daí foi passando anos e anos, aí eu fiz
um concurso Público passei agora tem concursos.

Antes na minha cidade era bem diferente para-
o que tá hoje em dia, não tinha asfalto agora tem.
Aqui em Apua não tinha o capim-rinho não tin-
ha rua só era Ponte.

Quais eram as brincadeiras e as brincadeiras ant-
es Pike exonde, Pike pega, Pataca, e futebol.

A escola no meu tempo era bem fácil de chegar,
nela e era bem legal.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: A RETEXTUALIZAÇÃO EM TEXTOS NARRATIVOS FAMILIARES ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: NUBIA DOS SANTOS MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68603223.2.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.152.380

Apresentação do Projeto:

A pesquisa faz parte do projeto de Mestrado do Programa Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Pará, e objetiva trabalhar com a disciplina Língua Portuguesa na educação básica tem como grande resistência a escrita, em todos os níveis de ensino. Portanto essa pesquisa tem por intuito utilizar os textos que circulam no contexto familiar e comunitário dos alunos para por meio da retextualização trabalhar a escrita (em primeiros passos), bem como suscitar a importância da escrita como trabalho focando não apenas no planejamento, mas na revisão e na reescrita. Com o intuito de analisar os movimentos na escrita dos alunos por meio da análise de textos escolares.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver em sala de aula as operações de retextualização da oralidade para a escrita a partir de textos narrativos.

Estudar os aspectos estruturais e funcionais dos textos narrativos;

Analisar os movimentos da escrita de textos orais para a escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora infere que no contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, pode-se incluir a possibilidade de riscos de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, durante a realização

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.152.380

das atividades previstas na proposta de intervenção pedagógica. Assim, caso o participante apresente alguma dúvida ou desconforto ao realizar alguma atividade, o pesquisador poderá esclarecê-la imediatamente e minimizar o desconforto. No entanto, se quiser, ele poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade. Apresenta também como benefícios a possibilidade de melhora dos índices, de desempenho escolar dos alunos, considerando que a região Norte apresenta um dos mais baixos. Nesse sentido, este projeto vislumbra benefícios aos participantes da pesquisa, por meio da proposta de intervenção pedagógica implementada em sala de aula, que visa trabalhar a Língua Portuguesa de forma mais significativa, os alunos poderão apresentar melhor desempenho linguístico, assim como melhorar sua proficiência na leitura e na escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como metodologia a pesquisa-ação com estudo em sala de aula do sétimo ano do ensino fundamental, 40 alunos, de uma escola pública municipal do município de Afuá.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os documentos necessários à realização da pesquisa, de acordo com as normas do Comitê de Pesquisa e Ética.

Recomendações:

Considerando a relevância da proposta de socialização da Língua Portuguesa e melhora nos índices de desempenho escolar, e considerando ter obedecido todos os trâmites necessários, somos favoráveis à aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2089487.pdf	05/04/2023 22:26:51		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/04/2023 22:25:59	NUBIA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_detalhado.docx	23/03/2023 12:43:32	NUBIA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Augusto Comê nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110

UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.152.380

Investigador	Projeto_detalhado.docx	23/03/2023 12:43:32	NUBIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_do_orientador.pdf	21/03/2023 17:22:42	NUBIA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termo_de_assentimento.pdf	21/03/2023 16:35:34	NUBIA DOS SANTOS MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	21/03/2023 16:24:52	NUBIA DOS SANTOS MONTEIRO	Aceito
Outros	Declaracao_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	26/02/2023 15:14:20	NUBIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_isencao_de_onus.pdf	25/02/2023 15:35:55	NUBIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	25/02/2023 15:34:08	NUBIA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_da_escola.pdf	25/02/2023 15:24:09	NUBIA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 29 de Junho de 2023

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

ANEXO D – Fotografia 2 – Texto elaborado em 22/ 09/ 22

A morte atravessa do meu espelho
 Era uma vez um dia ensolarado de um nada comecei
 ou a chuva e aí a menina tinha que cobrir o espelho
 e se ela que em vez de cobrir ela ficou a olhar
 e deu um raio e a morte a parou
 na frente dela e a mãe dela ficou pensando
 nela se ela está decidida ou se vai entrar ela
 no espelho mais a mãe dela na frente nada
 e ficou pensando a filha entrou no
 banheiro e a morte estava em todo o lugar
 e ela casa e ela gritou no banheiro e a mãe
 foi ver ela já estava bem e ficou melhor
 depois desse dia.

Moral: Não olhar no
 espelho quando
 estiver chorando

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO E – Fotografia 3 – Texto elaborado em 11/ 11/ 22

2ª versão
 A morte atravessa do meu espelho
 Era uma vez um dia ensolarado de um nada
 comecei a chuva e aí a menina tinha que
 cobrir o espelho e se ela que em vez de cobrir ela ficou a olhar
 e deu um raio e a morte a parou
 na frente dela e a mãe dela ficou pensando
 nela se ela está decidida ou se vai entrar ela
 no espelho mais a mãe dela na frente nada
 e ficou pensando a filha entrou no
 banheiro e a morte estava em todo o lugar
 e ela casa e ela gritou no banheiro e a mãe
 foi ver ela já estava bem e ficou melhor
 depois desse dia.

Moral: Não olhar
 no espelho quando
 estiver chorando

Alguém mandou?
 falar porque pe-
 cado co-
 rre e
 onde está
 a morte?
 mãe viu
 que ela achou
 que a me-
 nha estava
 morrendo
 em qual outro
 lugar?

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO F – Fotografia 4 – Texto elaborado em 17/02/23, na volta do ano letivo

2. A morte estranha do meu espelho
 Era uma vez, um dia ensolarado e de nada
 começou a chover a menina tude que cobriu o
 espelho, porque em vez de cobrir a mãe dela ficou
 pensando se ela cobriu mesmo o espelho a
 mãe foi ver a menina tava se olhando
 e a mãe mandou rapidamente ~~se~~
 ela tanto cobriu, mas o raio foi mais rápido
 que a menina. Nesse momento a morte começou
 a aparecer em todo lugar, pelo quarto,
 no banheiro, em todo lugar que a menina
 vai e a mãe começou a se preocupar com
 sua filha e perguntou se tava bem com
 a sua filha e a mãe até percebeu
 uma coisa na filha, que sua filha está
 se estranhando, desde momento que sua
 filha cobriu o espelho a mãe até pensou
 levar sua filha ao hospital mais
 a ideia passou longe da cabeça de
 sua mãe e a filha em alguns
 dias a filha voltou ao como era
 antes e a mãe descobriu porque
 a filha estava voltando ao normal
 porque toda noite ela rezava por máximo
 duas vezes por dia e a morte ela
 foi se afastando por causa das rezas
 da menina.

Moral se você
 sehar para o espelho e
 cair o raio reze depois.

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO G – Fotografia 5 – Texto elaborado em 24/ 05/ 23

Legenda

Essa história era o meu avô que me contava. Os moradores diziam que tinha uma sepultura, de manhã ninguém enchergava nada de nada, os moradores enchergavam Valtassim porque ficavam com medo e preferiam dar a Valtassim maior.

Senta noite o meu avô teve que ir pegar comida pro seu patrão, ele esqueceu era, ele disse que era só um pedaço de madeira.

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO H – Fotografia 6 – Texto elaborado em 11/ 08/ 23

O cemitério assombrado

Certo dia, meu avô me contou esta história. Sobre moradores de uma cidade que continha uma sepultura, pela manhã ninguém era capaz de enxergar algo, mas à noite os moradores conseguiam enxergar. Sempre que voltavam do trabalho tinham medo de encontrar algo lá, então decidiram ir por um outro caminho mais longo. Certa noite, o meu avô teve que ir pegar comida para seu patrão tendo então de passar pelo lugar mal "assombrado" ele então decidiu matar sua curiosidade e ver o que era aquilo que todos tinham medo, e ao chegar perto percebeu que era apenas um pedaço de madeira.

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO I – Fotografia 7 – Texto elaborado em 25/ 08/ 23

O Cemitério arrombrado
Certo dia, meu avô me contou
esta história sobre moradores
de uma cidade que continha
uma sepultura, pela manhã
ninguém era capaz de enxergar
algo, mas a noite os moradores
conseguiram enxergar parecia
um defunto. Sempre que vot
lucram do trabalho tinham
medo de encontrar algo lá,
então decidiam ir por um
outro caminho mais longo. Cer
ta noite, O meu avô teve
que ir pegar comida para re
u patrão tendo então de
passar pelo lugar mal "arrom
brado" ele então decidiu ma
tar sua curiosidade e ver
O que era aquilo que todos
tinham medo.
Ao chegar perto percebeu
que era apenas um pedaço
de madeira.

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO J – Fotografia 8 – Texto elaborado em 15/ 09/ 23

Rasga mortalha o Passaro que aparece a morte.
 Hoje eu irei escrever minha irmã, que vai contar sobre a lenda do Rasga Mortalha, um Passaro temido por anunciar a morte.
 Eu ainda era criança quando vi a Rasga Mortalha pela primeira vez, seu canto assustador chegou até a alma a ser ouvido, assustados quando ela aparecia entre a mata, ela sobrevivia escondida, e quando passava em frente de uma das casas e saltava seu bico em lágrima, tinhamos a confirmação de que algum alguém que estava ali iria morrer, depois, por ali ficava até que o luto de 7 dias fosse finalizado.

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO K – Fotografia 9 – Texto elaborado em 22/ 09/ 23

A Rasga mortalha
 A minha irmã ainda era criança quando viu a Rasga mortalha, uma coruja com a barriga e cara branca, olhos completamente pretos e as asas marrons e salpicadas de preto. Ela tinha um canto tão alto que todos da vila puderam ouvir, era assustador se ver a tal coruja aparecendo pela mata. A Rasga mortalha nunca mais foi vista na vila, infelizmente, ela estava certa, um dos nossos parentes veio a morrer em 2024. A minha irmã não tem medo, se ela ru desse, ela teria uma, ela é linda e não tem culpa alguma, ela apenas avisa.

Fonte: acervo da pesquisa

ANEXO L – Fotografia 10 – Texto elaborado em 11/ 10/ 23

A
A minha irmã ainda era criança
quando viu a rasga mortalha, uma coru-
ja com a barriga e a cara branca,
olhos completamente pretos e as asas
marroms e salpicadas de preto. Ela
tinha um canto tão alto que todos da
vila puderam ouvir, era assustador
se ver a tal coruja aparecendo pela
mala. A Rasga mortalha nunca mais
foi vista na vila, inteligentemente,
ela estava certa, um dos nossos
parentes veio a morrer em 2014.
A minha irmã não tem medo, se ela
pudesse, ela teria uma, ela acha esta
coruja linda, e segundo ela, ela não
tem culpa alguma, ela a coruja
aremas avisq.

Fonte: acervo da pesquisa

APÊNDICES

- Confecções de livretos

APÊNDICE A: FOTOGRAFIA 11



Fonte: acervo da pesquisa

APÊNDICE B: FOTOGRAFIA 12



Fonte: acervo da pesquisa

- Apresentação dos livretos na II Feira Literária da escola:

APÊNDICE C: FOTOGRAFIA 13



Fonte: acervo da pesquisa

APÊNDICE D: FOTOGRAFIA 14



Fonte: acervo da pesquisa

APÊNDICE E: FOTOGRAFIA 15



Fonte: acervo da pesquisa