

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL –
PROFLETRAS – USP**

SILVANA FERREIRA DIAS BARROS

**A reescrita na construção da competência escritora: o substantivo,
a expressão nominal e o pronome na referência em lendas
produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental**

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2024

SILVANA FERREIRA DIAS BARROS

**A reescrita na construção da competência escritora: o substantivo,
a expressão nominal e o pronome na referenciação em lendas
produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação,
Mestrado Profissional em Rede Nacional
PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras
Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São
Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2024

Ficha catalográfica

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B223r Barros, Silvana Ferreira Dias
A reescrita na construção da competência escritora: o substantivo, a expressão nominal e o pronome na referenciação em lendas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental / Silvana Ferreira Dias Barros; orientadora Beatriz Daruj Gil - São Paulo, 2024.
144 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Reescrita coletiva. 2. Gramática contextualizada. 3. Referenciação. 4. Lendas indígenas. 5. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I. Gil, Beatriz Daruj, orient. II. Título.

Termo de ciência do orientador

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Silvana Ferreira Dias Barros

Data da defesa: 23/02/2024

Nome do Prof. (a) orientador (a): Beatriz Daruj Gil

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 19/04/2024



(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: BARROS, Silvana Ferreira Dias

Título: A reescrita na construção da competência escritora: o substantivo, as expressões nominais e o pronome na referenciação em lendas indígenas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Nome do Orientador

Instituição

Julgamento

Assinatura

Nome do Professor

Instituição

Julgamento

Assinatura

Nome do Professor

Instituição

Julgamento

Assinatura

Nome do Professor

Instituição

Julgamento

Assinatura

Data: ____/____/____

**à minha amada, amiga e parceira,
mãe, que, com sua força e doçura, fez
com que sempre passássemos com
leveza pelos momentos de
dificuldades. Te amo pra sempre**

Agradecimentos

Concluir o mestrado foi mais do que realizar um sonho, foi enfrentar medos e inseguranças que me impediam de voar. E para a realização desse sonho, pude contar com diversas pessoas que sonharam comigo e que confiaram no meu potencial, que estiveram junto quando a caminhada foi duramente abalada com a partida de uma pessoa que sempre acreditou e lutou de forma carinhosa para que eu chegasse onde cheguei, minha sempre amada, amiga, parceira, confidente, mãe.

Início meus agradecimentos a Deus, que, de forma generosa e cuidadosa, possibilitou a oportunidade de cursar o mestrado na hora certa e com as pessoas certas. E que mesmo diante do momento mais difícil da minha vida, não me deixou desamparada, colocando sempre ao meu lado pessoas que não deixaram eu desanimar.

Agradeço ao meu pai, José Dias, e minha amada mãe, Maria Anita, que sempre mostraram o caminho da educação como meio para a realização de sonhos, que sempre fizeram o possível e o impossível para que eu estudasse. Que mesmo não sabendo exatamente o que era um mestrado, contaram para todos com muito orgulho que eu havia passado na Universidade de São Paulo e que seria mestre.

Agradeço ao meu parceiro de vida, Daniel, que não só sonhou comigo como assumiu todas as responsabilidades com nossa filha para que eu pudesse me dedicar ao máximo aos estudos. Que nunca soltou minha mão e sempre cuidou de mim e incentivou para que eu alcançasse meus objetivos. Que compreendeu carinhosamente e pacientemente minhas ausências.

Agradeço a minha filha, Helena, que, no auge dos seus 8, 9 e 10 anos, demonstrou uma sabedoria gigante ao compreender que eu precisava estudar e que por isso, teríamos que, em alguns momentos, ficar um tempinho longe uma da outra e que, no meio da correria de leitura e escrita, aparecia com um lanchinho feito por ela mesma para me agradar e motivar, ou resolvia brincar de “moça da biblioteca” para que pudéssemos ficar no mesmo espaço e fazendo as mesmas coisas.

Agradeço às minhas irmãs, Suzana e Ana Célia, que sempre tiveram muito orgulho da pessoa que me tornei e da vida acadêmica que venho trilhando, que estiveram ao meu lado, apoiando, levantando e empurrando, dando sempre o colo que precisei, principalmente, depois da partida de nossa mãe.

Agradeço às minhas amigas Eliane e Sahsha que insistiram para que eu fizesse a inscrição, pois sempre souberam do sonho que eu tinha em cursar o mestrado.

Neste agradecimento não posso esquecer-me do grupo de professores, gestores e demais funcionários da escola da prefeitura de Guarulhos, Anselmo Duarte, que sempre perguntavam como estava o mestrado e fizeram o que puderam para que eu conseguisse conciliar o estudo com o trabalho. Dessa forma, tornaram meus dias mais prazerosos e menos complicados.

O que dizer dos meus alunos? Nesses 23 anos de magistério, queria agradecer a cada um que de um jeito ou de outro contribuiu para a realização desta dissertação, e em especial as turminhas dos últimos 3 anos que trabalharam incansavelmente o processo de reescrita coletiva.

Diante de tantos medos e inseguranças, pude contar com o apoio da Daniela Dias, que desde antes do mestrado, me ajudou a descobrir minhas características e a me sentir capaz em tentar o mestrado.

Um agradecimento carinhoso aos amigos Nicolas, Laura, Ursula e Sandra que ao meu chamado de ajuda não hesitaram e logo se colocaram à disposição.

Agradeço aos amigos, amigas e familiares que compreenderam minha ausência nos eventos, pois sabiam que eu estava me empenhando na realização de um sonho e que demonstraram inúmeras vezes preocupação com minha caminhada, tentando atenuar a dor da perda.

Queria agradecer a minha querida orientadora, Beatriz Daruj Gil, que sempre foi muito presente, carinhosa, cuidadosa e paciente. Com toda sua competência e conhecimentos foi capaz de ler inúmeras vezes minhas fisionomias e compreender minhas angústias e minhas dúvidas, buscando soluções rápidas e possíveis.

Um agradecimento especial, também, aos professores do ProfLetras que nos receberam, turma de 2022, com tanto carinho e dedicação, que fizeram com que eu me sentisse a pessoa mais importante do meio acadêmico, e aos amigos que cursaram comigo o mestrado. Partilhamos medos, inseguranças, alegrias, tristezas e juntos conquistamos mais uma etapa do conhecimento em prol da Educação de qualidade.

Agradeço, também, aos professores, Dra. Ana Elvira Luciano Gebara e Dr. João Henrique Lara Ganança, que participaram da banca de qualificação, contribuindo de forma generosa e cuidadosa com a materialização desta dissertação.

Queria agradecer a todos que ficaram felizes com minha conquista e que estão sempre torcendo por mim.

Resumo

A reescrita na construção da competência escritora: o substantivo, as expressões nominais e o pronome na referência em lendas indígenas produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

O estudo linguístico deve estimular e direcionar o aluno a refletir sobre a língua dentro dos enunciados concretos, orais, escritos ou multimodais, permitindo que o educando perceba a funcionalidade e o uso dos elementos linguísticos como recursos para a comunicação. Esta pesquisa apresenta o desenvolvimento de uma sequência de atividades, baseada em Dolz e Schneuwly (2004), contendo as etapas de produção escrita do gênero textual *lendas indígenas* realizadas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de utilizar a reescrita, uma dessas etapas de produção, e a sistematização dos conhecimentos linguísticos produzidos por ela como material de estudo para a gramática contextualizada. No processo de reescrita, voltaremos nosso foco para a percepção e compreensão da função dos substantivos, das expressões nominais e dos pronomes na construção da referência, solucionando o problema da repetição de palavras que, em alguns casos, provocam prejuízo à continuidade textual e que é recorrente nas produções dos estudantes. Além disso, serão analisados os contextos que motivaram as escolhas e, conseqüentemente, as substituições realizadas pelos educandos. Os pronomes serão analisados a partir da substituição gramatical (retomada por pronomes) e os substantivos e expressões nominais serão analisados a partir da substituição lexical (retomada por sinônimo, hiperônimos e hipônimos). Na análise dessa pesquisa serão apresentadas informações referentes às estratégias de correção (indicativa, resolutive, classificatória e interativa), que interferem no processo de reescrita, assim como as estratégias que caracterizam o próprio processo de reescrita (acréscimo, supressão, substituição e deslocamento). O corpus desta pesquisa será constituído pelas produções escritas de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da EPG Anselmo Duarte (Escola da Prefeitura de Guarulhos Anselmo Duarte). As produções dos alunos serão utilizadas, portanto, como material de estudo na aquisição de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Para a realização deste trabalho, foram utilizadas as concepções de texto de (Antunes, 2017); linguística textual (Marcuschi, 2012); gramática contextualizada (Antunes, 2014); gramática (Possenti, 2012); sequência didática e gêneros textuais (Dolz e Schneuwly, 2004); coesão e coerência (Fávero, 1991; Antunes, 2005; Marcuschi, 2012; Koch, 2001); referência (Cavalcante, 2013) e reescrita (Jesus, 2001; Ruiz, 2020; Fabre, 2014). Com a realização desta pesquisa pretende-se apresentar uma proposta para os professores em sala de aula que sentem dificuldades na elaboração de um estudo reflexivo sobre a língua, em que os educandos consigam compreender o uso dos elementos linguísticos em suas produções. O trabalho com a reescrita coletiva possibilita ao aluno refletir, compreender e utilizar elementos linguísticos textuais que desenvolvam sua habilidade escritora.

Palavras-chave: Gramática Contextualizada; Reescrita; Referência

Abstract

Rewriting for development of writing competence: the nouns, the nominal expressions and the pronouns utilised in the referencing methodology when writing essays based on indigenous myths by 4th grade students of elementary school.

The study of language should encourage and guide students to reflect on language within concrete statement, whether oral, written or multimodal, allowing students to recognise the functionality and use of linguistic elements as a resourceful tool for communication. This research introduces the development of a sequence of activities, based on Dolz and Schneuwly (2004), which includes the stages of content writing of the text genre of indigenous myths carried out by students in the fourth year of elementary school, with the aim of using rewriting, one of the stages of this process, and the systematisation of acquired linguistic knowledge, as study material for contextualised grammar. In the process of rewriting, we will focus on the perception and understanding of the function of the nouns, nominal expressions and pronouns in the construction of referencing, solving the problem of word repetition, which interferes on the textual flow and that is recurring in the students' essays. Furthermore, the contexts that influenced the choices and, consequently, the substitutions made by the students will be analysed. The pronouns will be analysed based on grammatical substitution (replacement by the pronouns) and the nouns and nominal expressions based on lexical substitution (replacement by synonyms, hyperonyms and hyponyms). The analysis of this research will provide deeper understanding on the correction strategies (indicative, resolute, classificatory and interactive) that interfere in the rewriting process, as well as the strategies that define the rewriting process itself (addition, suppression, substitution and displacement). The corpus of this research will consist of the written material produced by students from the 4th grade of elementary school EPG Anselmo Duarte (Guarulhos Anselmo Duarte School). The students' texts will, therefore, be used as study material for the acquisition of linguistic and extralinguistic knowledge. To carry out this work, we have used the concepts of text (Antunes, 2017); textual linguistics (Marcuschi, 2012); contextualised grammar (Antunes, 2014); grammar (Possenti, 2012); didactic sequence and text genres (Dolz and Schneuwly, 2004); cohesion and coherence (Fávero, 1991; Antunes, 2005; Marcuschi, 2012; Koch, 2001); referencing (Cavalcante, 2013) and rewriting (Jesus, 2001; Ruiz, 2020; Fabre, 2014). By carrying out this research, we intend to present a proposal for those teachers who find it difficult to develop a reflective study of language in which students are able to understand the use of linguistic elements in their writing. Working with collective rewriting allows students to reflect, understand and use linguistic textual elements to improve their writing skill.

Keywords: Contextualised grammar; Rewriting; Referencing

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sintetização das categorias de coesão de Marcuschi (2012).....	46
Quadro 2 - Quadro 2 - Sintetização das categorias de coesão de Antunes (2005).....	48
Quadro 3 - Sintetização das categorias de coesão segundo Fávero (1991).....	50
Quadro 4 - Sintetização das categorias de coesão segundo Koch (2001).....	51
Quadro 5 - Sintetização das categorias de coesão segundo Koch (2001).....	52
Quadro 6 - Elementos característicos do gênero textual lenda indígena.....	65
Quadro 7 - Comparativo entre os gêneros lenda e texto de divulgação científica.....	69
Quadro 8 - Retomada do nome “Naiá” e do nome “vitória-régia” de acordo com cada linguagem.....	70
Quadro 9 - Atividades sobre a retomada do referente.....	71
Quadro 10 - Exemplos de respostas construídas pelos educandos.....	72
Quadro 11 - Elementos característicos do gênero textual lenda indígena.....	73
Quadro 12 - Atividades sobre repetição intencional e repetição que causa prejuízo à fluidez do texto.....	74
Quadro 13 - Trecho 1 da produção inicial do aluno, não pontuado.....	76
Quadro 14 - Trecho 1 da produção inicial do aluno.....	77
Quadro 15 - Produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada.....	79
Quadro 16 - Trecho 1 da produção inicial dos alunos.....	80
Quadro 17 - Trecho 1 da reescrita do aluno.....	80
Quadro 18 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos.....	81
Quadro 19 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada.....	83
Quadro 20 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos.....	85
Quadro 21 - Trecho 2 da reescrita dos alunos.....	85
Quadro 22 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos.....	85
Quadro 23 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos.....	86
Quadro 24 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada.....	86
Quadro 25 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos original.....	87
Quadro 26 - Trecho 3 da reescrita dos alunos.....	87
Quadro 27 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos.....	88
Quadro 28 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos.....	90

Quadro 29 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada.....	90
Quadro 30 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos.....	92
Quadro 31 - Trecho 4 da reescrita dos alunos.....	92
Quadro 32 - Texto completo da produção inicial dos alunos.....	94
Quadro 33 - Texto completo da produção inicial dos alunos com ajustes de pontuação.....	95
Quadro 34 - Produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada.....	99
Quadro 35 - Texto completo da produção inicial dos alunos.....	100
Quadro 36 - Texto completo da reescrita dos alunos.....	100
Quadro 37 - Trecho 1 da produção inicial dos alunos.....	108
Quadro 38 - Trecho 1 da reescrita dos alunos	108
Quadro 39 - Trecho 4 da escrita original dos alunos.....	110
Quadro 40 - Trecho 4 da reescrita dos alunos.....	110
Quadro 41 - Diálogo produzido pelos alunos e professora durante o processo de reescrita coletiva.....	111
Quadro 42 - Relato de como ocorreu o processo de escolha para a realização da troca de palavras.....	111
Quadro 43 - Relato de como ocorreu a sistematização do conhecimento produzindo durante o processo de reescrita coletiva.....	114
Quadro 44 - Sintetização das categorias de coesão de Antunes (2005).....	115
Quadro 45 - Atividade comparativa entre o uso da repetição intencional e a não intencional.....	116
Quadro 46 - Ocorrências de repetição nos trechos apresentados nas atividades elaboradas pela pesquisadora.....	117
Quadro 47 - Trecho 1 da produção inicial dos alunos.....	117
Quadro 48 - Trecho 1 da reescrita dos aluno.....	117
Quadro 49 - Ocorrências de mudança no trecho 1.....	117
Quadro 50 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos.....	118
Quadro 51 - Trecho 2 da reescrita dos alunos.....	118
Quadro 52 - Ocorrências de mudança no trecho 2.....	118
Quadro 53 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos.....	119
Quadro 54 - Trecho 3 da reescrita dos alunos.....	119
Quadro 55 - Ocorrências de mudança no trecho 3.....	119
Quadro 56 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos.....	119

Quadro 57 - Trecho 4 da reescrita dos alunos.....	120
Quadro 58 - Ocorrências no trecho 4.....	120
Quadro 59 - Texto completo da produção inicial dos alunos.....	120
Quadro 60 - Versão final do texto completo.....	120
Quadro 61 - Ocorrências de mudança no texto completo.....	121
Quadro 62 – Diálogo sobre o uso da linguagem formal e informal.....	124
Quadro 63 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 1.....	78
Figura 2 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 2.....	84
Figura 3 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 3.....	88
Figura 4 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 4.....	91
Figura 5 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do texto completo.....	98
Figura 6 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do texto completo.....	101
Figura 7 - Fotografia do mural finalizado com a participação dos alunos do 4º e 3º anos..	103
Figura 8 - Exemplo de estratégias indicativas e resolutivas aplicadas pelos alunos ao texto na lousa.....	107
Figura 9 - Fotografia retirada da lousa com as sugestões de palavras para substituir o nome “flor”.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de ocorrências dos tipos de estratégias de reescrita utilizadas nos trechos reescritos.....	112
--	-----

Apresentação

Atualmente sou professora do Ensino Fundamental, anos iniciais na rede municipal de Guarulhos, onde trabalho desde 2004. Durante esse período, por um ano, atuei na educação infantil, os demais foram no Ensino Fundamental, anos iniciais. Embora tenha formação em Letras, identifico-me com os anos iniciais, em especial, 4º e 5º anos, pois, embora o estudo reflexivo sobre a língua inicie-se nos primeiros anos de alfabetização, é no ciclo II que os estudantes apresentam ter mais conhecimentos para a realização de um trabalho reflexivo sobre a língua escrita, sistematizando os conhecimentos de uma gramática contextualizada que serão aprimorados nos anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho reflexivo com a língua deve ocorrer desde o processo de alfabetização, em que, por meio dos textos, os alunos iniciam o contato com os diversos elementos linguísticos e sua funcionalidade de forma real. No entanto, é no 4º e no 5º ano que os educandos começam a sistematizar os conhecimentos construídos a partir da observação, da discussão e da reflexão dos aspectos textuais e gramaticais que compõem a língua.

Fazer o Mestrado, além da realização de um sonho, é estar em contato com a teoria e a prática para que eu possa aprimorar meu trabalho em sala de aula, e assim tem sido. São anos de profissão, mas a necessidade de renovar as ideias e as práticas conduziu-me aos estudos acadêmicos mais específicos. O Mestrado tem ampliado meus conhecimentos e permitido a construção de tantos outros. Com os estudos realizados na pós-graduação, tenho desenvolvido melhor meu trabalho com reescrita, tema da minha dissertação.

O tema da reescrita coletiva surgiu a partir de um incômodo vivido por mim e tantos outros colegas: o fato de recebermos uma nota referente aos nossos trabalhos escritos sem saber o motivo daquela nota, pois, em minha vida acadêmica, as produções textuais eram finalizadas no momento em que eram entregues ao professor avaliador. Com a finalização da primeira versão, não era mais possível revisitar o texto e, assim, compreender o que precisaria melhorar e o que poderia ser mantido. Essa falta de resposta, que é compreensível, pois a realidade da educação brasileira, em que o professor precisa trabalhar em mais de uma escola e as salas de aulas têm um número excessivo de alunos não permitem que o professor consiga desenvolver um trabalho individualizado de acordo com a necessidade de cada aluno, fez com que eu decidisse trabalhar em sala os textos produzidos e finalizados para que os educandos tivessem acesso aos problemas surgidos em suas escritas e que pudessem, por meio do diálogo, questioná-los e encontrar soluções.

Os conhecimentos construídos na pós-graduação têm possibilitado fundamentar esse processo de reescrita coletiva que, em muitos momentos, é deixado de lado pelas escolas, mas

que é de extrema importância para a construção da competência escritora do aluno. Eu acredito fielmente na Educação como meio de transformação, e por isso, continuo buscando aprimoramento para que eu possa desenvolver o melhor com meus alunos e propiciar um mundo de oportunidades, como as que me foram apresentadas na escola por meus professores.

Conciliar o mestrado com o trabalho tem sido difícil, já que a demanda de leitura e escrita do curso é grande e exige tempo. No entanto, ter a possibilidade de estudar e conseguir aplicar os conhecimentos, obtendo um retorno imediato, é muito interessante; é como se eu tivesse a teoria e depois pudesse fazer os “experimentos” em um grande laboratório comprovando a eficácia da ciência. Além dos conhecimentos teóricos sobre a língua, o Mestrado tem renovado minha postura enquanto docente, o respeito pelos alunos e a compreensão de cada situação vivida. Com as aulas da pós-graduação tenho certeza que minhas aulas no Ensino Fundamental, anos iniciais, tornaram-se mais ricas e produtivas. Tenho a convicção que devo levar o melhor que eu puder aos meus alunos, pois são eles que me realizam a cada manhã enquanto profissional e, também, enquanto pessoa, e sei que muitos dependem do meu ânimo, da minha esperança, da minha humanidade, do meu melhor para continuarem sonhando. É isso a sala de aula.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. Reescrita	27
2. A contribuição da coesão textual na reescrita de textos.....	36
2.1 Relato da tradição e da história da disciplina de Língua Portuguesa	36
2.2 Concepções sobre a construção da coesão textual.....	43
3. O gênero lendas indígenas na sequência de atividades	53
3.1 O gênero textual Lenda Indígena.....	54
3.2 O gênero lenda e seu desenvolvimento na escola.....	58
4. Aplicação da sequência de atividades	60
4.1 Primeira etapa	60
4.2 Segunda etapa.....	62
4.3 Terceira etapa	65
4.4 Quarta etapa.....	67
4.5 Quinta etapa.....	70
4.6 Sexta etapa.....	73
4.6.1 Reescrita do trecho 1	76
4.6.2 Reescrita do trecho 2	80
4.6.3 Reescrita do trecho 3	85
4.6.4 Reescrita do trecho 4	88
4.6.5 Reescrita do texto completo	93
4.7 Sétima etapa.....	101
4.8 Oitava etapa	102
5. Análise da aplicação da sequência de atividades	103
5.1 O processo de revisão e reescrita.....	104
5.2 Análise do processo de referenciação.....	113

5.3 Efeito da reescrita coletiva na produção final dos alunos	126
Considerações Finais	127
Referências	131
Anexos.....	136

INTRODUÇÃO

Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vimos a dificuldade dos professores, a maioria com formação em Pedagogia, em desenvolver a gramática de forma contextualizada, mantendo ainda um estudo baseado em definições e identificações de palavras por meio de listas de exercícios que oferecem um modelo a ser seguido. É por essa razão que sugerimos uma sequência de atividade como estratégia metodológica, cujo objetivo é o estudo linguístico realizado durante o processo de reescrita¹ coletiva das produções textuais dos próprios alunos e a construção de definições e funções dos elementos linguísticos.

Esta sequência de atividades foi aplicada na escola municipal de Guarulhos, EPG Anselmo Duarte, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A escola está localizada em um bairro periférico, Jardim Centenário, Pimentas, com poucas opções de lazer e cultura. Para a realização do projeto de pesquisa foram dadas aulas expositivas e participativas.

Para o desenvolvimento de um estudo reflexivo sobre a língua, a partir de uma gramática contextualizada, escolhemos as próprias produções dos alunos na etapa de reescrita para compor o corpus deste trabalho. Essa escolha foi definida porque em sala de aula, muitas vezes, o processo de produção textual é finalizado no momento em que o aluno entrega seu texto ao professor que realiza a correção e faz a devolutiva. O aluno nem sempre consegue revisitar sua escrita após a análise do docente e, quando o faz, é um momento solitário em que observa as sugestões do professor e, tentando decifrar, realiza a reescrita. Por essa razão é que optamos por desenvolver, em sala de aula, uma sequência de atividades que não tivesse seu fim na produção, mas sim, na etapa de reescrita, pois, segundo Antunes (2003), a reescrita é uma das etapas que compõem o processo de produção textual, juntamente, com o planejamento e a escrita propriamente dita. Além disso, utilizar as próprias produções dos alunos evidencia processos que permitem o desenvolvimento de um trabalho com as dificuldades reais apresentadas pelos educandos.

Nas aulas de língua portuguesa devem ser desenvolvidas atividades que promovam a reflexão linguística, no entanto, não são todos os professores que apresentam conhecimentos para que esse trabalho seja desenvolvido em sala de aula. Sendo assim, pensamos em fazer desta pesquisa um material de consulta aos docentes com fundamentação teórica e aplicação de um estudo linguístico textual.

¹ O termo reescrita será utilizado neste trabalho para se referir a uma das etapas que compõem o processo de produção textual indicado por Antunes (2003, p. 57)

Com o propósito de desenvolver o estudo de uma gramática que não seja baseada na memorização de nomenclaturas, mas sim na compreensão funcional da língua, pois segundo Antunes (2014, p. 46. Grifos do autor) a gramática contextualizada “seria uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus *valores e funções*”, este trabalho propôs atividades que estimularam a reflexão do aluno em relação à utilização de elementos linguísticos, como substantivo, expressões nominais e pronomes, responsáveis pela retomada do referente dentro do texto, para que o estudante compreenda a função desses elementos e seja capaz de aprimorar seu processo de escrita, construindo textos compreensíveis ao seu leitor e adequados a cada situação enunciativa.

Com a aplicação deste trabalho, oferecemos ao aluno a possibilidade de ser protagonista na construção de seu conhecimento, de estudar sobre a língua e aplicar esse estudo em suas produções, que funcionarão como objetos de análise linguística, de modo que “sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer nas aulas, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc” (Possent, 2012, p.33).

Na sequência de atividades a ser desenvolvida, a reescrita foi coletiva, pois, em razão do número de alunos da classe (35), nem sempre é possível realizar intervenções individuais. Além disso, os educandos dos anos iniciais ainda não compreendem esse processo como uma etapa de construção de conhecimentos, mas sim como o momento de “higienização” do texto, em que o professor indicará os “erros” textuais que deverão ser corrigidos. Com a reescrita coletiva, o aluno percebe que todos os textos precisam ser avaliados e adequados. É na escola que essa etapa deve ser apresentada e trabalhada, pois faz parte do processo de produção textual. Por isso, a partir de uma atividade de produção, foram reescritos coletivamente trechos de produções de alunos e um texto na íntegra que apresentavam as mesmas dificuldades, ou dificuldades semelhantes, com ênfase à repetição na construção da referenciação, para que os educandos conseguissem visualizar, analisar, adequar e sistematizar.

A proposta de atividades foi desenvolvida com base na sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), no entanto, sem a finalidade de que os alunos produzissem, ao final da sequência, o gênero textual *lendas indígenas*. O propósito era fazer com que os estudantes produzissem um texto para que se realizasse o processo de reescrita desse material. Sendo assim, o objetivo deste trabalho não é ensinar a produzir o gênero textual *lendas indígenas*, mas sim, utilizar o texto, que será um conto da lenda Vitória-régia, produzido nessa

sequência de atividades (produção inicial – 1ª etapa) para realizar o estudo de elementos textuais (referenciação - 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª etapas) por meio do processo da reescrita coletiva. Dessa forma, o trabalho realizado em sala de aula não se limitou ao gênero apresentado nesta proposta, mas aos estudos dos exemplares desse gênero. O fato de utilizar a reescrita como estratégia para o estudo reflexivo da língua dá ao professor liberdade ao escolher o gênero que será apresentado, pois dependendo de qual elemento gramatical será analisado, a mudança do gênero textual se faz necessária, já que cada um apresenta suas particularidades linguísticas.

A escolha desse gênero ocorreu devido à relevância de um trabalho que estava sendo desenvolvido sobre cultura indígena com o grupo participante da pesquisa. Nos anos iniciais, é comum a professora ser polivalente, desenvolvendo saberes dos eixos de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Sendo assim, foi iniciado, no começo do ano letivo, um trabalho abordando a cultura indígena, suas contribuições à cultura brasileira e a atual situação dos indígenas no Brasil. O trabalho com o gênero *lendas indígenas* surgiu dentro desse contexto com o propósito de apresentar aos educandos uma visão de formação dos elementos naturais que não fosse a “nossa”, dos não-indígenas, mas sim de pessoas que estabeleciam uma relação diferenciada com a Natureza.

Para os indígenas, o ser humano pertence à Natureza, não há como separá-la da essência humana, por isso, a temática das lendas indígenas serviu para explicar como ocorreu o surgimento de alguns elementos naturais como o dia, a noite, o guaraná, o alimento e, dentre essas explicações, está a do surgimento de uma planta, a Vitória-régia (tema da lenda estudada com os alunos na proposta desta pesquisa). A partir dessa relação com a natureza, houve a necessidade de abordar essa temática com os educandos para que pudessem compreender e respeitar a visão indígena em relação às suas próprias narrativas.

Além do gênero ser utilizado na construção de conhecimentos históricos, a produção textual de exemplares desse gênero trouxe uma questão textual que necessitava ser discutida e refletida: a referenciação. Na produção inicial das *lendas indígenas*, os educandos apresentaram dificuldades em construir a referenciação textual de forma que permitissem a fluidez do texto. Muitos estudantes construíram em seus textos uma repetição desnecessária² de uma mesma palavra representando o referente. Por isso, a escolha de trabalho com o fator de textualidade, referenciação, com esse gênero, foi capaz de agregar conhecimentos a essa sequência de atividades, *lendas indígenas*.

² A repetição nem sempre é ruim. Ela pode ser um recurso de estilo, fruto de uma escolha do enunciador que vai criar determinado efeito de sentido.

O processo de reescrita coletiva sempre se fez presente nas aulas ministradas pela professora pesquisadora, sendo assim, os educandos, ao chegarem ao meio do ano, já estão habituados a realizar tal processo. No início do ano letivo, desenvolver a etapa de reescrita coletiva dentro da sala de aula é algo complexo e difícil, pois os educandos não estão acostumados e sentem-se inibidos tanto para comentarem as questões que precisam ser ajustadas, quanto para exporem seus textos aos demais colegas de classe. Dessa forma, no início, há necessidade de estabelecer alguns combinados, como a não identificação dos nomes no momento de correção, respeito ao colega quando estiver falando e não menosprezo às perguntas que forem surgindo, pois elas podem representar a dúvida de outros estudantes. Além disso, antes dos textos serem apresentados na lousa ou em cartazes, as palavras que não estavam de acordo com a norma padrão, foram “corrigidas” pela própria professora, pois os educandos ainda estão se apropriando do processo de escrita alfabético, aprendendo as regularidades e irregularidades ortográficas e essa exposição das palavras fora da regularidade faria com que pensassem que escrever é apenas não apresentar problemas ortográficos, e a indicação de diversas palavras fora do padrão poderia ser motivo de frustração e, conseqüentemente, desencorajamento para a escrita em determinados alunos e essa não é a proposta do trabalho.

Os estudantes ficam inibidos nas primeiras reescritas, cabendo à figura da professora estimular por meio de perguntas provocativas as atitudes de identificação e discussão sobre as questões gramaticais e textuais. Desde as primeiras reescritas, a professora, também, estimula os estudantes pedindo para que os demais colegas de classe aplaudam quando alguém se coloca para indicar ou sugerir algo que precisa ser ajustado. Quando a observação do aluno sobre o texto apresenta um conhecimento significativo, ele recebe não só os aplausos da turma como um abraço da professora. Logo essas atitudes afetivas contribuem para a formação de uma autoestima que faz com que, a cada processo de reescrita, os alunos tornem-se mais confiantes e participantes nas aulas.

O processo de reescrita coletiva inicia com apontamentos positivos; a professora, que já se apropriou do texto, pois realizou diversas leituras anteriores, já sabe quais os pontos que podem ser exaltados. Dessa forma, elabora questões intencionais fazendo com que os educandos também percebam esses pontos e não enxerguem nesse processo de reescrita um momento apenas de correção, mas de construção, mantendo nas produções o que está compreensível ao leitor e ajustando o que precisa ficar mais coerente. No decorrer do processo, a professora continua questionando os alunos, tendo como base algumas perguntas já elaboradas de acordo com a temática a ser estudada. Porém, em muitos momentos, as

perguntas são geradas a partir da participação dos educandos, não sendo possível seguir um roteiro preciso.

Nas salas de aula de 4º ano ainda encontramos alunos que não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, por isso, não conseguem produzir textos legíveis e compreensíveis ao leitor. Sendo assim, a produção desses alunos não foram utilizadas nesse processo de reescrita coletiva, pois o objetivo desta pesquisa não é causar situações vexatórias ou desestimulantes, pelo contrário, é fazer com que os educandos sintam-se cada vez mais confiantes e livres para opinarem de forma respeitosa em suas produções e nas produções dos colegas de classe. Embora suas produções escritas não componham o corpus deste trabalho, esses estudantes, ainda não alfabetizados, não deixaram de atuar no processo de reescrita coletiva, já que a participação aconteceu de forma oral, em que por meio da fala conseguiram opinar sobre os textos que estavam sendo analisados.

As aulas aconteceram de forma participativa, em que os educandos, com a mediação da professora pesquisadora dialogaram durante todo o processo de reescrita, pois uns identificavam os ajustes enquanto outros buscavam compreender e trazer soluções para esses ajustes. Todo o diálogo aconteceu de forma respeitosa, pois, desde a primeira reescrita, no início do ano, os alunos aprenderam a criticar, a sugerir, a ouvir, a falar, a confiar e a respeitar enquanto o outro estava falando. Em alguns momentos, todos quiseram falar de uma única vez, mas a professora organizava as falas para que todos pudessem expor suas ideias e sugestões.

Na refação textual não é possível avaliar e adequar, em um primeiro momento, todas as questões relacionadas ao texto, razão pela qual nossa atenção foi voltada ao estudo das classes de palavras dos substantivos e dos pronomes na retomada do referente, ou seja, durante o processo de reescrita observamos como os alunos construía o referente e sua retomada utilizando os pronomes no processo de substituição (anáfora) e os substantivos e as expressões nominais no processo de reiteração (sinônimos, hiperônimos e hipônimos ou nomes genéricos).

Além de funcionar como material de consulta aos professores, esta proposta de sequência de atividades apresentou aos alunos, por meio de suas próprias dificuldades, um estudo gramatical que explorou a funcionalidade das palavras escolhidas na composição textual.

O objetivo desta pesquisa foi utilizar o processo de reescrita coletiva (inserida em uma sequência de atividades), uma das etapas de produção textual, como estratégia para explorar os saberes linguísticos dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede

Municipal de Guarulhos de forma significativa e contextualizada. Além disso, os educandos, a partir dessa etapa, sistematizaram o conhecimento acumulado na reescrita, identificando a funcionalidade dos substantivos, das expressões nominais e dos pronomes na construção do referente textual. Além de desenvolver os conhecimentos linguísticos, procurou-se destacar, neste trabalho, a importância do processo de reescrita coletiva após o término da produção textual, e de o educando compreender que a realização de um texto não se encerra na primeira versão, considerando o processo de reescrever parte das etapas de construção de conhecimentos textuais, pois nele é possível identificar as dificuldades, refletir sobre elas e, em seguida, realizar as adequações necessárias para que o texto torne-se mais acessível ao leitor.

Como fundamentação para este trabalho em que se pretende analisar a forma como os educandos constroem a retomada do referente, tendo como estratégia o processo de reescrita coletiva, foram considerados os princípios sobre coesão apresentadas por Marcuschi (2012), Koch (2001; 2021), Antunes (2005;2017) e Fávero (1991); e referência Cavalcante (2013). Para a fundamentação referente à reescrita, os princípios apresentados foram de Jesus (2001), Ruiz (2013) e Fabre (2014).

Este trabalho é composto de cinco capítulos. O primeiro é sobre a Reescrita, em que são apresentadas as estratégias de correção, pois elas interferem no processo de reescrita realizado pelos educandos e, também, as estratégias de reescrita que são utilizadas pelos alunos no momento em que estão reescrevendo seus textos. No segundo capítulo, são apresentados os conceitos de coesão referencial segundo alguns autores e uma breve história da disciplina de Língua Portuguesa com a introdução dos estudos linguísticos nas aulas de língua das escolas brasileiras, tendo como foco o texto, objeto de estudo deste trabalho. O capítulo três contém informações que contextualizam o gênero textual *lendas indígenas* e a importância de sua aplicabilidade na sala de aula.

No capítulo seguinte, quatro, será apresentada a sequência de atividades desenvolvida com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo há os questionamentos dos alunos e a mediação da professora no processo de reescrita coletiva. Além disso, são demonstradas as atividades que foram desenvolvidas para que os alunos construíssem conhecimentos que seriam aplicados na reescrita coletiva. O último capítulo, cinco, é composto da análise que foi realizada sobre as etapas de aplicação da sequência, priorizando o processo de reescrita. Neste capítulo é feita a junção de teoria e prática, pois a partir da teoria apresentada nos primeiros capítulos, é analisada a prática apresentada nas etapas de aplicação

da sequência. Ao final dos capítulos, seguem as Considerações finais, contendo conclusões sobre o processo de reescrita como estratégia para o estudo da referenciação.

1. Reescrita

As aulas de língua portuguesa devem desenvolver um estudo reflexivo sobre a língua, em que o aluno não perca tempo memorizando conceitos e identificando palavras aleatórias. É preciso que o estudante seja capaz de compreender os diversos sentidos construídos pelo uso da língua dentro do texto, pois “é só pela reflexão sobre os usos (forma e produção de sentido) que o estudante pode ser levado a acompanhar o processamento das peças linguísticas que, construindo textos, produzem os sentidos e os efeitos, que é o que vale em linguagem” (Neves; Coneglian, 2023, p.27).

Ao trabalhar com os gêneros textuais, em especial, com o gênero escrito, Antunes (2003) sugere três etapas de produção: planejamento, produção escrita e reescrita “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (Antunes, 2003, p.54).

Na etapa de planejamento, o enunciador precisa considerar as condições de produção em que esse texto escrito será composto. É necessário que se pense no destinatário, no gênero textual a ser desenvolvido, na finalidade do gênero, em seu contexto social de circulação, no suporte e na linguagem a ser utilizada de acordo com seu interlocutor. Definida a situação de produção, o educando inicia seu processo de escrita que, finalizado, será avaliado e submetido a uma reescrita, em que o aluno deverá realizar adequações referentes ao uso da língua a partir da situação de comunicação estabelecida no planejamento. Dessa forma,

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas etapas” (Antunes, 2003, p. 54).

A partir da concepção de Antunes (2003) que apresenta as três etapas mencionadas acima como pertencentes ao processo de produção textual, este trabalho terá como foco a etapa de reescrita em que os educandos, após concluírem a primeira produção, terão como tarefa a refacção para realizar as adequações necessárias ao texto e torná-lo mais acessível ao seu leitor. Esse trabalho tem como proposta apresentar o processo de reescrita coletiva como forma de desenvolver conhecimentos linguísticos e extralinguísticos na produção textual e terá como fundamentação, no que diz respeito à reescrita, os estudos de Jesus (2001), Serafini (1995), Ruiz (2020) e Fabre (2014).

Normalmente, o processo de reescrita acontece individualmente após a etapa de correção, habitualmente realizada pelo professor, porém, nesta proposta, realizaremos o processo de reescrita coletiva concomitante à correção, em que os alunos, juntamente com a professora, serão atuantes nessas etapas de construção de conhecimentos, pois é preciso

[...] fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimento por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem (Possenti, 2012, p.95).

Ao produzir um texto, o educando precisa enxergar que esse processo de reescrita está presente em todas as situações que envolvem a produção, até mesmo os mais consagrados autores precisam rever seus textos; os jornalistas precisam que seus textos sejam avaliados por um redator; os professores precisam submeter sua escrita a outros professores, ou a outras pessoas com o propósito de sempre agregar mais conhecimentos e precisão aos textos produzidos. “Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) re-escrever (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 95).

Como mencionado anteriormente, neste trabalho, a etapa de reescrita acontecerá juntamente à etapa de correção, o que torna necessária uma visitação às estratégias de correções apresentadas por Serafini (1995) e Ruiz (2020), pois, além de serem utilizadas durante o processo de correção, elas interferem no comportamento do aluno no momento da reescrita, indicando atitudes satisfatórias ou não em relação às adequações que precisam ser realizadas.

Segundo Serafini (1995), cada professor cria sua metodologia para correção dos textos dos alunos, no entanto, independentemente da metodologia, a correção deve basear-se em seis princípios:

- a) correção não deve ser ambígua;
- b) os erros devem ser agrupados e catalogados;
- c) o aluno deve ser estimulado a rever as correções realizadas, compreendê-las e estudá-las;
- d) a correção deve ser feita por tópicos, corrigindo poucos erros em cada texto;
- e) o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
- f) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Os três primeiros princípios estão relacionados ao texto e os demais estão relacionados à postura do aluno e do corretor. Além de apresentar os princípios que orientam o ato de

corrigir, Serafini (1995) sugere três estratégias de correção: indicativa, resolutive e classificatória. Na correção indicativa, o professor indica por meio de marcações o que precisa ser ajustado na escrita do aluno; na resolutive, ele anula o “erro” do estudante e sobrepõe a forma adequada; na classificatória, o professor cria uma planilha contendo termos que são associados aos “erros” e os classifica de acordo com a ocorrência, por exemplo, acentuação, concordância, ortografia e assim por diante, não especificando qual é a questão de acentuação, ou de concordância. Essa associação também pode ser feita por meio de símbolos, por exemplo, a estrelinha corresponde à acentuação, o quadrado corresponde à concordância e assim segue. Nesse tipo de correção, a planilha deve mudar de acordo com o gênero e servirá de base para a correção do professor. Além dessas três estratégias apresentadas, outra surge com Ruiz (2020), que é a textual interativa, em que o professor estabelece um diálogo com o aluno no final de sua escrita, no “pós-texto”, enviando-lhe bilhetes positivos ou até mesmo negativos em relação ao que precisa ser ajustado.

Após apresentarem as estratégias de correção, tanto Serafini (1995) quanto Ruiz (2020) analisaram o comportamento dos educandos quanto à reescrita de suas produções a partir das devolutivas contendo as estratégias mencionadas. Na reescrita a partir de uma correção resolutive é comum o aluno incorporar em seu texto todas as sugestões do professor e isso acontece porque o educando deve apenas realizar uma cópia do que foi resolvido pelo docente, sem que haja um momento de reflexão sobre a língua.

Uma correção resolutive poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor. E não é preciso ter sido professor de Língua Portuguesa para saber que, nesse exercício de cópia, muito pouco (ou quase nada) será aproveitado pelo aluno no que se refere à tarefa de reescrita. O trabalho que, na verdade, deveria ser o de refletir sobre o texto passa a ser o de mecanicamente reproduzi-lo – o que é bem diferente (Ruiz, 2020, p. 61).

Na reescrita a partir de uma correção indicativa, nem todas as correções são efetivadas porque o aluno pode não ter compreendido o “erro” indicado pelo professor. Ao indicar apenas o que precisa ser revisto, o professor não deixa clara a natureza do “erro” e, com isso, o aluno não compreende como deve ser feita a alteração ou não apresenta conhecimentos necessários para identificar e sozinho encontrar a solução.

Diante de uma indicação vaga como a que é feita [...], sem nenhuma pista adicional que delimite o segmento referenciado pela correção, [...] fica sem recursos para saber onde está o problema e, evidentemente, como resolvê-lo. A revisão, portanto, deixa de ocorrer pela dificuldade que ela tem de compreender exatamente o sentido da correção, no contexto (Ruiz, 2020, p.65).

Na reescrita com base na estratégia de correção classificatória, o aluno só realizará as sugestões do professor se ele compreender os símbolos utilizados na planilha e souber

resolver a questão apresentada. Caso contrário, essa estratégia também dificultará o processo de reescrita.

Como se vê, tanto nos casos de correção indicativa como nos de classificatória, a revisão pode ou não se efetivar, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, seja da sua dificuldade em entender o significado do próprio símbolo usado pelo professor (Ruiz, 2020, p.70).

A partir das estratégias apresentadas, é a interativa que propicia uma devolutiva mais positiva ao aluno no que se refere ao seu processo de reescrita, pois os bilhetes são mais claros e específicos em relação aos ajustes que precisam ser realizados. “Se diante de resolutivas o aluno apenas acata, e se diante de indicativas e classificatórias ele pode hesitar, nos casos de correção ‘bilhetes’, os textos denotam uma incisiva resposta de sua parte” (Ruiz, 2020, p.70).

Além das estratégias de correção, há outras utilizadas no processo de reescrita. Segundo Fabre (2014) e Fiad (2009), quando ocorre o processo de revisão, e, em seguida, o aluno precisa reescrever seu texto novamente, ele coloca em prática estratégias da reescrita propriamente dita. Ao decidir por retirar de seu texto uma palavra ou uma expressão, frase ou período, o educando coloca em prática a Supressão. Normalmente, seguida a essa estratégia, o estudante utiliza a Substituição, colocando no lugar do elemento retirado outro que traga maior compreensão e fluidez ao texto. Além dessas duas estratégias, as autoras apresentam o Acréscimo, quando é acrescentada ao texto uma palavra, uma frase, oração ou expressão. E por último, mas não menos importante, é a estratégia de Deslocamento, em que uma palavra, frase, período ou expressão sofre alteração posicional dentro do texto em busca de maior coerência. Sendo assim, quando o estudante inicia uma nova versão de seu texto, fazendo os ajustes necessários, ele pode se valer da Supressão, da Substituição, do Acréscimo ou do Deslocamento, estratégias tão utilizadas e que muitas vezes não são apresentadas de forma sistematizada.

Agora que tratamos do processo de correção e observamos o quanto ele pode interferir no processo de reescrita, etapa desenvolvida e analisada neste trabalho, e apresentamos as estratégias de reescrita, utilizadas muitas vezes intuitivamente pelos educandos e professores, retornemos à etapa de reescrita. Nesta pesquisa, o processo de correção acontece não só pelas mãos do professor, mas, juntamente, com os alunos que indicam as alterações que devem ser feitas e a professora vai apontando no texto que está na lousa.

A reescrita coletiva inicia quando a professora apresenta o texto na lousa ou em um cartaz sem a presença de questões ortográficas e pede para que um educando realize a leitura do texto. Finalizada a primeira leitura, a professora questiona os alunos com perguntas que

façam com que percebam que o texto, também, apresenta qualidades, como se é possível compreender partes do texto, se o tema é o mesmo do original, se a construção das personagens está adequada. Com essas perguntas, o aluno autor compreende que seu texto possui pontos positivos, mas que, assim como qualquer outro texto, o dele também precisa de ajustes para que se torne cada vez mais claro ao leitor. Dessa forma, o educando autor não identifica o processo de sugestões e apontamentos em seu texto como algo negativo, mas como uma etapa necessária à produção. Além disso, se os educandos enxergarem no processo de reescrita apenas um apontamento de erros, perdem a confiança no processo e o trabalho com a reescrita coletiva pode deixar de ser produtivo, pois eles podem desestimular, fazendo com que não queiram escrever mais e impossibilitando que os demais colegas autorizem que seus textos também sejam reescritos.

Com o levantamento dos pontos positivos, iniciam-se diversas leituras até que os estudantes percebam os ajustes que precisam ser realizados, no caso, evitar a repetição com prejuízo à fluidez do texto. Assim que a segunda leitura é finalizada, retomamos o texto analisando os períodos e, na leitura seguinte, os educandos já identificam que há uma repetição excessiva dos pronomes utilizados para retomar o referente. Quando um aluno percebe isso, a professora levanta a questão aos demais colegas que iniciam com as sugestões. Em alguns momentos, todos os educandos querem falar ao mesmo tempo, por isso, a figura da professora para também organizar os diálogos para que sejam produtivos. Uma criança sugere uma solução e a professora pergunta aos demais se a sugestão é adequada. Por ordem de quem levanta a mão, os educandos se colocam dizendo suas opiniões. Depois de muitas sugestões, de montar e desmontar o período, é possível chegar a uma conclusão satisfatória à maioria.

O processo de reescrita coletiva é aplicado desde o início do ano letivo, fazendo com que, no decorrer do ano, o desenvolvimento dessa etapa de produção (reescrita) passe a ser mais habitual e os educandos passem a ter mais autonomia e respeito em dizer suas impressões.

As perguntas iniciais elaboradas pela professora e que auxiliam na condução do processo de reescrita coletiva são intencionais, no entanto, no decorrer do processo costumam aparecer espontaneamente, de acordo com o elemento linguístico que está sendo analisado e de acordo com os posicionamentos dos estudantes. O início do “roteiro”, buscando os pontos positivos, é planejado, já que a professora realizou a leitura dos textos e fez a escolha dos que precisavam de ajustes. Já durante o desenvolvimento do processo, não é possível prever todos os diálogos, sendo assim, cabe à professora ter conhecimento para conduzir as discussões e

elaborar perguntas que permitam aos educandos uma reflexão e, conseqüentemente, uma solução.

A dinâmica da aula é direcionada por fatores como o elemento linguístico a ser analisado e o conhecimento prévio dos alunos para discutirem o assunto, por isso a importância de aplicar atividades anteriores ao processo de reescrita que desenvolvam o tema abordado. No caso deste trabalho, fizemos uma sequência de atividades levantando o campo semântico do gênero *lendas indígenas*, assim como o levantamento do campo semântico dos outros gêneros trabalhados de forma comparativa (canção e texto de divulgação científica), que apresentavam a mesma temática: a planta vitória-régia. Essas atividades deram base para que os alunos encontrassem outras palavras que pudessem ser utilizadas para retomar o referente sem prejudicar a continuidade textual. Ao observar o processo de reescrita coletiva, nota-se que, diferente do que acontece em uma revisão tradicional, não há a presença de apenas uma estratégia de correção. Os processos de revisão e de correção acontecem de forma concomitante com a participação de todos.

A diferença entre as formas de estratégias sugeridas e a pesquisa aqui apresentada é que, nas sugestões de Serafini (1995) e Ruiz (2020), a correção acontece de forma isolada realizada pelo corretor que normalmente é o professor. Na proposta aqui analisada, a etapa de correção acontece com a presença do aluno e do professor que, durante o processo, vão estabelecendo um diálogo direto, fazendo com que desenvolvam uma interação entre as duas partes, porque o momento e o espaço são os mesmos, e assim que aparecem as dúvidas já é possível estabelecer um diálogo com o propósito de solução, ou seja, ao invés de utilizarem os bilhetes no “pós-texto”, o diálogo acontece presencialmente e ao mesmo tempo em que surge a dúvida. Se um aluno indica algo a ser modificado, a professora instiga os demais alunos para que, na mesma hora, pensem em uma solução, não deixando para que o autor do texto faça sozinho. Na correção e na reescrita coletiva apresentadas neste trabalho de pesquisa, o aluno não receberá as indicações e as resoluções do professor. Serão os próprios alunos que identificarão e encontrarão as explicações e soluções para as questões que necessitam adequações. Esse diálogo e essa troca são indispensáveis para que, em seguida aos apontamentos, seja realizada a reescrita ampliando a competência escritora do aluno.

Para que o professor inicie o processo de correção e reescrita coletivas, ele precisa ter clara sua concepção de língua para que sua tarefa de análise textual não seja baseada na “higienização” dos textos, mas calcada em uma forma de levantar questionamentos e propiciar ao aluno a reflexão quanto a sua escrita e aprendizagem linguística:

[...] o trabalho de reescrita de textos caracterizava-se por aquilo que podemos chamar de “higienização do texto do aluno”. A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização (Jesus, 2001, p.102).

A etapa de correção e, em seguida, a de reescrita coletiva não devem ser o momento de apontamentos de “erros”. O aluno precisa compreender essas etapas como um processo natural que faz parte do cotidiano de todos aqueles que escrevem e que todo texto produzido precisa passar por uma revisão para que sejam feitas adequações. Essas adequações não devem ser entendidas como antônimo de inadequado, mas como adequado à determinada situação de comunicação, nunca em absoluto. Para que o aluno entenda a importância do processo de reescrita é fundamental que o professor não apresente uma postura tradicional, baseada apenas na gramática normativa. O importante é que o professor perceba que,

[...] o que dá certo numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tornam o texto todo como unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou unidades menores do que o texto (Ruiz, 2020, p. 12).

Ao ter em mãos as produções textuais dos alunos, cabe ao professor avaliar e identificar as dificuldades pontuais apresentadas em cada texto. Dessa forma, é a própria produção do aluno que se torna o material didático, em que as reais dificuldades dos educandos são apresentadas. Muitas vezes, em sala de aula, perdemos tempos ensinando o que os alunos já sabem e nisso deixamos de ensinar o que eles ainda não dominam, e uma das maneiras de observar e levar para a sala de aula conteúdos dos quais os alunos ainda não se apropriaram é utilizar a avaliação das produções textuais e, em seguida, os processos de reescrita, pois a junção dessas etapas permite ao professor trabalhar com os problemas reais de cada aluno.

Quando os estudantes observam que a reescrita é uma etapa comum ao processo de produção e que não é apenas uma forma de apontar os “erros”, eles se interessam pelo processo e querem que seus textos também sejam comentados pelos colegas. O aluno que produziu o texto recebe os comentários com muita atenção e de forma positiva, mas, para isso, ele precisa enxergar no produto final da correção características de seu texto. O interessante é que a produção não seja toda reescrita porque nessa faixa etária, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que despertemos nas crianças o interesse pela

escrita e não o afastamento, por isso a importância de tentar ao máximo preservar o texto original. Podemos realizar essa experiência, detendo-nos em algumas adequações e não em todas apresentadas na produção textual. No caso deste trabalho, analisaremos na reescrita a construção da referência com o uso dos substantivos, expressões nominais e pronomes.

A etapa de reescrita não pode acontecer focando de uma só vez todos os ajustes necessários, é preciso que essa reflexão linguística aconteça por partes, em que os alunos possam observar o sentido e a funcionalidade de cada elemento na construção do texto. Devido aos fatores mencionados, é que nesta pesquisa, será analisada a construção da referência textual. A escolha por estudar esse fator de textualidade ocorreu devido ao fato dos educandos, em suas produções, apresentarem de forma recorrente a repetição de palavras sem o propósito de construir um efeito de sentido, ou seja, nas produções há muitas repetições na retomada do referente, provocando prejuízo à fluidez textual. Como o processo de reescrita coletiva apresenta o texto como seu objeto de estudo, cabe à escola utilizar as aulas de Língua Portuguesa para discutir os fatores de textualidade, já que “o ensino escolar da gramática tem de ser centrado no texto, e a condução das reflexões deve partir do exame dos processos básicos de constituição do enunciado” (Neves e Coneglian, 2023, p.8), dentre eles, a referência.

O processo de reescrita está vinculado à produção textual, ao término do texto o aluno deve ser capaz de revisitá-lo e identificar as adequações necessárias para que se torne mais compreensível ao leitor. Infelizmente, esse processo é uma prática não muito desenvolvida nas escolas, pois requer tempo e atenção individualizada, e esses fatores nem sempre colaboram com as aulas de português, em que a demanda excessiva de conteúdos e o número de alunos por sala são sempre problemas que dificultam o trabalho do professor.

Na proposta de reescrita sugerida, a correção e a reescrita serão etapas realizadas pelo escritor do texto como também pelos colegas que estarão ocupando o papel social de produtor textual e de corretor, assim como acontece na vida, surgindo uma situação de comunicação real. Serafini (1995) apresenta os benefícios ao utilizar os educandos como avaliadores e corretores das produções dos colegas: os educandos apresentam as habilidades de criticidade muito mais desenvolvidas do que as habilidades de produção de texto e é possível observar claramente essa atitude nas correções e reescritas coletivas, em que os alunos querem indicar no texto que está sendo avaliados os “erros” que eles estão enxergando.

Outro aspecto positivo é que o aluno que produz o texto que será avaliado contará com a presença de leitores reais para sua produção. Ele compreenderá que seu texto não foi produzido apenas para a leitura avaliativa de uma única pessoa, o professor. Seu texto servirá

de apoio aos demais colegas da classe que utilizarão sua produção para aprimorarem seus conhecimentos textuais, e por último, porém não menos importante, é o fato de que os alunos constroem uma relação de liberdade e confiança que permite que opinem sobre as produções uns dos outros:

Há pelo menos três boas razões para utilizar os alunos na correção dos textos (Lacques, 1977) A primeira é que em geral eles são muito melhores críticos e juízes que produtores de texto. Uma segunda razão é que a correção feita pelos colegas é um excelente estímulo à escrita. [...] Uma terceira razão é que a correção entre os colegas permite entre eles um diálogo que é inevitavelmente muito limitado na relação aluno-professor (Serafini, 1995, p. 117-118).

2. A contribuição da coesão textual na reescrita de textos

Considerando o objetivo deste trabalho que é utilizar o processo de reescrita coletiva como estratégia para o desenvolvimento de conhecimentos reflexivos sobre a língua e que, para que o estudo seja significativo, ele precisa acontecer dentro dos textos, já que é na enunciação que os elementos gramaticais e textuais se apresentam e devem ser refletidos, o processo de reescrita coletiva será utilizado para o estudo da referenciação, um fator de textualidade que costuma não ocupar lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa.

Para compreender melhor o ingresso das teorias linguísticas nas práticas docentes de língua portuguesa, e como elas contribuíram para que se passasse a entender o ensino da língua, de modo mais reflexivo e funcional, tendo o texto como eixo, faremos, inicialmente, uma contextualização da tradição e da história da disciplina de Língua Portuguesa.

2.1 Relato da tradição e da história da disciplina de Língua Portuguesa

Ao produzirmos os textos, realizamos escolhas que permitirão ao nosso interlocutor compreender nossa intencionalidade e assim, desenvolver uma atitude responsiva. Estamos a todo o momento produzindo enunciados em situações comunicativas e, para isso, realizamos escolhas de palavras que, de forma intencional, serão responsáveis por expressar as ideias e o ponto de vista dos falantes. Os enunciados apresentam elementos linguísticos e extralinguísticos que os classificarão em gêneros discursivos.

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p.11-12).

Nas aulas de língua portuguesa, o grande desafio é apresentar um estudo gramatical de forma contextualizada, em que os alunos sejam capazes de observar como os recursos da língua provocam efeitos de sentido no texto. É preciso que professores desenvolvam atividades que possibilitem a reflexão e não que resumam o ensino de gramática, por exemplo, a tópicos isolados com o objetivo de identificar e classificar os fenômenos gramaticais.

Para que em sala de aula seja desenvolvido um estudo reflexivo, baseado no uso e não, apenas, na metalinguagem, o professor precisa compreender a importância de se trabalhar com a língua dentro dos textos, pois é neles que ela se materializa e apresenta variação. Mas essa dificuldade muitas vezes apresenta sua origem na formação dos professores que

receberam uma educação calcada na memorização e a reproduzem em sala de aula. Os docentes nem sempre apresentam um domínio linguístico para que dentro de sala de aula sejam capazes de analisar linguisticamente o texto.

A ênfase à memorização se dá, contudo, prevalentemente em relação à metalinguagem. A força da metalinguagem no ensino continua viva, marcando uma orientação de ensino que vem desafiando os tempos, talvez, porque muitos professores a identifiquem como o seu saber específico, a distingui-los dos saberes dos professores de outras disciplinas, ou também porque não sabem conduzir um ensino eficiente com ênfase na prática da linguagem (Uchoa, 2010, p. 46).

Segundo Bakhtin (2016), ao produzirmos enunciados de acordo com a situação comunicativa, temos a preocupação em fazer com que nosso interlocutor compreenda o que estamos dizendo para que haja um ato responsivo, o que nos leva a escolher palavras para que sejamos compreendidos, e, de forma não aleatória, pelo contrário, realizamos de acordo com nossas intenções. Dessa forma, ao produzirmos um enunciado, estamos colocando em prática conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, por isso, a importância de analisarmos não apenas tópicos gramaticais, mas também o contexto situacional no qual o enunciado foi produzido.

Nesta perspectiva, as categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como os semânticos e pragmáticos, já que o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram na análise geral do texto tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (Marcuschi, 2012, p.52).

Quando produzimos enunciados que são materializados em textos falados ou escritos, estamos participando de uma situação comunicativa, em que esperamos um ato responsivo de nosso interlocutor. Dessa forma, observamos a incoerência em se trabalhar nas aulas de língua portuguesa com frases isoladas e descontextualizadas.

Temos, ainda, professores que apresentam a língua a partir de uma concepção normativa, em que os textos são utilizados apenas como pretexto para o trabalho com a gramática normativa. Isso advém da tradição de ensino da Língua Portuguesa que, por muitas décadas, foi resumido ao estudo dessa face da gramática. Para compreender melhor essa concepção, que ainda permanece nas escolas, contextualizaremos historicamente a disciplina de Língua Portuguesa.

Ao chegarem ao Brasil, em 1500, os portugueses encontraram os povos originários brasileiros que falavam mais de 300 línguas diferentes. Para que a comunicação fosse estabelecida e os portugueses pudessem catequizar os indígenas e explorar as riquezas do “novo mundo”, surgiram novas línguas, denominadas Línguas gerais, que segundo Bagno

(2011, p.229) “são, de fato, línguas do grupo tupi que os jesuítas empregavam para se comunicar com os indígenas, transmitir a eles as crenças europeias, convencê-los dos valores supostamente superiores da civilização cristã”.

Essas línguas eram faladas por diversos moradores da colônia, dentre eles, os indígenas, os portugueses que viviam no Brasil e seus descendentes. Nesse período, o português quase não era falado e devido ao fato de a língua do colonizador ainda não predominar na colônia, os padres jesuítas, com o intuito de catequizar, ensinavam essas línguas gerais, juntamente, com o latim, pois, assim, conseguiriam atingir a maioria da população brasileira. No período colonial, a língua portuguesa não apresentava motivos convincentes para que fosse introduzida como disciplina nos estudos oferecidos pelos padres jesuítas, pois, nessa época, os modelos educacionais vigentes e copiados pelos religiosos eram baseados no latim, e o português não era considerado uma área do conhecimento, já que não era a língua oficial da colônia. Sendo assim, os conhecimentos eram transmitidos, majoritariamente, por meio das línguas gerais e pelo latim.

Os padres jesuítas eram, praticamente, os únicos responsáveis pela educação no Brasil, porém essa educação era oferecida de forma diferenciada: aos indígenas cabia oferecer o processo de catequização, enquanto aos descendentes dos colonizadores, era oferecida uma educação baseada na instrução. Por muito tempo a educação brasileira seguiu os moldes aplicados pelos religiosos e só a partir da expulsão dos jesuítas do território brasileiro, o ensino de língua passou a ter outras configurações, dentre elas a proibição do uso de quaisquer outras línguas em território nacional que não fosse o português, imposta pela Reforma de Pombal, iniciada em 1750. Tal atitude foi justificada com a ideia de que a língua do dominador, ao ser imposta, retiraria os dominados da situação de barbárie de “seus antigos costumes [...] ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe” (Soares, 2002, p.159). Além disso,

a reforma pombalina trazia, em seu bojo, a necessidade política de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. No Brasil, esta obrigatoriedade estava mais presente no discurso, pois, na prática, poucos possuíam acesso à escola, naquele período (Lorenset, 2016, p.193).

Dessa forma, tornando-se oficial, o ensino do ler e do escrever passou a ser obrigatório em português, gerando a necessidade de estudar a gramática dessa “nova” língua, e para isso, foi introduzida a disciplina de gramática do português nos currículos, juntamente,

com o estudo da gramática do latim e da retórica. Essa configuração prevaleceu até fins do século XIX.

Com a implementação da reforma pombalina (final do século XVIII), as línguas indígenas e as línguas gerais foram proibidas de serem utilizadas durante o período de estudo, pois foram obrigadas a dar lugar ao português que se tornou a língua oficial do Brasil. Durante esse período, as “aulas” eram ministradas por pessoas que nem sempre possuíam algum tipo de formação. Em muitas situações, os professores eram aqueles que sabiam ler e que apresentavam um pouco mais de conhecimento do que o restante da população. Nessa introdução como disciplina, o português já entrou de forma fragmentada, pois o ensino era separado em retórica e gramática. Inicialmente, o estudante recebia conhecimentos, majoritariamente, da gramática latina e muito pouco da gramática do português. No decorrer de seu tempo escolar, a gramática da língua latina foi dando lugar à gramática do português até esta última se consolidar como área do conhecimento.

A implementação e permanência do português como “componente curricular” foi reforçada com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, pois surgiram outras instituições de ensino como o Ateneu, no Rio Grande do Norte; os Liceus, na Bahia e na Paraíba e no Rio de Janeiro, onde a família estava alocada, surgiu o tradicional Colégio Pedro II. Além disso, o desenvolvimento da Imprensa Régia no Rio de Janeiro permitiu o surgimento de diversas gramáticas do português. Nesse período, a educação permanecia fragmentada e, com o propósito de formar os intelectuais da época, o ensino continuava priorizando o estudo da gramática e da retórica. É ainda no século XIX que a língua portuguesa passa a ser vista como uma área do conhecimento, pois o surgimento das gramáticas fez com que a língua passasse a ser vista como um sistema, o que exigia mais estudos sobre essa temática.

Em 1838, o Colégio Pedro II passa a adotar em seu currículo a gramática nacional como “objeto de estudo”, constituindo o ensino da língua em retórica, poética e gramática, em que as primeiras eram destinadas ao estudo dos textos, enquanto a última era destinada à aprendizagem do sistema da língua. Essa fragmentação serviu de modelo para as demais instituições do país. Data desse período o surgimento de grandes gramáticas e manuais escritos por brasileiros e que passaram a nortear o ensino de língua portuguesa.

A fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa, implementada pelo colégio Pedro II (retórica, poética e gramática), permaneceu até os anos 40 do século XX, em que todas essas vertentes foram reunidas, formando uma única disciplina denominada Português. Com a poética iniciou-se os estudos de textos, fazendo com que essa vertente do português (antiga poética) se transformasse nos estudos literários, dando origem ao que hoje é conhecido como

Literatura. Foi a partir desse momento que os textos de grandes escritores clássicos começaram a compor o material de estudos dos alunos da época. Esse material, as antologias, não apresentavam exercícios que possibilitassem o estudante interpretar e dialogar sobre os textos, essa função era restrita ao “professor”. No entanto, com as mudanças sociais e culturais ocorridas no decorrer dos anos de 1950, em que a escola deixou de ser um espaço ocupado apenas pelos filhos da classe dominante, a disciplina foi reajustada iniciando uma fusão entre gramática e texto, porém com predominância da gramática. O “falar bem” foi dando lugar ao “escrever bem”, fazendo com que o ensino da gramática passasse a ter um destaque ainda maior “Assim é que, nos anos 1950, já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma seleta de textos, nas aulas de português: agora a gramática e textos passam a constituir um só livro” (Soares, 2002, p. 168).

Na metade do século XX, surgiram os livros didáticos, que acabaram assumindo a função pedagógica do professor de elaborar as atividades para os alunos. O material passou a vir pronto, sem que o docente tivesse autonomia para modificá-lo. Os livros foram utilizados para suprir a necessidade formativa de inúmeros professores que foram recrutados sem uma formação adequada. Embora os livros didáticos desse período apresentasse um espaço destinado à gramática e outro destinado aos textos, os tópicos gramaticais eram os que recebiam maior destaque.

Esse predomínio gramatical começa a passar por mudanças radicais a partir dos anos de 1970 com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), no governo militar, em que a ideologia baseava-se no progresso da nação por meio da educação. Dessa forma, o estudo da língua passou a ser orientado pela concepção de língua como comunicação, havendo uma grande preocupação com a forma com que as pessoas se comunicavam, “trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (Soares, 2002, p.169), sendo assim, os exercícios de expressão oral passaram a dominar grande parte dos livros didáticos e os textos de grandes escritores clássicos deram lugar a textos que apresentavam uma linguagem mais popular. Com essas medidas, os alunos passaram a apresentar rendimentos insatisfatórios, fazendo com que a disciplina Comunicação e Expressão fosse extinta.

A partir dos anos de 1970, iniciaram os questionamentos em relação à presença da gramática no Ensino Fundamental, pois as contribuições dos estudos das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do

discurso), surgidas nos anos 1960, estavam ampliando a visão sobre o ensino da língua na época.

As ciências linguísticas apresentavam uma visão inovadora. Dos textos não era explorada apenas a interpretação, mas, também, sua presença nas práticas sociais; ampliou-se o conceito de leitura e o texto não-verbal também passou a ser conteúdo de estudo. Além disso, a linguagem oral passou a receber uma atenção maior, levando em consideração as variedades linguísticas presentes na fala dos alunos que ingressavam em uma escola que começava a ser acessada de forma democrática. Com o desenvolvimento das ciências linguísticas, que passaram a influenciar os programas governamentais que orientavam o ensino da língua no país, as aulas de Português sofreram grandes transformações. Até esse momento, explorava-se apenas uma forma de uso da língua, a considerada “padrão”, agora, uma nova concepção passaria a nortear o estudo de língua, levando em consideração suas diversas formas de manifestação, privilegiando não só a escrita, como, também, o falar de cada aluno, inclusive os originários das classes menos favorecidas. Além disso, esses novos estudos apresentavam um novo conceito de gramática, não mais baseado na normatividade, mas na normalidade, levando em consideração o uso da língua nas várias esferas sociais que ela se manifesta.

Dentre as vertentes dos estudos linguísticos que passam a influenciar os programas da disciplina Língua Portuguesa, há o viés da Linguística Textual, subárea da Linguística que trata de elementos que vão além dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. A Linguística Textual passa a defender “uma nova concepção de língua, uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 2002, p.173). Dessa forma, a proposta de estudo nas aulas de português passa a ter como objetivo:

investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições - externas ao texto - da produção, recepção e interpretação dos textos (Koch, 2001, p.70).

Ou seja, o estudo do texto torna-se um trabalho de reflexão sobre o enunciado produzido a partir de uma situação comunicativa na qual deve ser estabelecido o gênero a ser produzido, os interlocutores, a estrutura textual e o uso das palavras semanticamente adequadas de acordo com a intencionalidade de cada interlocutor, e todos esses fatores deveriam fazer parte dos estudos desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa.

A Linguística Textual, ao apresentar o texto como seu objeto de estudo, propicia a reflexão sobre os elementos internos e externos ao texto, levando para a sala de aula reflexões linguísticas sobre a gramática de forma contextualizada e sobre elementos de textualidade, como intencionalidade, semanticidade, comunicabilidade e a interação entre os sujeitos na ação que o produz. Sendo assim, o estudo textual passa a ser muito mais do que a produção de frases aleatórias e descontextualizadas, pois o texto é “uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer ‘lançado por uma editora’, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*” (Geraldi, 1997, p.100), ou seja, é no texto falado ou escrito, produzido a partir de uma situação de interação, que se encontra a materialização da língua e essa situação comunicativa, juntamente, com seu produto exigem estudos sistematizados.

A partir do ano de 1980, diversos estudiosos iniciaram suas pesquisas sobre como se trabalhar o texto nas aulas de Língua Portuguesa, dentre eles destaca-se Geraldi (2006, p.3), buscando “não sem certa ansiedade, rumos distintos daqueles que nortearam o fazer pedagógico no período da ditadura militar” com o lançamento do livro *O texto na sala de aula*, que se tornou uma referência para o trabalho com texto nas aulas de Língua Portuguesa. O livro, além de apresentar as diversas concepções de linguagem, trouxe propostas de como trabalhar a leitura e a escrita de textos. Dentre as propostas de produção escrita, foi sugerido o processo de reescrita textual como forma de desenvolver com os educandos um estudo sobre elementos linguísticos. Esse trabalho foi sendo aperfeiçoado e Antunes (2003) apresentou o processo de reescrita como uma das etapas da produção textual que passou a ser composta de três grandes momentos: planejamento, a escrita propriamente dita e a reescrita.

O estudo da Linguística textual tornou-se expressivo nas escolas quando os documentos que orientam o ensino brasileiro passaram a defender o texto como unidade central do trabalho com língua. Dentre esses documentos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

Os PCNs foram estipulados pela Lei de Diretrizes e Base de 20 de dezembro de 1996 com a função de ofertar aos alunos um currículo composto por uma parte geral, comum a todos os educandos, e por uma parte específica, que seria elaborada a partir da realidade de cada município. Essa proposta surgiu em meio a um cenário de altos índices de reprovação e evasão escolar, sendo assim, apresentava como objetivo oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes. Para atingir tal objetivo, o componente curricular de língua portuguesa deveria utilizar o texto como objeto de estudo,

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1997, p. 59).

Quanto à BNCC, foi produzida com o objetivo de orientar os profissionais da educação a desenvolverem aprendizagens essenciais a todos os estudantes para que pudessem desfrutar de uma educação de qualidade baseada na equidade. Para concretizar seu objetivo, em relação ao componente de língua portuguesa, a BNCC orientou que os estudos deveriam ser baseados na ampliação do letramento tendo

a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p.67).

Com a aplicação dos dois documentos mencionados, os professores e as instituições responsáveis pela formação desses profissionais passaram a aprimorar os conhecimentos e as estratégias em relação ao trabalho que deveria ser desenvolvido com o texto em sala de aula.

Os estudos desenvolvidos pela Linguística Textual são de grande relevância para esta dissertação, pois, neste trabalho de pesquisa, será apresentado o estudo sobre a coesão textual, aspecto linguístico interno ao texto, que contribui com o encadeamento das ideias e que, ao permitir a reflexão sobre a construção dessa coesão propicia um estudo além do gramatical, incluindo não só a semântica das palavras como também a intencionalidade dessas escolhas, caracterizando não só um aspecto de coesão, mas de referenciação.. A partir do estudo do elemento mencionado, constata-se que:

a relevância da linguística de texto se ajustam exatamente àqueles objetivos pretendidos para a tarefa da educação, pois é no estudo e na análise das atuações comunicativas – quer dizer, das atividades de linguagem em textos – que se pode, com amplo sucesso, preparar as pessoas para o mercado de trabalho e para sua participação cidadã na condução de sua própria vida e da vida da sociedade em que está inserido (Antunes, 2017, p. 23).

2.2 Concepções sobre a construção da coesão textual

A Linguística trouxe um novo olhar para o trabalho em sala de aula com a gramática. Até então, o estudo baseava-se no “ensino/aprendizagem da leitura no vocabulário e nas categorias gramaticais, e o ensino da redação nos desvios ortográficos e morfossintáticos. Coerência, coesão, progressão temática não se constituíam em objetos de preocupação” (Marcuschi, 2012, p. 12). Com a Linguística Aplicada, o objetivo passou a se concentrar na

funcionalidade da língua. Dentre as vertentes que compõem essa nova ciência que revolucionou o estudo da disciplina língua portuguesa, está a Linguística Textual “preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de textos” (Marcuschi, 2012, p. 12). A partir dos novos olhares didáticos, houve a necessidade de realizar um estudo sobre língua dentro dos textos, pois é neles que ela se materializa e se manifesta.

Proponho que se veja a LT, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentidos no plano das ações e intenções. (Marcuschi, 2012, p. 33).

Marcuschi ainda acrescenta que a Linguística textual ao enxergar o texto como uma ação unificada, produzido a partir de um complexo ato comunicativo, considera importante não só o estudo linear, abordando os elementos linguísticos como a coesão textual, mas também, um estudo não linear, que aborde os sentidos e as intenções atribuídas ao texto.

Ao produzir os textos, de acordo com as intenções dos interlocutores, utiliza-se elementos que juntos construirão a textualidade, aspecto relevante para que uma “sequência de orações” seja considerada um texto.

[...] uma das características fundamentais constitutivas do texto é o fenômeno do *múltiplo referenciamento*, ou seja, os mesmos objetos, lugares, pessoas, grandezas etc., são várias vezes retomados e referidos num texto, nem sempre com as mesmas expressões. Isso é o que dá ao texto a característica de cadeia pronominal, pois as retomadas são vistas como formas de substituição pronominal (tomando-se aqui o termo “pronominal” no sentido de pró-forma) [...] (Marcuschi, 2012, p. 24. Grifo do autor).

Essa cadeia pronominal é construída a partir da coesão textual. Um texto não é constituído de frases soltas. Para que seja considerado um texto é necessário que apresente uma textualidade, ou seja, é preciso que possua uma organização linear linguística gerada pela coesão e uma organização relacionada aos sentidos e as intenções que regem a coerência textual. Neste trabalho atentaremos-nos à coesão, que segundo Marcuschi (2012, p. 53) está relacionada “ao nível de microestrutura, envolve os procedimentos da conexão superficial do texto e estabelece as condições da contextualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais”.

Embora a coesão esteja relacionada à organização linear do texto provocada por elementos estritamente linguísticos, ela apresenta um caráter semântico, pois estabelece a relação de sentido entre um elemento e outro, “a coesão é, assim, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proporcional” (Brandão, 2003, p. 28).

Os alunos, principalmente os que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não precisam ter conhecimentos específicos sobre as formas de coesão, não precisam dominar as nomenclaturas e definições, no entanto, precisam compreender o uso e como se estabelece e constrói a coesão textual pelo uso dos elementos linguísticos. Para que em sala de aula seja possível realizar um trabalho reflexivo sobre o ensino de língua, o “trabalho do professor de língua portuguesa deve ser o exercício de exploração de recursos linguísticos, já que o que se pretende, ao final, é a formação de um aluno autônomo para operar com as possibilidades da língua em sua produção de leitura e de escrita” (Gil, 2022, p.115).

Segundo Marcuschi (2012), ao analisar um texto, deve-se levar em consideração os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, pois o texto não se constitui apenas de elementos linguísticos. O enunciado, que se materializa por meio do texto falado ou escrito, envolve a situação comunicativa, assim como o seu interlocutor. O texto é constituído por elementos cotextuais (êmicos), que encontram sua função e significado dentro do próprio texto e elementos contextuais (éticos), que encontram sua funcionalidade e sentido nos elementos extralinguísticos, por exemplo, nas condições de produção e de circulação textual. A partir dessa distinção, podemos apresentar a coesão como um elemento pertencente à categoria da cotextualidade, pois será responsável por uma linearidade a partir das conexões que estabelece entre as palavras dentro do texto.

Marcuschi (2012) classifica a conexão sequencial, ou seja, a coesão, em quatro categorias: repetidores; substituidores; sequenciadores e modulares. No entanto, o autor direciona sua atenção aos dois primeiros. As sequências repetidoras podem ser subdivididas em recorrência e definitivação. A primeira refere-se à repetição de um mesmo lexema, porém, nem sempre com o mesmo significado e na segunda utilizam-se artigos definidos e indefinidos para anunciar os referentes. Os elementos que se repetem podem “apresentar a mesma referência, referências diferentes ou superpostas” (Marcuschi, 2012, p.58). A definitivação está relacionada ao uso do artigo definido e indefinido; o texto não pode ser totalmente constituído por “entidades indefinidas, pois elas não seriam localizáveis no universo cognitivo” (Marcuschi, 2012, p.61).

Outra categoria apresentada pelo autor é a substituição, em que os elementos linguísticos que são responsáveis pela coesão textual enquadram-se às pró-formas (elementos nominais, verbais e adverbiais) ou à pronominalização.

As pronominalizações, ou pró-formas pronominais, são casos de substituição mínima, ou seja, a retomada não se baseia em quase nenhuma característica semântica e tem apenas uma relação morfossintática. Os pronomes, por formarem a classe mais genérica dos nomes, são minimamente marcados do ponto de vista semântico (Marcuschi, 2012, p. 68).

No que diz respeito à pronominalização, há dois tipos: *exófora* refere-se a elementos externos ao texto e da qual pouco o autor menciona e a categoria *endófora*, que faz referência a elementos internos do texto e que podem ser retomados ou antecipados. “A coesão, ao nível de microestrutura, envolve os procedimentos da conexão superficial do texto e estabelece as condições da cotextualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais” (Marcuschi, 2012, p. 53). Podemos identificar a pronominalização endófora na lenda da mandioca (Silva, 2015, p.24) “certa noite, **Mara** adormeceu na rede e teve um sonho estranho. Um jovem loiro e belo descia da Lua e dizia que **a** amava. O sonho repetiu-se muitas vezes, e **ela** acabou por apaixonar-se”. Neste caso, observa-se uma pronominalização endófora, pois os pronomes “a” e “ela” estão sendo utilizados para retomar um elemento já apresentado no texto, “Mara”.

Com o objetivo de fazer uma simplificação do que se pretende desenvolver com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, foi elaborado pela pesquisadora deste trabalho, a partir da concepção de Marcuschi (2012), o quadro apresentado abaixo.

Quadro 1- Sintetização das categorias de coesão de Marcuschi (2012)

Coesão textual	Repetidores	Recorrência	Repetição de um mesmo lexema
		Definitivação	Uso de artigos definidos e indefinidos
	Substituidores	Pró-formas	Exófora Endófora (anáfora/catáfora)
		pronominalização	Exófora Endófora (anáfora/catáfora)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além das concepções de Marcuschi (2012), Antunes (2017) também, enfatiza a importância da coesão para a continuidade do texto e para a construção da compreensão textual, ou seja, para a coerência geral da escrita, pois é um mecanismo que estabelece “pistas” para que o texto se torne coerente.

A coesão, como o próprio nome indica, é a propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados. Ela abarca, portanto, todos os recursos (lexicais e gramaticais) que deixam esses segmentos (concretamente: palavras, períodos, parágrafos, blocos supraparágrafos) ligados entre si ou inter-relacionados (Antunes, 2017, p. 56).

Para estabelecer essa ligação entre os elementos do texto de forma que se crie uma textualidade, uma continuidade textual, a língua dispõe de alguns recursos que são separados

pela autora em gramaticais e lexicais. Os recursos gramaticais estão relacionados às classes de palavras que desempenham funções conectivas como conjunções, preposições, alguns advérbios e respectivas locuções. Além dessas classes de palavras, a autora destaca o uso dos pronomes utilizados na retomada do referente indicando as pessoas que compõem o discurso.

A falta de domínio no uso dos pronomes pode causar uma ambiguidade e consequentemente interferir na compreensão textual, por isso, nas aulas de língua, não basta o aluno saber apenas identificar e classificar os pronomes de acordo com as tabelas oferecidas pelos livros didáticos. É preciso que saiba a funcionalidade do pronome, “o fundamental é identificar as referências que eles retomam na continuidade do texto (Antunes, 2017, p. 61) e essa situação também acontece com os demais elementos linguísticos que precisam ser abordados em sala de forma reflexiva, para que os educandos compreendam sua funcionalidade dentro do texto.

Outro recurso gramatical apresentado pela autora na construção da coesão é a elipse, que propicia ao texto “estratégias de reiteração, retomada, de repetição no sentido mais amplo. Embora seja percebida pela falta de um termo na superfície do texto, esse termo é inteiramente recuperável pela continuidade requerida” (Antunes, 2017, p.62).

Além dos recursos gramaticais, há, também, os recursos lexicais, aqueles que apresentam sentido próprio. Esses recursos aparecem na repetição, substituição e associação semântica. Na *repetição* são utilizadas palavras que se repetem de forma intencional com o objetivo de provocar efeitos de sentido. A *substituição* acontece quando utilizam “sinônimos” ou hiperônimos na retomada do referente. A *associação semântica entre as palavras* (contiguidade semântica) ocorre quando a retomada do tema é realizada por palavras que pertencem ao mesmo campo semântico proposto pelo texto. Na utilização dessa estratégia, o enunciador precisa ter não só um conhecimento linguístico, mas, sobretudo, um conhecimento de mundo para que seja capaz de escolher as palavras que se relacionam semanticamente umas com as outras.

Antunes (2005) reúne os recursos gramaticais e lexicais em três blocos de articulação:

- a) Reiteração – Repetição e Substituição (associações semânticas; retomada do referente; paralelismo, elipse e paráfrase).
- b) Associação – Seleção lexical (metáforas, metonímia e hiponímia).
- c) Conexão - classe dos conectores (preposições, conjunções, alguns advérbios e locuções adverbiais).

O quadro abaixo apresenta um resumo dos conceitos apresentados e desenvolvidos por Antunes (2005) referentes à construção da coesão textual e que servirão de base para a análise das produções textuais das lendas produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Sintetização das categorias de coesão de Antunes (2005)

Coesão Textual	Reiteração	Repetição – palavras que se repetem na intenção de provocar algum efeito de sentido.	Paráfrase; Paralelismo; Repetição propriamente dita (de unidade de léxico e unidade de gramática).
		Substituição – uso de sinonímia ou hiperonímia.	Substituição gramatical (retomada por pronome e advérbio); Substituição lexical (retomada por sinônimo, hiperônimo e caracterizadores situacionais); Elipse
	Associação	Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas (por antônimo e por diferentes modos de relações de parte/todo).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O estudo linguístico e extralinguístico é importante para a construção da coesão textual, pois, segundo Antunes (2017, p. 68), “competência linguística não é tudo. Tampouco a competência gramatical. São necessárias, mas não são suficientes. Há todo um aparato cognitivo-pragmático, que, na verdade, comanda as escolhas do que dizer e do como dizer”.

A coesão também é assunto muito explorado em Fávero (1991). A autora defende que os estudos sobre a língua devem ser desenvolvidos em sala de aula por meio dos textos e que, para explorarmos esse objeto de estudo, é preciso compreender que ele não se trata de um aglomerado de palavras, mas que é constituído por enunciados coerentes. Esses enunciados apresentam elementos que são essenciais a sua composição e que precisam ser apresentados e analisados dentro de sala de aula por meio de estudos reflexivos. Um desses elementos que compõe a estrutura textual e que merece uma atenção significativa nas aulas de língua é a coesão.

O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido estrito), o texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade (Fávero, 1991, p.7).

Sendo a coesão um fator de textualidade e sendo o texto o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, cabe ao professor de língua trabalhar atividades reflexivas para que os estudantes entendam,

então, coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre enunciados que compõem o texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. [...] Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico (Fávero, 1991, p.9).

Fávero (1991) diferencia coerência e coesão ao afirmar que esta última se refere ao nível microtextual, ou seja, sua realização acontece entre as palavras que seguem uma sequência dentro do texto, enquanto que a coerência se manifesta no nível da macrotextualidade, e sua ocorrência depende das ligações geradas a partir do conhecimento extralinguístico estabelecido entre “os usuários e não mero traços dos textos” (Fávero, 1991, p. 10).

Fávero e Koch (1985 apud Fávero, 1991, p. 17) apresentaram a seguinte classificação para os recursos de coesão: referencial (substituição e reiteração); recorrencial - lexical (recorrência de termos, paralelismo, paráfrases, recursos fonológicos, segmentais e supra segmentais) e sequencial (temporal e conjunção). No entanto, ao levarem em consideração a “função que exercem esses mecanismos na construção do texto” (Fávero, 1991, p. 17), propuseram uma reclassificação em três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*.

O processo de coesão referencial é realizado por “certos itens na língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária à sua interpretação” (Fávero, 1991, p.18) e nesse tipo de coesão encaixam-se as substituições com a retomada realizada por uma pró-forma, por definitivização e a elipse. Além da substituição, a coesão referencial acontece com a reiteração que está relacionada à “repetição de expressões no texto (os elementos repetidos têm a mesma referência)” (Fávero, 1991, p. 23). A coesão acontece pela repetição do mesmo item lexical; por sinônimos; hiperônimos e hipônimos; expressões nominais definidas e nomes genéricos.

Outro tipo de coesão, segundo Fávero (1991, p.25) é a recorrencial que “se dá quando, apesar de haver retomadas de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha, progride; tem, então, por função levar adiante o discurso.” Para desempenhar essa função, são utilizadas estratégias de recorrência de termos; paralelismo; paráfrase; recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais. Já na coesão sequencial, diferente da recorrencial, não há

retomada de itens do texto; a ligação entre os elementos linguísticos ocorre por sequenciação temporal e por conexão. Na primeira são utilizadas palavras que permitem a constatação de um tempo cronológico possível, enquanto que na segunda são utilizados elementos responsáveis por encadear os enunciados dando-lhe uma direção argumentativa. Esses elementos são denominados operadores discursivos do tipo lógico, e trarão ao enunciado sentidos de disjunção, condicionalidade, causalidade, mediação, complementação, ou operadores do discurso que podem ser de conjunção, disjunção, contra junção, explicação, conclusão e comparação.

O quadro abaixo, construído pela pesquisadora, apresenta resumidamente a sistematização conceitual apresentada por Fávero (1991) referente à construção da coesão referencial, tema que será abordado nas produções textuais analisadas nesta dissertação.

Quadro 3 - Sintetização das categorias de coesão segundo Fávero (1991)

Coesão referencial	Substituição	Pró-forma (anáfora e catáfora)
		Definitivização
		Elipse
	Reiteração	Repetição do mesmo item lexical
		Sinônimo
		Hiperônimo
		Hipônimo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para Koch (2021, p. 45) “podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

Assim como Marcuschi (2012), Antunes (2017) e Fávero (1991), Koch (2021) defende que a coesão é um elemento textual e, por isso, seu estudo deve ser realizado dentro dos textos. A autora divide o recurso da coesão em duas grandes modalidades: coesão referencial e coesão sequencial.

A coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomina forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual” (Koch, 2001, p.30).

Essa função pode ser exercida por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Essa referenciação pode ser feita tanto em relação a um elemento já apresentado no texto como a um elemento que ainda será apresentado, anáfora e catáfora respectivamente. Aos elementos que fazem a remissão a outros, a autora denomina formas remissivas e aos elementos que são referenciados dentro do texto, a autora nomeia como referência ou referente. Observemos no quadro abaixo a classificação dos tipos de coesão referencial e as palavras e sintagmas nominais que exercem tal função, segundo Koch (2001).

Quadro 4 - Sintetização das categorias de coesão segundo Koch (2001)

	Remissiva	Não referencial Não fornece ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão.	Presa “São as que acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador (es) anteposto(s)ao nome dentro do grupo nominal.” (p.33)	Artigos, pronomes adjetivos e os numerais cardinais e ordinais quando acompanhados por nomes.
			Livre Os pronomes pessoais de 3ª pessoa e os pronomes substantivos em geral que tem a função pronominal propriamente dita, bem como advérbios pronominais.	Pronomes pessoais 3ª pessoa, pronomes substantivos, numerais, advérbios pronominais, expressões adverbiais,
Coesão referencial		Referenciais São aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, fornecem indicações no nível da referência.	Seriam, por exemplo, grupos nominais definidos que, além de fornecerem, em grande número de casos, instruções de concordância, contêm, também, instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralinguístico.	Expressões ou grupos nominais definidos, nominalização, expressões sinônimas, hiperônimas, elipse.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A coesão sequencial refere-se “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida

que se faz o texto progredir” (Koch, 2001, p.49). Abaixo apresentaremos um quadro com os tipos de coesão sequencial mencionados por Koch (2001).

Quadro 5 - Sintetização das categorias de coesão segundo Koch (2001)

	Sequenciação parafrástica (com procedimentos de recorrência)	Recorrência de termos. Recorrência de estruturas (paralelismo sintático). Recorrência de conteúdos semânticos. Recorrência de recursos fonológicos. Recorrência de tempos e aspectos verbal.
Coesão sequencial		
	Sequenciação frástica (sem procedimento de recorrência estrita).	Procedimento de manutenção temática. Procedimento de progressão temática. Encadeamento (justaposição ou por conexão)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo como base Antunes (2017), Fávero (1991), Marcuschi (2012) e Koch (2001), observamos a importância de se trabalhar em sala de aula com os textos para a identificação e compreensão da funcionalidade coesiva do texto e das categorias responsáveis por essa coesão. No entanto, neste trabalho, os estudos abordarão não só conceitos relacionados à construção da coesão referencial, mas, principalmente, o processo de referenciação, pois não serão analisados apenas os elementos linguísticos que provocam o encadeamento interno do texto, mas sim, todo o processo de referenciação com suas escolhas e intencionalidades diante de uma situação comunicativa.

3. O gênero lendas indígenas na sequência de atividades

A sequência de atividades desenvolvida com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da Escola da Prefeitura de Guarulhos, EPG Anselmo Duarte está organizada em oito etapas.

A sequência foi iniciada com a contextualização sobre a cultura indígena, para que os alunos conhecessem os costumes, a religião, a alimentação, as danças, a moradia, a língua, ou seja, soubessem um pouco mais sobre os povos indígenas. Em seguida, apresentado aos alunos o gênero a ser produzido, o destinatário, o propósito, o contexto social de circulação, o suporte textual e, em que linguagem esse gênero deveria ser produzido (formal ou informal) “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 85). Concluída a apresentação da situação de produção, os alunos realizaram a produção inicial e ela serviu como base para a elaboração dos módulos desenvolvidos na sequência.

Nos módulos, além do estudo das características do gênero, foram elaboradas atividades sobre elementos textuais como a retomada do referente por meio do uso de substantivos, expressões nominais e pronomes, construindo a referenciação textual; escolhas lexicais e os elementos extralinguísticos, como a intertextualidade, a interdiscursividade e a intermedialidade. No entanto, o foco desta dissertação será apresentar o trabalho desenvolvido sobre o processo de referenciação.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática tem como objetivo trabalhar a produção de um único gênero para que o educando, ao final, seja capaz de produzi-lo. Neste trabalho foi feita uma adaptação: os alunos não produziram um texto inédito, mas sim, um conto de uma lenda indígena, porque, como abordado no capítulo 3.1 (O gênero textual *lenda indígena*), esse gênero é produzido pelos povos originários do Brasil e a situação de produção está relacionada a uma vivência que não é a dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da EPG Anselmo Duarte. Sendo assim, ao pedir para que cada aluno iniciasse uma produção textual inédita, os educandos do 4º ano, alunos da professora pesquisadora, encontrariam dificuldades em realizar tal tarefa, e caso conseguissem, seriam produções artificiais, já que as *lendas indígenas* são produtos culturais e os estudantes não participam da situação comunicativa em que esse gênero é produzido. Além disso, como mencionado na Introdução, o foco deste trabalho de pesquisa não é o estudo do gênero, mas sim exemplares desse gênero - textos - que serviram para o processo de reescrita coletiva.

3.1 O gênero textual Lenda Indígena

Como neste trabalho de pesquisa será apresentada uma sequência de atividades com o gênero textual *lenda*, houve a preocupação em desenvolver um capítulo em que pudéssemos expor um pouco mais de conhecimentos não só sobre o gênero, mas também sobre Literatura Indígena. A escolha desse gênero foi motivada pelo desenvolvimento, nas aulas de História ministradas pela professora, de um projeto sobre a cultura indígena. O objetivo do projeto era fazer com que as crianças compreendessem um pouco mais sobre a cultura dos povos originários a partir da visão dos próprios indígenas, já que a visão do colonizador vem sendo divulgada desde o “descobrimento”, ou melhor, desde a invasão. Além disso, que, a partir da contextualização histórica e cultural, os estudantes pudessem entender a atual situação dos primeiros habitantes do Brasil. Para alcançar tal objetivo foram utilizados documentários, vídeos educativos, reportagens, notícias, leis e lendas que representassem o olhar indígena por meio da Literatura.

Segundo Novais (2014), “ainda não há consenso sobre o uso da expressão Literatura Indígena”, mas, a partir de duas perspectivas apresentadas no Glossário Ceale, conseguimos escolher a que representa as concepções deste trabalho:

[...] a expressão Literatura Indígena tem sido utilizada para designar aqueles textos editados e reconhecidos pelo chamado sistema literário (autores, público, críticos, mercado editorial, escolas, programas governamentais, legislação), como sendo de autoria indígena” (Novais, Glossário Ceale, 2014).

Essa escrita de autoria indígena recebe pelos próprios indígenas outra nomenclatura, Literatura Nativa e, é por meio dela que diversos povos conseguiram fazer com que sua cultura chegasse a diferentes lugares do mundo.

Os indígenas são povos de tradição oral. Antigamente, as histórias indígenas eram contadas aos *jurua kuery* (não indígenas), que as escreviam e as publicavam, mas já faz algum tempo que indígenas de vários povos, como Guarani, Munduruku, Maraguá, entre outros, começaram a registrar por escrito, traduzir e adaptar suas histórias para o português, compondo o que chamamos de *literatura nativa*. (Jekupé, 2013, p.7. Grifos do autor).

Os povos originários do Brasil encontraram na Literatura uma forma de resgatar sua cultura e apresentar aos não indígenas um ponto de vista de quem realmente vivencia as situações comunicativas de produção desses textos literários. Com a produção de textos (orais ou escritos), os primeiros habitantes do Brasil soltaram e continuam soltando a voz que havia sido menosprezada e apagada pelo “des (encontro) entre culturas diferentes” (São Paulo, 2019, p.32). O indígena quer ter voz para contar sua própria história, quer recuperar suas narrativas e apresentar aos não indígenas a riqueza de sua cultura:

Quero partilhar um conhecimento, uma experiência, um jeito de ser, uma forma de ver o mundo que entende que o planeta é bonito e vale a pena ser preservado. Quero mostrar um jeito de olhar as coisas com o coração e não com os olhos da ganância e da exploração. (Munduruku, 2010, p.8)

Dentre os textos que compõem a literatura indígena, e que dão voz aos primeiros habitantes do Brasil, estão os que pertencem ao gênero textual *lenda*, que nasceram da oralidade e foram transmitidos de geração a geração, mantendo viva a tradição cultural de um povo. As lendas surgiram com a “finalidade de explicar o surgimento de fatos e/ou fenômenos que eram incompreendidos” (Meotti e Castela, 2016, p.43) e podemos dizer que todas as etnias possuem essas narrativas em seu repertório cultural. Em razão disso, acrescenta-se ao nome do gênero (lendas) um vocábulo que o caracteriza, tornando-o específico de um povo. No caso deste trabalho, são os povos originários do Brasil, os indígenas, que darão especificidade ao gênero aqui apresentado, por isso, também adotaremos como nomenclatura *lendas indígenas* para identificar o gênero aqui desenvolvido, para que não haja dúvidas de que estamos tratando de narrativas provenientes da cultura popular de um povo que, juntamente com os europeus e africanos escravizados, deram origem à formação do povo brasileiro.

A lenda (lat. *legenda*, *legere* = ler) é uma forma narrativa antiquíssima, geralmente breve (em verso ou prosa), cujo argumento é tirado da tradição. Consiste no relato de acontecimentos em que o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e verdadeiro. É transmitida e conservada pela tradição oral. É também ligada a certo espaço geográfico e a determinado tempo (Coelho, 2000, p.171-172).

As lendas indígenas surgiram na oralidade, em momentos de trocas de aprendizado, em que os mais velhos contavam aos mais novos histórias sobre a origem de seu povo e sobre a origem dos elementos naturais. Essas histórias são de extrema importância para a compreensão, não só de uma cultura, mas de uma identidade. São narrativas cheias de fantasia, imaginação e mistérios que chegaram ao conhecimento dos não indígenas por meio da escrita de estudiosos ou pessoas que conviviam com esses povos. Atualmente, os próprios indígenas produzem e escrevem suas histórias, caracterizando a literatura indígena. Hoje temos o privilégio de conhecer as lendas a partir da visão dos próprios povos, e essa produção faz toda diferença porque conseguimos perceber não só a narrativa de uma história, mas o sentimento, a emoção, a visão de quem a conta.

Com o surgimento da literatura indígena/nativa, os povos indígenas puderam contar sua história a partir de uma visão própria,

[...] toda história é contada a partir de referenciais culturais e traz a visão de quem a conta. Tem sido assim desde sempre. Ou melhor, desde que o ser humano colocou-se acima da natureza e passou a contar a história tendo como referência a si mesmo e deixando os outros seres vivos à margem. As consequências disso estão sendo notadas, diariamente, por meio de teorias equivocadas a respeito dos outros seres humanos que não aceitaram essa visão dominadora e truculenta (São Paulo, 2019, p.35).

A questão da identidade também é percebida pelas escolhas lexicais de um texto. Segundo a tradição indígena “uma palavra pode proteger ou destruir uma pessoa [...], pois toda palavra tem espírito” (Jecupé, 1998, p. 11-13). Ao compararmos as lendas produzidas pelos não indígenas, observamos presença de palavras como “índio” e “tribo”, que foram utilizadas pelos europeus para representar os povos aqui encontrados. Nas narrativas atuais, dos povos originários do Brasil, procuram substituir essas palavras por “indígenas” e “povos, etnias”, uma forma de representatividade e de construção de identidade. A história precisa ser contada a partir da visão dos próprios indígenas, para que haja a quebra de preconceitos e trocas de aprendizados.

As *lendas indígenas*, de acordo com a classificação de Machado (1994 apud Lacerda, 2015, p.463-464), pertencem ao grupo das *lendas naturalistas*, que procuram explicar o surgimento de elementos e fenômenos naturais. Além das *lendas naturalistas*, seguindo a mesma divisão, são apresentadas as *lendas religiosas* que explicam as “maravilhas das obras” de santos, deuses e outros para que sirvam como exemplo; as *lendas sobrenaturais* que contam histórias de seres com poderes extraordinários que os utilizam na intenção de um bem comum e as *lendas históricas*, que apresentam a origem de lugares e civilizações utilizando acontecimentos fantásticos.

O trabalho com *lendas*, em especial, as indígenas, deve trazer ao aluno o conhecimento e a valorização de costumes, hábitos e tradições que formam um dos pilares da cultura brasileira. Assim como os demais gêneros textuais, elas são produzidas a partir de uma situação comunicativa envolvendo interlocutores reais, por isso a importância de apresentar a contextualização, ou seja, as condições de produção como interlocutores, gênero, finalidade, características (estrutura composicional, temática e estilo), suporte e contexto de circulação. Além disso, ao trabalhar com essas narrativas, que, na visão eurocêntrica, apresentam o fantasioso, o fantástico, é necessário que se desenvolva o respeito pelo entendimento do outro “O importante, assim, é saber que essas narrativas são verdadeiras do ponto de vista dos povos indígenas, tão verdadeiras quanto são para nós as histórias da independência do Brasil ou da evolução humana” (Cesarino, 2015, p. 9).

Os indígenas apresentam uma ligação muito estreita com o natural, uma relação de respeito construída cotidianamente, pois os povos originários do Brasil consideram-se a própria natureza. Essa relação de respeito é transmitida às novas gerações por meio de histórias contadas pelos antepassados e que trazem consigo ensinamentos no intuito de transmitir aos mais novos o cuidado que precisam ter com esse bem maior, a Natureza.

Na mata, como num dia de festa, as vivas orquídeas dão um ar de beleza. Só o índio, indiferente, não para, não olha. Fazê-lo por quê? Não é ele também uma peça do todo, da mata, do rio das cores, de tudo? Nada o atinge. Para o índio não existem anos, meses, semanas, dias. Existe, isto sim, o fluir silencioso do tempo, e ele, integrado ao meio, vivendo o presente, deixa-se levar à deriva qual uma folha na correnteza. Não se há de falar do índio sem seu habitat separadamente, como se fossem coisas distintas. Não. Índio e meio se compõem numa paisagem só (Silva, 2015, p.9).

Essa relação única com o natural é apresentada na ambientação das lendas e, com isso, é possível despertar na criança não indígena a compreensão da importância e do respeito pelas florestas, matas, animais e rios. As narrativas lendárias permitem o educando compreender a coletividade existente entre os povos indígenas assim como o respeito pelos mais “velhos”, que compartilham seus conhecimentos e sabedoria com as novas gerações. Estudar esse gênero narrativo é respeitar a cultura do outro, é respeitar a diversidade, é desconstruir estereótipos construídos pelo colonizador.

Nas lendas indígenas, há muita presença dos deuses, o que instiga a curiosidade e conseqüentemente a pesquisa de elementos culturais dos primeiros habitantes do Brasil. Por meio delas é possível compreender e valorizar os rituais indígenas, que foram apagados pelos europeus chegados em 1500.

O trabalho em sala de aula com o gênero textual *lenda* permite ao professor desenvolver no aluno a capacidade de diferenciar fantasia e realidade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante que os alunos entrem em contato com essas narrativas, “[...] porque esse gênero textual contribui para o desenvolvimento da imaginação dos alunos, da capacidade de associar ou diferenciar fantasia e realidade, e das habilidades de compreensão e interpretação de textos” (Lacerda, 2015 p.460). Além disso, permite que o estudante entre em contato com a cultura de outros povos, por isso a relevância do trabalho com lendas naturalistas em sala de aula.

Trabalhar com *lendas* desperta questionamentos e, conseqüentemente, construção de conhecimentos, que desenvolvem o respeito e a valorização pela cultura do outro, por isso, esse gênero também é considerado literatura, que transforma, que faz com que o leitor entre em contato com outras vivências, que perceba a existência do outro, suas tradições e passe a respeitar tudo isso. Para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma forma de

promover essa transformação é trazer essas narrativas fantasiosas para a escola. O aluno, ao entrar em contato com elas, consegue compreender e transformar sua visão em relação ao outro e à sua cultura.

As *lendas indígenas* são atemporais, mas ainda hoje, temos contato com os representantes dos povos que as criaram por meio da oralidade e que estão transmitindo aos não indígenas (juruá kuery)³, por meio da escrita, os conhecimentos relacionados a essa prática cultural tão importante às várias etnias, a contação de histórias.

As narrativas indígenas não desapareceram, mesmo com todas as mudanças do mundo moderno. Elas ainda permanecem vivas porque são muito importantes para os povos indígenas, porque são as suas verdades sobre o mundo, e também porque fazem parte de uma tradição muito antiga, transmitida por pessoas que vivem aqui há milhares de anos (Cesarino, 2015, p. 11-12).

Com o acesso à literatura, os indígenas estão não só recontando suas histórias, como estão adaptando-as, “[...] pois cada narrador é responsável por modificar alguns detalhes das histórias que conta, além de possuir um estilo próprio que o diferencia dos demais” (Cesarino, 2015, p.10). No ambiente escolar, a escrita ainda apresenta maior prestígio, por isso, na maioria das vezes, o estudo de Literatura acontece em torno dos textos escritos, o que nos distancia das práticas de oralidade, e uma das maneiras de enfatizar a importância da linguagem oral é fazer o resgate dessa prática utilizando as lendas.

Há quem pense que a transição da língua oral para a escrita poderá destruir a oralidade tão rica das tribos, porém, no mundo atual várias formas de oralidade convivem, como rádio, vídeo e teatro, sem serem opostas entre si. E, de todo modo, a escrita hoje também faz parte do mundo indígena, indispensável como defesa de seus interesses, cidadania e direitos (Assis, 2000, p.2).

Com as narrativas indígenas, é possível levar o aluno a compreender que as culturas se misturam, não há uma superior e outra inferior, o que há são formas diferentes de ver o mundo e que devem ser respeitadas, pois, quando convivem no mesmo espaço, uma interfere na outra tornando-as mais ricas.

3.2 O gênero lenda e seu desenvolvimento na escola

O trabalho sobre história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas do Brasil tornou-se obrigatório com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, o que deixou mais comum a utilização de textos indígenas e afro-brasileiros na sala de aula. No entanto, ainda vemos uma deficiência com esse trabalho que muitas vezes limita-se à leitura e interpretação,

³ Expressão, segundo Jekupé (2013, p.7), utilizada pelos indígenas para nomear as pessoas não indígenas.

desconsiderando o contexto, a situação comunicativa, os recursos léxico-gramaticais, a temática, e o conteúdo histórico.

Ao se analisar os livros adotados no ano de 2022 pela rede municipal de Guarulhos, percebe-se que os exemplares dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental não apresentam capítulos destinados ao gênero *lenda*, mas durante os três anos, nos mesmos materiais, o aluno revisita gêneros como *fábulas*, *contos maravilhosos* e *carta ao leitor*. Para estudar a literatura produzida a partir dos relatos dos povos indígenas e colocar em prática a Lei 11.645, é preciso que o próprio professor elabore novas atividades, não podendo, portanto, restringir-se ao livro didático.

Campos e Polachini (2011), ao analisarem a abordagem do gênero textual *lenda* nos livros didáticos, em três épocas distintas, afirmam que ainda é apresentado nos materiais didáticos um trabalho com leitura que “valoriza a identificação de personagens, lugar e tempo de forma mecânica” (Campos e Polachini, 2011, p. 26). Vista como literatura, a lenda pode ser explorada com ênfase em seu contexto de produção, para que se conheça um povo, e com isso se desconstrua a visão eurocêntrica sobre os primeiros habitantes do Brasil. Nesta proposta de atividades, abordam-se os recursos linguísticos e extralinguísticos responsáveis pela construção do gênero.

4. Aplicação da sequência de atividades

Após a apresentação de uma breve contextualização sobre o gênero lenda indígena, segue abaixo a descrição detalhada de cada etapa que compõe a sequência de atividade aplicada neste trabalho.

4.1 Primeira etapa

A realização da primeira etapa segue com a aplicação das seguintes atividades:

- **Apresentação da cultura indígena.**
- **Leitura de livros contextualizando a produção do gênero textual *lenda*.**
- **Leitura da *lenda do alimento*.**
- **Leitura da *lenda do guaraná*.**
- **Leitura da *lenda da vitória-régia* (em anexo 1).**
- **Vídeo educativo da *lenda da vitória-régia*.**
- **Produção inicial.**
- **Análise das produções iniciais e observação da dificuldade na construção da coesão referencial.**

Para que os alunos construíssem seu repertório e conseguissem realizar a produção inicial de uma *lenda*, iniciamos a contextualização da situação de produção, retomando assuntos referentes à cultura indígena, trabalhados nas aulas de História, e demos continuidade abordando a relevância da oralidade na transmissão dos valores e ensinamentos, a importância da natureza na vida e nos costumes indígenas e a crença e os rituais religiosos. Para auxiliar nessa retomada utilizamos dois vídeos que apresentam a cultura e a importância da terra para os povos indígenas: *Dois Anos de Ocupação Indígena em Guarulhos* (2019) e o documentário *Nossa Alma não Tem Cor* (2020). A partir dos vídeos, iniciamos uma roda de conversa em que os educandos puderam expor suas opiniões, dúvidas, impressões e conhecimentos sobre os povos indígenas e chegar à conclusão sobre a importância da natureza na vida dessas pessoas.

Para embasar um pouco mais o nosso diálogo, realizamos a leitura de dois livros de Daniel Munduruku, *Coisas de Índio* (2010) e *Catando Piolhos e Contando Histórias* (2014). O primeiro nos auxiliou no resgate das informações sobre os povos indígenas de forma geral como os rituais, moradia e alimentação, e o segundo nos auxiliou na apresentação do gênero textual *lenda*. Realizamos a leitura do segundo livro coletivamente, pois cada aluno possuía um exemplar. Nessa leitura, pudemos observar e comentar sobre a forma como os

ensinamentos eram transmitidos às crianças e como os adultos dedicavam uma parte de seu tempo a contar histórias aos mais novos. Nesse momento, falamos sobre a importância da oralidade, a tradição passada de geração a geração e os tipos de histórias contadas. Também nesse livro, iniciamos a leitura do capítulo *Um lugar de todos* em que pudemos entrar em contato com a *lenda do alimento* contada pela avó de Daniel Munduruku. Após a leitura, conversamos sobre o texto e, com o intuito de identificarmos e entendermos a situação de produção das lendas indígenas, baseamo-nos nas seguintes questões:

- Quem produziu o texto?
- Para quem o texto foi produzido?
- Com qual intenção?

Ao respondermos as questões acima, concluímos que os textos foram produzidos por um determinado povo com a intenção de transmitir aos mais novos, por meio da oralidade, os conhecimentos culturais desse povo. Com as respostas dos alunos, na roda de conversa, retomamos a questão da oralidade e da importância atribuída à natureza, o que permitiu a introdução do gênero textual *lendas indígenas*. Os alunos indicaram quais lendas eles conheciam e fizemos uma lista na lousa. Apareceu apenas uma indicação de lenda naturalista (lenda do guaraná). Depois os educandos disseram o que entendiam por lenda e chegaram à seguinte resposta: “Lenda é uma coisa que dizem que existiu, mas não existiu”. Em seguida um aluno completou: “Mas já podia ter existido” (J.S)⁴. A partir dessas falas, conversamos sobre a veracidade das lendas para os povos indígenas e para os não indígenas, procurando desenvolver o respeito pela cultura e pela crença do outro.

Para aumentar o repertório dos alunos, preparando-os para a produção inicial, que seria o reconto de uma *lenda*, realizamos a leitura de outras duas lendas, a do Guaraná, retirada do livro *Histórias e lendas do Brasil (2012)* e a da Vitória-régia (anexo I). Depois de cada leitura, comentamos sobre o enredo e os personagens, e cada aluno pode expor suas impressões sobre o texto. Para encerrar essa parte repertorial, assistimos ao vídeo *História de Papel – A Lenda da Vitória-régia*, apresentado no programa de televisão Quintal da Cultura.

Antes de começarem a escrever a produção inicial, que seria o reconto da lenda da Vitória-régia, esclarecemos que essa produção seria utilizada como base para os estudos linguísticos de nossa turma e, após esses estudos e a etapa de reescrita da lenda, ela seria entregue aos alunos de outra classe (3º ano) para que eles pudessem conhecer um pouco mais sobre a cultura indígena. Concluídos as leituras, as rodas de conversa, os vídeos e os

⁴ Todas as vezes que citarmos a fala de um aluno será indicada a autoria por meio das iniciais do estudante.

esclarecimentos, foi solicitado aos alunos que realizassem a produção inicial, e assim, cada um iniciou a escrita da *lenda da Vitória-régia* de acordo com suas impressões.

Na produção textual, é preciso deixar claro que os alunos não realizaram uma produção autoral, mas sim, um relato de uma lenda indígena, e essa proposta foi sugerida devido às conversas anteriores e devido ao gênero escolhido. Como mencionado no capítulo anterior, as *lendas indígenas* são produzidas por determinados povos e diante de um contexto e uma crença. Dessa forma, de acordo com os conhecimentos culturais desenvolvidos e a vivência dos alunos seria incoerente pedir que na sequência de atividade produzissem uma lenda autoral. Os alunos compreenderam e a partir da proposta, recontaram a *lenda da vitória-régia*.

Com a produção inicial concluída, foi feita uma análise dos textos e observado que havia uma repetição do mesmo termo na construção da coesão referencial, ou seja, ao retomarem as personagens da lenda, em particular, a personagem principal, Naiá, os educandos utilizaram a mesma palavra, não apresentando outras opções. Dessa forma, as atividades seguintes tiveram como propósito desenvolver o assunto da retomada do referente apresentando aos estudantes outras palavras que pudessem desempenhar essa função e construir a coesão referencial do texto, como o uso de outros substantivos, expressões nominais ou pronomes.

4.2 Segunda etapa

As atividades realizadas na segunda etapa estão apresentadas nos tópicos abaixo:

- **Leitura da *lenda do alimento*.**
- **Observação das palavras que são utilizadas para retomar as personagens principais da lenda (a esposa e o cacique).**
- **Observação e análise da repetição do termo “pensou, pensou, pensou”.**
- **Levantamento do campo semântico indígena.**
- **Diferença entre *lenda urbana* e *lenda indígena*.**

Nessa etapa retomamos a leitura da *lenda do alimento*, porém, agora, com a intenção de propor atividades que possam ajudar os alunos na construção da coesão referencial, já que este foi um dos problemas apresentados na produção inicial e que foi o foco deste trabalho de pesquisa. Como mencionado no corpo do trabalho, uma das intenções desta pesquisa é utilizar a produção textual dos alunos como material de estudo linguístico, pois estaremos lidando

com dificuldades reais dos educandos, por isso aqui estamos propondo atividades que ajudem a solucionar o problema da coesão referencial apresentada nos textos iniciais dos educandos.

Com a segunda leitura da *lenda do alimento*, os alunos identificaram no texto todas as palavras utilizadas para se referir à esposa e ao cacique (personagens da lenda). Após a identificação, fizemos um levantamento e observamos que a retomada foi feita pelas palavras “esposa”, “ela” e “sua” e, também, por expressões nominais como “companheira leal”. Após esse levantamento, realizamos um diálogo sobre o significado das palavras utilizadas na retomada do referente, para que os alunos observassem que o nome e a expressão nominal tratam do mesmo referente “a mulher de alguém”, mas não têm exatamente o mesmo sentido. A expressão “companheira leal” amplia o sentido de “esposa” atribuindo-lhe uma característica.

Nesse caso, levantamos a questão de quantas palavras foram utilizadas para construir um nome que pudesse ser utilizado como referente à esposa e eles observaram que “esposa” é formada por uma palavra e “companheira leal” formada por duas. Neste momento, iniciamos o estudo sobre expressões nominais na construção do referente, levando os alunos a perceberem que nessa expressão nominal havia a junção de um nome e de uma característica. Essas observações também foram feitas a partir das palavras utilizadas para se referir ao cacique, “cacique” e “chefe”, em que os alunos perceberam que não foram utilizadas expressões.

No texto da *lenda do alimento* apareceu a repetição “pensou, pensou, pensou”. Os estudantes observaram essa repetição e logo identificaram que essa construção foi intencional e que o autor da *lenda* queria dizer que o cacique pensou muito. Ao serem questionados sobre o uso de apenas uma palavra “pensou”, se seria o suficiente para causar esse efeito, os educandos responderam que seria necessário mais vezes, “Que se usasse apenas uma vez a palavra ‘pensou’ não seria a mesma coisa” (G.F). A partir dessa atividade, tratamos da repetição intencional e da repetição que prejudica a fluência do texto, tema que já havia sido apresentado por grande parte dos alunos na produção inicial da *lenda da vitória-régia*.

Continuando o assunto da repetição intencional, fizemos um levantamento de outras construções feitas dessa forma, usando a repetição, que indicariam intensidade ou grande quantidade, na fala dos alunos, que “indicava bastante”. As sugestões foram as seguintes: Pulou, pulou, pulou “pulou muito”; comeu, comeu, comeu “comeu bastante”; correu, correu, correu “correu muito”. Nesse momento, lembramos do livro *Medonho* (Rios, 2014), material oferecido pela prefeitura de Guarulhos a todos os alunos da rede municipal de ensino em que esse recurso é muito utilizado. Os estudantes conseguiram enxergar que essa forma de

repetição é possível e necessária para que construa o efeito de “bastante” e “muito” dentro do texto e que esse recurso pode fazer parte do gênero textual *lenda* e do *conto* no caso do livro *Medonho*.

Com as duas atividades propostas acima, em que estudamos as palavras utilizadas na retomada dos referentes e o uso da repetição intencional, foi possível construir com os alunos o conhecimento de que há uma repetição intencional e que ela é diferente da que prejudica a fluência do texto, e que para solucionar a que é “prejudicial” à construção da coesão referencial, podemos utilizar outras palavras como substantivos, expressões nominais e pronomes.

Além das palavras utilizadas na retomada do referente, os alunos realizaram um levantamento das que pertencem ao campo semântico indígena, servindo para caracterizar a *lenda indígena*. A partir dessa atividade, surgiu uma dúvida “professora, e as lendas urbanas, elas não acontecem na floresta, mas são lendas, não é?” (J.S.) Dialogamos sobre a questão e os alunos concluíram que há vários tipos de lendas e que estamos falando das naturalistas, que explicam o surgimento de elementos da natureza e, por serem produzidas pelos indígenas e para os indígenas, utilizam diversas palavras do campo semântico indígena, enquanto que as lendas urbanas, como o próprio nome diz, acontecem em outro ambiente, no urbano, por isso, apresentam outra explicação e possuem palavras que pertencem ao campo semântico urbano.

Continuamos a discussão no dia seguinte quando uma aluna trouxe a *lenda da loira do banheiro*. Retomamos as palavras que havíamos separado no dia anterior, referentes ao campo semântico indígena, e fizemos o levantamento das palavras que compõem a lenda urbana. Observamos que na lenda indígena há mais palavras referentes à floresta e à cultura indígena e na lenda urbana há mais palavras referentes ao meio urbano e aos hábitos das pessoas que vivem na cidade. Nessa atividade puderam perceber a importância das escolhas das palavras na construção do texto, pois é preciso que o educando saiba “que a palavra não é uma embalagem vazia de significado, totalmente subordinada às restrições do texto, mas um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso”(Leffa, 2000, p. 18).

Como iniciamos a leitura pontual das lendas, também, com o propósito de trabalhar elementos que caracterizam o gênero, começamos a construção de um quadro em que destacamos o enredo, os personagens e a função da lenda, no caso, explicar o surgimento de elementos da natureza. A cada leitura de uma lenda indígena, realizamos o preenchimento do quadro abaixo para que ao final pudessemos chegar a uma conclusão quanto ao conceito e características do gênero textual.

Quadro 6 - Elementos característicos do gênero textual lenda indígena

Questões	Lenda 1	Lenda 2	Lenda 3
1- Que fatos ou fenômenos as lendas lidas procuram explicar?			
2 - As lendas são narrativas que caracterizam um lugar, uma região. Releia as lendas e identifique a que locais ou regiões cada lenda se refere.			
3- Cada lenda apresenta um herói. Retome as lendas e registre as características de cada personagem principal.			

Fonte: Meotti; Castela, 2016, p. 47

4.3 Terceira etapa

Seguem as atividades desenvolvidas nessa etapa:

- **Leitura da *lenda do guaraná*.**
- **Observação da referenciação com o uso do substantivo, das expressões nominais e do pronome.**
- **Levantamento das palavras que compõem o campo semântico da *lenda do guaraná*.**

Na terceira etapa, retomamos a leitura da *lenda do guaraná* para que pudéssemos dialogar sobre as palavras utilizadas na composição da *lenda*, sobre a construção do referente e sobre algumas características pertencentes ao gênero.

Os alunos, em dupla e com uma cópia do texto original da *lenda do guaraná*, fizeram a leitura e circularam as palavras que pertenciam ao campo semântico indígena. Depois que circularam as palavras, foram ditando e fomos registrando na lousa para que todos pudessem visualizar e discutir se todas estavam ligadas ao “mundo” indígena. Dentre aquilo que foi ditado, havia não só palavras, mas também expressões nominais, o que gerou necessidade de diferenciarmos palavras de expressões. Nesse momento, aproveitamos para falar do uso das expressões na retomada do referente dentro do texto, como, por exemplo, a expressão “olho preto” utilizada para se referir à semente e ao mesmo tempo aos olhos do Coaraci que foram

enterrados. A partir dessas observações, os educandos encontraram, entre as palavras e expressões elencadas, aquelas utilizadas na retomada do nome Jurupari, um dos personagens da lenda.

Os estudantes retiraram apenas as expressões “espírito do mal” e “entidade do mal”. Não conseguiram identificar que o pronome “ele” também foi utilizado para retomar o nome “Jurupari”. Sendo assim, ao fazermos os comentários sobre a atividade, precisamos fazer, novamente, a leitura com os alunos e destacar o pronome e sua função referencial. Nessa mesma atividade, os alunos também identificaram as palavras utilizadas para se referir a “Coaraci” e a “Tupã”, outros personagens que compõem a lenda. Eles encontraram com mais facilidade o uso das expressões nominais do que o uso dos pronomes. Por isso, fizemos outra leitura do texto completo para que, aos poucos, no decorrer de cada parágrafo, pudessem perceber a utilização do pronome.

Nessa lenda foram utilizadas muitas expressões nominais para construir a coesão referencial, dessa forma, anotamos algumas na lousa e, depois da leitura, os alunos identificaram que eram compostas por um nome e por uma característica, diferente do nome formado por apenas uma palavra. Após a discussão coletiva, a partir dos exemplos colocados na lousa, respondemos à seguinte pergunta: A expressão “planta milagrosa” foi utilizada para se referir a qual elemento dentro do texto?

Os alunos responderam com facilidade que era a planta do guaraná. Em seguida, continuamos: Caso fosse utilizada apenas a palavra “planta”, a representação seria a mesma? Grande parte dos alunos respondeu que não, pois “poderia ser qualquer planta” (F.C)⁵. Um aluno, em especial, disse “que era importante colocar milagrosa porque era uma planta diferente, nenhuma planta saiu do olho de um menino e isso é o milagre” (L.R). Uma outra aluna completou dizendo que “precisava falar do milagre da planta” (A.J). Nessa atividade, os alunos conseguiram compreender a diferença de sentido em se utilizar uma palavra (substantivo) e uma expressão nominal.

Após a discussão sobre o uso das palavras e das expressões nominais, conversamos sobre o enredo, o local, o tempo, os personagens e a função do texto. Nessa etapa, alguns alunos conseguiram identificar semelhanças entre as lendas já lidas. Um aluno disse que “o menino Coaraci da *lenda do guaraná* foi enterrado e transformado em semente, assim como a esposa do cacique, na *lenda do alimento*, que também foi enterrada e transformada em alimento” (J.S). Nessa observação, já foram capazes de identificar uma das características do

⁵ As iniciais (F.C) são utilizadas para indicar a autoria das falas coletivas dos alunos.

gênero *lenda indígena* que é explicar o surgimento dos elementos da natureza por meio de algo fantasioso, a transformação.

Terminadas as discussões sobre a lenda do guaraná, preenchemos o quadro 1 com as informações referentes ao gênero.

4.4 Quarta etapa

Abaixo segue a síntese das atividades trabalhadas na quarta fase:

- **Leitura da *lenda da vitória-régia*.**
- **Leitura do texto de divulgação científica sobre a planta vitória-régia (em anexo 2)**
- **Vídeo de divulgação científica (Reprodução da vitória-régia).**
- **Canção sobre a vitória-régia.**
- **Quadro comparativo levantando as diferenças entre os multiletramentos⁶.**

Iniciamos essa fase com a segunda leitura da *lenda da vitória-régia*. Em seguida, um aluno nos recontou a lenda a partir de sua compreensão. Alguns educandos complementaram e, assim, realizamos a retomada da lenda. Com a intenção de reforçar o enredo e a observação de outras modalidades de texto, os alunos ouviram a música *Vitória-Régia*, de Telma Costa e Marilene Costa, interpretada por Minho San Liver.

No momento de escuta da canção, os estudantes abaixaram a cabeça e concentraram-se na letra para que, depois, dissessem qual era o assunto. Assim que a canção acabou, surgiram as respostas mencionadas ao mesmo tempo: “Fala da Naiá”; “conta a história da Naiá”; “É a vitória-régia”. Conversamos e eles perceberam que só foi possível compreender a letra porque já conheciam a *lenda da vitória-régia*. Uma aluna disse que “a canção falava muito do amor de Naiá pela lua” (M.V). Os demais alunos concordaram e, para reforçar a observação, elencamos na lousa palavras e expressões que apresentavam esse amor mais forte como, “amor de Naiá” e “do seu grande amor”.

Como haviam percebido a ênfase ao amor da indígena pela Lua, retomamos os primeiros versos da canção: *É mais que tudo, é tão lindo e tão puro, é mais forte, que vendaval/ É mais que tudo, é tão lindo e tão puro, é mais forte, o amor de Naiá/ Vitória-régia, estrela do rio, brilha na sombra do seu grande amor*; para que pudessem identificar que

⁶ O conceito de multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojó, 2012, p. 13).

desde o início, o foco era ao amor de Naiá, e para isso foram escolhidas palavras que apresentavam esse sentimento de forma positiva. Além disso, foi solicitado que os alunos observassem que havia uma comparação entre dois elementos e que eles deveriam indicar quais seriam esses elementos. Foi necessário colocar mais uma vez a letra e a canção para que um aluno rapidamente respondesse que “havia uma comparação entre o amor de Naiá e o vendaval” (G.B), “que os dois eram puros e fortes” (G.B). Os alunos puderam, mais uma vez, perceber que as escolhas de palavras na produção de um texto oral ou escrito acontecem a partir da intenção de quem fala, do gênero e do contexto de produção.

Nessa atividade, o objetivo foi desenvolver nos educandos a percepção em relação ao enredo por meio da intertextualidade e da interdiscursividade. Também que eles observassem que os conhecimentos construídos vão agregando outros conhecimentos, que a compreensão da letra da música foi possível porque os alunos já tinham ouvido a lenda que foi apresentada na canção, ou seja, já haviam construído um conhecimento enciclopédico. Além disso, o foco dessa atividade foi fazer com que os alunos percebessem que para cada modalidade de texto também são escolhidas palavras específicas que contribuirão com sua composição.

Além da canção, os alunos assistiram ao vídeo educativo de divulgação científica sobre a planta vitória-régia (Natgeo, 2013), e, em seguida, leram o texto de divulgação científica (anexo 2) sobre a planta (Infoescola, 2022) , para que por meio das diferenças entre os gêneros textuais fossem capazes de construir seus conhecimentos. Como estamos falando de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem sempre conseguem construir uma definição conceitual precisa, mas, com a apresentação de gêneros diferentes, porém com a mesma temática, conseguem observar os elementos que compõem cada gênero e construir seu próprio conhecimento, não necessariamente a partir de uma definição, mas de uma identificação de semelhanças e diferenças.

Quando os alunos fizeram a leitura do texto de divulgação científica sobre a planta vitória-régia, conversamos sobre a temática e logo perceberam que os dois textos (lenda e texto de divulgação científica) tratavam do mesmo assunto, a planta vitória-régia, porém de forma diferente. Os alunos perceberam algumas diferenças entre os gêneros que foram mencionadas e anotadas na lousa para que todos pudessem observar. Utilizamos duas colunas para que pudessemos organizar melhor as impressões dos educandos.

Quadro 7 - Comparativo entre os gêneros lenda e texto de divulgação científica

Lenda	Texto de divulgação científica
Uma história	Não é história
Momentos fictícios	Informações reais
Nome de deuses	Nome de biólogo
Fala de como os indígenas acreditam que surgiu a planta vitória-régia	É a visão dos cientistas
Serve para contar sobre a cultura indígena	Serve para “dar” informações sobre a planta real.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Depois que falamos sobre o texto de divulgação científica, assistimos a um vídeo educativo. Assim que terminamos de assistir ao vídeo que tratava da planta vitória-régia e a sua reprodução, apresentamos a seguinte questão: Este vídeo se aproxima mais da lenda ou do texto de divulgação científica? A maioria percebeu que se aproximava do texto de divulgação científica. Uma aluna disse que “na lenda tinha personagens, lugar e, no vídeo, não” (L.O). Conversamos sobre o vídeo, a compreensão e o tipo de linguagem utilizada, além disso, os educandos anotaram quais palavras foram utilizadas para se referir à planta vitória-régia.

Quando já tinham lido os textos, assistido aos vídeos, ouvido a música, preenchemos o quadro abaixo (quadro 8), com as palavras utilizadas em cada linguagem para se referir à vitória-régia. Na lenda, com o auxílio da professora, perceberam que há dois momentos, o primeiro é o início da lenda em que a personagem ainda é um ser humano, a guerreira Naiá e, para se referir a jovem, o autor utiliza substantivos “Naiá”, “jovem”, “moça” e expressões nominais “linda jovem” e, o segundo momento, no final do texto, depois da transformação da moça, em que foram utilizados outros substantivos “planta”, “vitória-régia” e outra expressão nominal “estrela da água”. Assim, os alunos perceberam que, para cada situação relatada dentro do texto, as palavras e as expressões podem mudar, dependendo de seu referente. Para que pudessem completar o quadro com precisão, fizemos a leitura e assistimos aos vídeos mais de uma vez.

Segue o quadro preenchido coletivamente:

Quadro 8 - Retomada do nome “Naiá” e do nome “vitória-régia” de acordo com cada linguagem.

Lenda da vitória-régia	Vídeo da lenda da Cultura)	Canção da vitória-régia	Vídeo de divulgação científica da vitória-régia.	Texto de divulgação científica
<input type="checkbox"/> Naiá <input type="checkbox"/> Jovem <input type="checkbox"/> Moça <input type="checkbox"/> Guerreira <input type="checkbox"/> Ela <input type="checkbox"/> Índia (indígena) <input type="checkbox"/> La <input type="checkbox"/> Linda jovem <input type="checkbox"/> Vitória-régia <input type="checkbox"/> Planta	<input type="checkbox"/> Indiazinha <input type="checkbox"/> Naiá <input type="checkbox"/> Ela <input type="checkbox"/> Uma linda flor <input type="checkbox"/> Vitória-régia	<input type="checkbox"/> Estrela do rio <input type="checkbox"/> Vitória-régia <input type="checkbox"/> Naiá.	<input type="checkbox"/> Gigante flutuante <input type="checkbox"/> Vitória-régia <input type="checkbox"/> Ela <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> Sua <input type="checkbox"/> Essa planta	<input type="checkbox"/> Planta aquática <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> Vitória-régia <input type="checkbox"/> Suas <input type="checkbox"/> planta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após o preenchimento do quadro, os alunos analisaram as palavras e perceberam que há formas diferentes de se referir ao mesmo referente e que essa diferença está ligada ao “tipo” de texto que escrevemos.

4.5 Quinta etapa

A seguir, as atividades desenvolvidas na quinta etapa:

- **Terceira leitura da *lenda da vitória-régia*.**
- **Estrutura composicional do gênero lenda.**
- **Palavras utilizadas para retomar a personagem da lenda.**
- **Diferença entre repetição com efeito de sentido e repetição que compromete a coesão referencial do texto.**
- **Construção e preenchimento do quadro comparativo entre as lendas lidas.**

Para que os alunos pudessem perceber como é a composição estrutural de uma lenda, fizemos novamente a leitura da *lenda da vitória-régia*, composta de três parágrafos e analisamos cada um. No primeiro, concluíram que havia a apresentação dos personagens, o lugar e que devíamos “dizer quando aconteceu” (F.C). No segundo, falava da paixão, da “obsessão” da Naiá pelo deus Lua e, no terceiro, foi onde ocorreu a transformação da jovem em planta. Conversamos que, embora a transformação tenha acontecido no final do texto, ela

deve ser construída desde o primeiro parágrafo para que o leitor compreenda a sequência do que está acontecendo.

Com o propósito de reforçar a aprendizagem, retomamos a *lenda do guaraná*, cuja análise quanto às informações contidas em cada parágrafo foi feita oralmente e, depois, organizada na lousa. Nessa atividade, os alunos observaram que a estrutura era semelhante (apresentação de personagem, tempo e espaço, conflito e transformação da personagem principal em um elemento da natureza), porém, com uma diferença. Na *lenda do guaraná* havia mais parágrafos, o que fez com que o desenvolvimento da apresentação dos personagens, do lugar e a transformação da personagem, fossem relatados com mais detalhes.

Trabalhadas as questões de composição do gênero, voltamos às atividades de construção referencial. Foram apresentadas aos educandos as atividades abaixo sobre a *lenda da vitória-régia*, já que esta é o foco do reconto:

Quadro 9 – Atividades sobre a retomada do referente

- 1 – Retire da lenda as palavras utilizadas para se referir à personagem Naiá.
 2 – Observe o trecho abaixo e depois responda:
 “Em uma aldeia indígena, ela vivia feliz e sonhando com o dia em que se encontraria com o deus Lua”. (trecho construído pela professora pesquisadora).
- a) Se o trecho acima fosse o início da lenda, seria adequado utilizar a palavra “ela” (pronome) Por quê?
 - b) Que palavras (nomes ou expressões nominais) poderíamos utilizar no lugar da palavra “ela” (pronome)?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como os alunos já haviam preenchido o quadro da etapa anterior, não tiveram dificuldades em responder a primeira atividade. Conseguiram retirar do texto as palavras utilizadas para retomar a personagem Naiá. Em relação à segunda tarefa, na letra “a”, os alunos responderam: “Não. Porque primeiro devemos apresentar a personagem” (S.V); “Não, porque não diz quem é ela” (L.O); “Não. Porque ela poderia ser qualquer pessoa” (L.R). Para dar continuidade ao assunto, foi apresentada a seguinte questão: “ela” pode se referir a qualquer pessoa mesmo? Um aluno respondeu que não, só poderia substituir “uma mulher, uma menina, uma garota” (L.R). Nesse diálogo, observaram que o pronome “ela” só poderia referir-se a alguém do sexo feminino e a alguém que já tenha sido mencionado ou que seja apresentado, logo em seguida ao uso do pronome. Neste exercício, discutimos a presença do referente antes ou depois do uso do pronome, do substantivo ou da expressão nominal (anáfora ou catáfora) e para isso, reescrevemos as frases com outras possibilidades:

Quadro 10 – Exemplos de respostas construídas pelos educandos

<p>“Em uma aldeia indígena, vivia uma linda jovem chamada Naiá. Ela era feliz e sonhava com o dia em que se encontraria com o deus Lua.”</p> <p>“Em uma aldeia, vivia uma jovem indígena chamada Naiá. Ela era feliz e sonhava com o dia em que encontraria, Jaci, o deus Lua.”</p> <p>“Em uma aldeia, vivia uma linda moça chamada Naiá. Ela era feliz e sonhava com o dia em que encontraria com o deus Lua.”</p>
--

Fonte: Elaborado pelos alunos e pela pesquisadora

Os alunos foram dizendo as sugestões e todas foram anotadas na lousa. Ao analisarmos, observamos que trocaram o início da frase (*Em uma aldeia indígena, vivia **uma linda jovem** chamada **Naiá**/ Em uma aldeia, vivia uma **jovem indígena** chamada **Naiá**/ Em uma aldeia, vivia uma **linda moça** chamada **Naiá**), mas que em todas permaneceu o pronome “ela”. Com essa atividade, os estudantes perceberam que há outras formas de escrever a mesma coisa, utilizando outras palavras, e que o uso do pronome deve ser feito quando o nome ao qual ele se refere já foi utilizado. Com o comentário “parece que depois de Naiá, tem que usar ela, né prô?” (J.A) reforçamos o uso do pronome para se referir a um nome já mencionado (anáfora). Esse conhecimento ficou muito visível no momento da reescrita (fase seis), em que os alunos sempre sugeriram o uso do “ela”, ou do “ele” somente depois que haviam apresentado a personagem.*

Na atividade b, *Que palavras (nomes ou expressões nominais) poderíamos utilizar no lugar da palavra “ela” (pronome)?*, chamamos a atenção para que, além de palavras, eles pudessem apresentar expressões nominais e, assim, construíram expressões como, “uma jovem guerreira”; “uma mulher indígena”; “uma mulher guerreira”. Ainda nessa atividade, surgiu a possibilidade de utilizar a palavra *garota*, mas ao conversarmos sobre as respostas, os alunos acharam melhor retirar essa opção porque eles entenderam que *garota* “parecia” uma criança e a “Naiá não era criança, era de adolescente pra cima” (J.S). Os alunos puderam, mais uma vez, estudar o conceito de expressão nominal, mesmo que esse conceito não tenha sido sistematizado por meio da escrita. Por meio da observação, da discussão e da análise é que compreenderam e construíram a definição coletivamente: “são duas palavras para dizer uma e tem característica” (F.C). Para finalizar a atividade, eles fizeram a reescrita do trecho no caderno, escolhendo as palavras ou expressões sugeridas.

Ao final dessa etapa, preenchemos com as características da *lenda da Vitória-régia* o quadro abaixo, Elementos característicos do gênero textual lenda indígena, apresentado inicialmente na segunda fase. De forma geral, os alunos não encontraram dificuldades em preencher as questões 1 e 2, presentes no quadro, no entanto, na questão 3, eles não se lembravam das características e foi necessário fazer outra leitura das lendas. Durante a leitura,

conforme apareciam as características, os estudantes falavam em voz alta e preenchíamos o quadro que estava desenhado na cartolina e fixado na lousa. Cada aluno tinha uma cópia no caderno. Inicialmente eles preencheram sozinhos e depois fizemos o comparativo. Foi nesse momento, em que fomos comparar e discutir as respostas, que observei a necessidade de fazer novamente as leituras, pois poucos tinham conseguido responder sozinhos essa questão.

Quadro 11 - Elementos característicos do gênero textual lenda indígena

Questões	Lenda 1	Lenda 2	Lenda 3
1- Que fatos ou fenômenos as lendas lidam e procuram explicar?			
2 - As lendas são narrativas que caracterizam um lugar, uma região. Releia as lendas e identifique a que locais ou regiões cada lenda se refere.			
3- Cada lenda apresenta um herói. Retome as lendas e registre as características de cada personagem principal.			

Quadro 1 (Meotti; Castella, 2016, p. 47)

4.6 Sexta etapa

As atividades seguintes foram trabalhadas na sexta etapa:

- **Aplicação da atividade diferenciando repetição intencional e não intencional.**
- **Identificação das palavras que se repetiam de forma não intencional.**
- **Ajustes das palavras que se repetiam prejudicando a fluidez do texto.**
- **Reescrita coletiva de trechos da produção inicial com ênfase na referenciação.**
- **Reescrita de um texto completo com ênfase na referenciação.**

Essa etapa iniciou-se com a aplicação de atividades com o objetivo de trabalhar a repetição para que os alunos pudessem observar a diferença entre o uso intencional e o uso que compromete a fluência do texto. Cada aluno recebeu uma folha contendo as atividades abaixo abordando a repetição.

Quadro 12 - Atividades sobre repetição intencional e repetição que causa prejuízo à fluidez do texto.

1 - Leia os trechos abaixo e responda:

“Mas em um dia Naiá tentou alcançar a lua pulou pulou pulou e pulou mas não conseguiu de jeito nenhum”

“Quando Naiá percebeu que era só o reflexo da lua já era tarde e ela foi afundando, afundando e afundando”

1.1 Qual palavra é apresentada de forma repetida nos trechos acima?

1.2 Essa repetição foi utilizada com a intenção de provocar algum efeito de sentido? Qual?

1.3 Que sinal de pontuação é utilizado para separar essas palavras repetidas?



2 – Agora observe o seguinte trecho:

“Uma noite ela acordou com a claridade da lua essa noite a lua estava muito brilhante então ela resolveu sair da aldeia e foi observar a lua numa lagoa e ela viu a lua na água no momento pensou que a lua tinha caído do céu.”

2.1 Ao ler o trecho, chamou sua atenção a repetição de alguma palavra? Qual?

2.2 Essa repetição provocou algum efeito de sentido no texto?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nessas atividades, utilizamos trechos da produção inicial em que os alunos apresentaram a repetição para provocar efeito de sentido. Pudemos, assim, novamente, estabelecer um comparativo entre a repetição utilizada intencionalmente e a repetição utilizada na retomada do referente com prejuízo à coesão. As atividades acima foram entregues aos alunos e realizamos a leitura dos dois primeiros trechos para que pudessemos responder as questões. Na primeira pergunta, *Qual palavra é apresentada de forma repetida nos trechos acima?*, os estudantes responderam, com facilidade, que as palavras repetidas eram “pulou, pulou, pulou e pulou” e “afundando, afundando e afundando”. Eles conseguiram perceber que essa

repetição foi construída intencionalmente e que o propósito era fazer com que o “leitor entenda que é muito, bastante” (F.C). Uma aluna comentou que a palavra repetida nos exemplos acima provoca o sentido de muito ou bastante, “pensou muito, afundou bastante” (G.R). Dessa forma, concluímos que, nestes dois casos apresentados, não podemos substituir as palavras repetidas, pois elas apresentam uma função, “dizer que é muito, que é bastante” (G.R).

Observamos que, neste caso, temos uma repetição com a função de expressar uma intensidade na ação, por isso, não caberia uma substituição. Ainda sobre a repetição intencional, conversamos sobre o fato de que nem todo texto permite esse tipo de construção. Normalmente utilizamos esse recurso em textos mais pessoais, subjetivos “que podemos contar do nosso jeito”, como poemas e “histórias”, e dentre essas histórias estão as *lendas*. Para que os estudantes pudessem entender essa diferença, foi utilizada, pela professora, uma linguagem mais apropriada a estudantes do 4º ano, “um documento jurídico, por exemplo, em leis, não seria possível utilizar esse efeito de sentido”.

Os educandos perceberam, também, que, nessa construção intencional, a palavra que se repete vem logo em seguida da mesma palavra, separada apenas por vírgulas, (as quais não foram utilizadas no primeiro trecho e coube a cada criança colocar em sua folha de atividade), diferente da repetição na retomada do referente em que as palavras repetidas encontram-se entre um espaço maior dentro do texto.

No segundo exercício, os alunos deveriam ler o trecho que apresentava repetições e que foi retirado de uma das produções iniciais dos alunos. Eles realizaram a leitura e, em seguida, foram questionados se conseguiam identificar a presença de uma ou mais palavras que se repetiam. A maioria respondeu o esperado, as palavras “ela” e “lua”. Seguindo o diálogo, passamos a responder as questões referentes ao trecho. Na primeira questão, *Ao ler o texto, chamou sua atenção a repetição de alguma palavra?*, os alunos deveriam identificar as palavras que se repetiam e dizer se estavam no texto com alguma função. Os estudantes conseguiram identificar e disseram que não provocavam efeito de sentido. A partir dessas respostas, foi perguntado se as palavras repetidas poderiam ser trocadas por outras sem que mudassem a compreensão do texto e eles responderam que sim. Um aluno especificou que “a gente pode substituir por outra” (B.S). Para ajudar na hora da substituição, recorremos aos quadros construídos na quarta etapa. Os educandos sugeriram as palavras que haviam escrito no quadro, mas não podíamos fazer de forma aleatória, precisaríamos analisar qual seria mais adequada para a substituição e essa análise seria feita no momento da reescrita.

Finalizadas as atividades, demos sequência fazendo a reescrita do trecho. Para que todos pudessem acompanhar as modificações que seriam realizadas, o trecho foi passado na lousa e iniciamos as adequações. Cada sugestão foi anotada ao lado da palavra, expressão ou trecho que precisaria ser modificado, realizando assim as formas de correção (indicativa e resolutive) indicada por Ruiz (2020). Durante a correção, discutimos as melhores opções de acordo com o propósito do texto. Também, realizamos nesse momento de correção e reescrita a estratégia do “pós texto”, que consiste no diálogo estabelecido de forma escrita entre professor e aluno no final da produção textual. Na estratégia de correção “pós texto” (interativa), o diálogo é realizado por meio da escrita, em que o professor faz as anotações na folha da produção e as entrega ao aluno para que ele faça a leitura e as adequações em um outro momento. Na etapa de reescrita coletiva que estamos apresentando, as discussões aconteceram por meio da fala e da escrita, pois as observações do professor e as adequações ocorreram ao mesmo tempo, ou seja, o diálogo foi presencial.

Abaixo serão apresentados os trechos e, em seguida, o texto completo que foram utilizados na atividade de reescrita coletiva. A reescrita de cada trecho, assim como a do texto completo, aconteceram em dias diferentes, já que o processo demanda tempo e exige uma participação ativa dos estudantes. Caso ocorresse mais de uma reescrita no mesmo dia, os alunos poderiam avaliar o processo como cansativo e repetitivo, o que tornaria a atividade improdutiva. Iniciaremos a seguir a reescrita do primeiro trecho.

4.6.1 Reescrita do trecho 1

Segue abaixo o trecho selecionado que apresentou problemas na retomada do referente.

Quadro 13 - Trecho 1 da produção inicial do aluno, não pontuado.

“Uma noite **ela** acordou com a claridade da **lua** essa noite a **lua** estava muito brilhante então **ela** resolveu sair da aldeia e foi observar a **lua** numa lagoa e **ela** viu a **lua** na água no momento pensou que a **lua** tinha caído do céu.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

Antes de iniciarmos a reescrita, pudemos observar que o trecho não estava pontuado, o que dificultou a compreensão e, conseqüentemente, a coesão textual, assim, iniciamos a reescrita realizando uma leitura e marcando o início e o fim de cada frase, deixando o texto da seguinte forma:

Quadro 14 - Trecho 1 da produção inicial do aluno

“Uma noite **ela** acordou com a claridade da **lua**. Essa noite a **lua** estava muito brilhante então **ela** resolveu sair da aldeia e foi observar a **lua** numa lagoa. **Ela** viu a **lua** na água no momento pensou que a **lua** tinha caído do céu.”

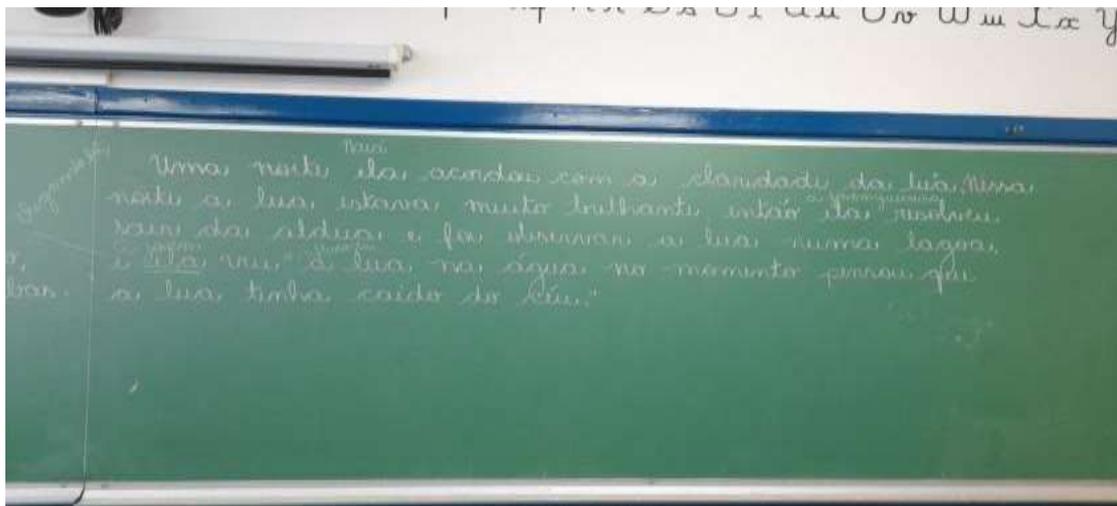
Fonte: Produção inicial dos alunos

Não daremos detalhes desse processo, já que a pontuação não é o foco deste trabalho de pesquisa. Com os períodos determinados, primeiro nos atentamos à substituição das palavras repetidas “ela” e, em um segundo momento, realizamos a substituição das palavras “lua”. A reescrita foi feita seguindo cada período. No começo do trecho, os alunos sugeriram substituir “**ela**” por “Naiá”, já que, no início, “a gente precisa apresentar os personagens, precisa falar o nome da personagem” (S.V). Em seguida houve duas sugestões: “garota” e “jovem guerreira”. Para realizarmos a escolha de uma dessas palavras ou expressão, deveríamos pensar no contexto da lenda.

Como tratávamos de uma história contada pelos indígenas, os educandos foram questionados se seria mais adequado utilizar a palavra “garota” ou “jovem guerreira”. Logo, os alunos responderam que a melhor opção seria “jovem guerreira”, resposta influenciada pelas atividades em que fizemos o levantamento das palavras pertencentes ao campo semântico indígena. Nessa intervenção, foi possível fazer com que os alunos despertassem, novamente, o olhar para a importância das escolhas das palavras, que essa escolha deve levar em consideração o contexto, o gênero e a situação comunicativa. Os alunos davam as sugestões, que eram anotadas na lousa, ao lado da palavra a ser substituída para que, na hora da reescrita, pudssemos realizar a troca e, dessa forma, ficaria mais fácil fazermos a leitura e observarmos se a mudança seria adequada.

Abaixo segue uma imagem da lousa, ilustrando o processo de reescrita com o trecho e as adequações anotadas ao lado e acima das palavras que precisam ser ajustadas.

Figura 1 – Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na segunda troca da palavra “**ela**” em “**ela** resolveu sair da aldeia”, os alunos sugeriram colocar apenas “jovem”, sem muita dificuldade. Um aluno, muito atento à leitura, disse que “usando ‘jovem guerreira’, estávamos utilizando uma expressão nominal, enquanto que ‘jovem’ era apenas uma palavra” (J.S). Nesse momento, aproveitamos para retomar os conhecimentos sobre expressão nominal e dizer que elas podem ser utilizadas para retomar ou antecipar um personagem no texto. Conversamos também sobre a utilização das expressões nominais, comparamos o uso da palavra e da expressão e se havia diferença na compreensão do texto. Os alunos disseram que “‘jovem guerreira’ tem mais a ver com os indígenas” (F.C), por isso, seria mais adequado. Além disso, “tem características da indígena”. Para realizarmos as substituições, fizemos várias leituras observando se estávamos mudando ou não o sentido da escrita.

No terceiro uso, “**ela** viu a lua na água”, fizemos uma pausa para explicar que, para evitar a repetição, também temos o recurso de retirar a palavra, desde que não modifique o sentido e a compreensão permaneça. Nesse momento, uma aluna disse que poderíamos deixar “numa lagoa e viu a lua na água” (G.O.), ou seja, deveríamos retirar o pronome “ela”. Finalizadas as substituições da palavra “ela”, iniciamos as adequações em relação à repetição da palavra “lua”, como pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 15 – Produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada

“Uma noite Naiá acordou com a claridade da **lua**. Essa noite a **lua** estava muito brilhante então a jovem guerreira resolveu sair da aldeia e foi observar a **lua** numa lagoa e viu a **lua** na água no momento pensou que a **lua** tinha caído do céu.”

Fonte: Produção dos alunos

Os alunos fizeram uma leitura silenciosa e, logo em seguida, iniciaram as sugestões e na primeira aparição da palavra Lua, um aluno disse que podia deixar “lua” (L.R). Lembrando o que havíamos falado sobre a retirada da palavra (eclipse), um aluno disse que poderíamos retirar e assim, ficaria “Uma noite Naiá acordou com a claridade da lua que estava muito brilhante” (J.S). Em muitos momentos, os alunos retomam o que já foi modificado e apresentam outra sugestão, assim, L.O. disse que a primeira ocorrência de “lua” poderia ser substituída por “Jaci”. Sugerimos que, ao usar “Jaci”, seria adequado explicar quem é, pois nosso leitor não saberia.

Logo em seguida à observação, M.V. sugeriu que colocássemos “Jaci, deus Lua”. Ao dar essa sugestão, concluímos que seria mais adequada porque estaríamos apresentando o personagem e, ao mesmo tempo explicando quem ele era; tudo isso por meio do uso de uma expressão nominal. Além disso, ao longo do texto poderíamos utilizar tanto “Jaci” quanto “deus da Lua” separadamente porque já haviam sido mencionados e explicados. Como decidimos deixar a primeira palavra “lua”, optamos por colocar “Jaci, conhecido como deus da Lua” em outro trecho. Aproveitamos a sugestão para relembrar a diferença entre palavra e entre expressão nominal.

Durante as sugestões, M.V disse que poderíamos substituir “e foi observar a **lua**” por “observá-**lo**”. Quando ela fez essa sugestão, observamos que, para usar o “lo”, era necessário mencionar a quem esse “lo” se referia, por isso, deveríamos explicar no início, se possível no mesmo período. Além disso, conversamos que “lo” era utilizado para se referir à palavra no masculino, reforçando a utilização do nome “Jaci” e da expressão nominal “deus Lua”. Para evitar as duas repetições seguintes, A.J sugeriu “reflexo de **Jaci**” porque é como se fosse alguém refletindo, e finalizando com a expressão nominal “deus Lua”, desmembrando a composição acima. Para observar as mudanças ocorridas durante o processo de reescrita coletiva, segue abaixo o trecho original e, em seguida, o trecho reescrito com as sugestões dos estudantes.

Quadro 16 – Trecho 1 da produção inicial dos alunos

“Uma noite **ela** acordou com a claridade da **lua** essa noite a **lua** estava muito brilhante então **ela** resolveu sair da aldeia e foi observar a **lua** numa lagoa e **ela** viu a **lua** na água no momento pensou que a **lua** tinha caído do céu.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 17 - Trecho 1 da reescrita do aluno

“Uma noite Naiá acordou com a claridade da lua. Nessa noite, Jaci, conhecido como deus Lua estava muito brilhante, então a jovem guerreira resolveu sair da aldeia e foi observá-lo numa lagoa. Chegando lá, a jovem viu o reflexo de Jaci na água e na hora pensou que o deus Lua tinha caído do céu.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

Nessa atividade, os alunos tiveram mais facilidade em substituir os pronomes “ela” do que o nome “lua”, pois apresentavam mais repertório em relação ao referente da personagem Naiá, e o que auxiliou a aumentar esse repertório foi o quadro produzido na quarta etapa. Na leitura e nos vídeos, apareceram mais palavras e expressões nominais para o nome Naiá e não para o nome Lua. Para o nome Naiá apareceram mais opções “jovem”, “moça”, “guerreira”, “ela”, “índia”, “linda jovem”, “uma linda flor”, “sua” e “indiazinha”, fora as expressões nominais que foram construídas pelos alunos, enquanto que para Lua apareceram “Lua”, “deus Lua” e “Jaci”. Podemos observar que a construção do quadro serviu de referência para a construção da coesão referencial na etapa de reescrita.

Depois que realizamos as substituições na construção do referente, conversamos que nem todas as palavras que se repetem devem ser substituídas. Precisamos, no decorrer do texto, apresentar a mesma palavra para retomarmos o referente e assim dar continuidade ao texto. Nós devemos evitar as repetições sem efeito de sentido quando aparecem muitas vezes dentro do mesmo período ou até mesmo dentro do mesmo parágrafo, mas que, no texto como um todo, as palavras se repetem e é necessário que isso ocorra para manter a temática do texto.

Em geral, o vocabulário de um texto é visto apenas como meio de expressão dos sentidos pretendidos. Acontece que o vocabulário usado em um texto desempenha também, além da função semântica, um papel de *promover e marcar a coesão do texto*, pelo viés, sobretudo da sua continuidade temática (Antunes, 2017, p. 63. Grifos do autor).

4.6.2 Reescrita do trecho 2

Realizada a reescrita do primeiro trecho, iniciamos as adequações do segundo trecho apresentado no quadro abaixo:

Quadro 18 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos

<p>“Voltando para sua oca, no meio do caminho ela encontra uma lagoa e tem o reflexo da lua, ela pula achando que ia tocar na lua, mas era o reflexo da lua.”</p>
--

Fonte: Produção inicial dos alunos

O trecho acima foi entregue aos alunos e eles deveriam realizar a leitura e identificar se havia alguma palavra que se repetia de forma não intencional e que seria possível substituir por outra. Assim que terminaram, a maioria respondeu que havia as palavras “ela” e “lua”. Um aluno (J.S), em particular, observou a presença da repetição “reflexo da lua”. Como haviam percebido palavras que se repetiam, iríamos substituir por outros nomes, expressões nominais ou pronomes. Realizamos a leitura, novamente, e os alunos foram orientados a iniciar as adequações a partir da palavra “ela” e, depois, deveriam focar na palavra “lua” e, em seguida, “reflexo”. Para a realização da primeira troca no trecho “no meio do caminho **ela** encontra uma lagoa”, uma aluna sugeriu “**ela** dá para substituir por Naiá” (S.V) e, ao ser questionada sobre essa escolha, a aluna respondeu que “precisava informar quem era o ela” (S.V).

Outra aluna, (M.V.), complementou: “tem que saber quem é, precisa apresentar a personagem”. Então anotamos a palavra Naiá ao lado da palavra “ela”. Fizemos a leitura e os alunos concordaram que estava bom. Seguindo as adequações, foi perguntado se seria necessário trocar o “ela” do trecho “**ela** pula achando que ia tocar na lua” já que havíamos substituído o primeiro. A aluna respondeu que “não precisava trocar porque já tinha explicado quem era o ela” (A.J). Levantamos o questionamento: A quem se refere o ela? A resposta foi em coro, “Naiá” (F.C). L.R pediu para falar e fez um resumo do que tínhamos feito “Eu queria falar que a gente pode substituir o primeiro “ela” para especificar quem é ela, pra colocar Naiá e depois pra gente não retirar o próximo que vai vir” (L.R). Concluímos que a observação dele estava perfeita.

Ao terminarmos esse diálogo, G.B perguntou qual era o nome do deus da Lua e S.V respondeu que era “Jaci”. Aproveitamos essa oportunidade para iniciarmos as substituições do substantivo “Lua”. Foi pedido a G.B que falasse o que estava pensando e logo respondeu que no trecho “ela encontra uma lagoa e tem o reflexo da Lua, podemos substituir a lua por Jaci”. Mas a mesma aluna retrucou “mas precisa especificar quem é Jaci” (S.V). Concordamos com sua observação e, ao reforçarmos que seria interessante explicar quem era o “Jaci”, logo veio a sugestão “Naiá encontra uma lagoa e tem o reflexo de Jaci, o deus Lua” (J.F). Ao serem

questionados se concordavam com a sugestão da amiga, todos responderam que sim. Dessa forma, foi acrescentado na lousa a sugestão em cima da palavra que deveríamos adequar.

Após a adequação, fizemos a leitura e paramos na próxima palavra “lua”, “ela pula achando que ia tocar” e logo os alunos completaram com as seguintes sugestões: “nele”, “na lua”, “tocá-lo” (F.C). Observamos que não poderíamos utilizar “na lua”, pois nossa intenção era substituir a palavra, sendo assim teríamos de escolher entre “ela pula achando que ia tocar nele” ou “ela pula achando que ia tocá-lo”. A maioria dos alunos ficou na dúvida entre o uso dos dois pronomes, mas para auxiliá-los, J.S disse, “‘tocar nele’ é uma linguagem informal e ‘tocá-lo’ é uma linguagem formal”. Os estudantes ficaram em dúvida quanto à escolha e, para ajudar, deveríamos pensar em alguém que determina nossas escolhas na hora da escrita ou da fala, e o mesmo aluno, (J.S), disse “que deveríamos pensar no leitor”.

No caso desta sequência de atividade, os alunos recontaram uma lenda indígena para ser entregue aos colegas do 3º ano, no momento em que viessem à nossa sala observarem o nosso mural sobre lendas. A partir da retomada contextual de produção, eles optaram pelo uso da linguagem formal, porque estávamos na escola. O tema do uso da linguagem formal e informal gerou uma grande discussão, fazendo com que falássemos de situação de produção, interlocutor, gênero e, principalmente, em preconceito linguístico, já que surgiram as seguintes falas, “e se o leitor for aquele cara de favela da gíria?” (J.S), “quem fala formal é o rico”(S.V). Conversamos que o uso de determinada linguagem não deve ser associado apenas ao lugar onde mora e ao grupo socioeconômico, mas sim à situação em que o texto falado ou escrito está sendo produzido e sempre levando em consideração o interlocutor. Utilizamos o exemplo de uma mãe que, na maioria das vezes, faz uso de uma linguagem informal para falar com os filhos, independentemente de sua classe social, no entanto, com seu chefe, ela utiliza, ou tentará utilizar uma linguagem mais formal.

Outro aluno, disse que “tem que usar a linguagem apropriada” (L.R). Em relação ao uso da linguagem no gênero *lenda*, concluímos que havíamos lido lendas tanto utilizando o pronome “lo”, como em “observá-lo”, como o pronome “nele”. Para finalizar a substituição da palavra “lua”, fizemos a leitura novamente e levantamos a seguinte questão: “se estamos colocando o “lo”, o que devemos fazer com a palavra ‘lua’”? Com segurança responderam que deveríamos retirar. Sendo assim, o trecho ficou: “ela pula achando que ia tocá-lo”. Realizamos a leitura e disseram que estava bom. Enfatizamos a importância de sempre ler depois das alterações, pois, muitas vezes, quando mexemos com uma palavra, devemos observar as que estão ao seu redor, caso precisem ser modificadas também. Concluída a conversa, acrescentamos na lousa, ao lado das palavras “lua”, a troca escolhida.

Resolvidas as repetições das palavras “ela” e “lua”, partimos para a adequação da palavra “reflexo”, pois concluíram que também deveríamos trocá-la. Podemos observar a repetição no quadro abaixo:

Quadro 19 – Trecho 2 da produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada

<p>“Voltando para sua oca, no meio do caminho Naiá encontra uma lagoa que tem o reflexo de Jaci, o deus Lua, ela pula achando que ia tocá-lo, mas era o reflexo da lua.”</p>
--

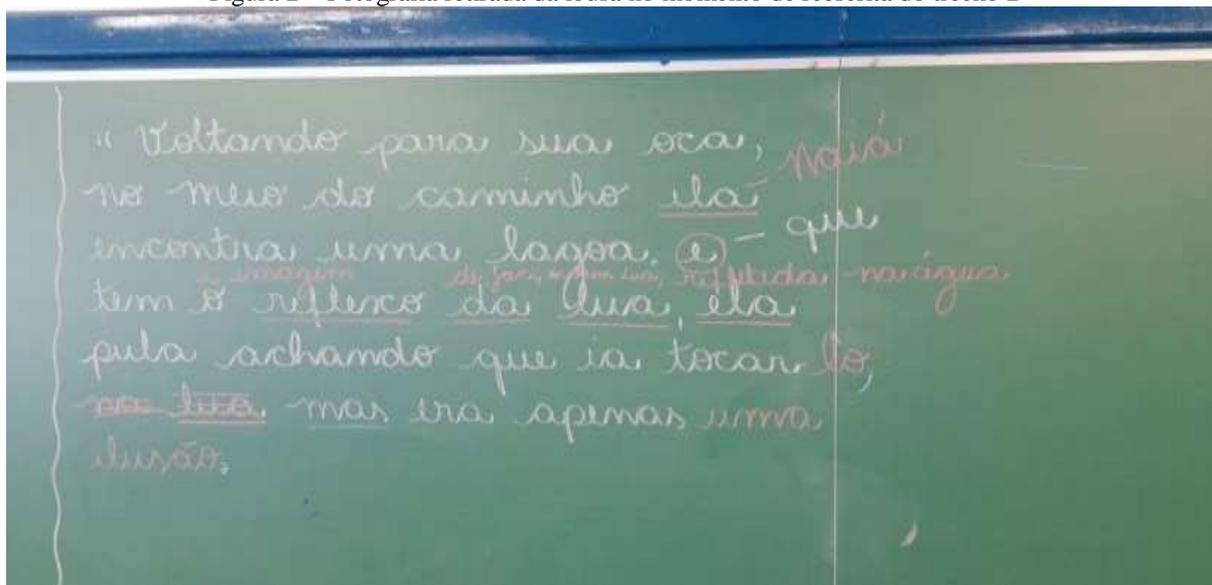
Fonte: Elaborado pelos alunos

Realizamos a leitura e iniciaram as sugestões. O aluno G.F sugeriu trocarmos a segunda repetição “mas era o reflexo da lua” por “era apenas uma ilusão”. Neste caso, trocaríamos uma expressão e não apenas uma palavra. Fizemos novamente a leitura e vieram as sugestões de “aparência”, “ilusão”, “beleza” e “imagem”. A aluna S.M. disse que poderia ser a palavra “imagem” e ficaria “no meio do caminho ela encontra uma lagoa e tem a imagem de Jaci, deus da Lua”. O aluno J.A acrescenta “refletida na lagoa”.

Ao adotarmos a sugestão de J.A estaríamos repetindo a palavra lagoa. Dessa forma, fizemos uma lista na lousa de palavras que poderiam substituir o nome “lagoa”. Os estudantes sugeriram “água”, “rio”, “lagoa” (F.C). O aluno M.F sugeriu “mar” e os demais disseram que não poderia porque estava no Amazonas. Como temos o mapa do Brasil fixado na parede, aproveitamos para dizer que não podíamos utilizar a palavra “mar” porque era referente à costa brasileira, às praias, enquanto que rio estava dentro do continente. “Rio” era de água doce, enquanto “mar” era de água salgada. Colocamos as sugestões escolhidas na lousa, ao lado das palavras que seriam ajustadas, e realizamos a leitura do trecho completo.

Abaixo, temos a ilustração da lousa com o trecho original e as sugestões dos alunos anotadas acima.

Figura 2 – Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Finalizamos as alterações modificando o “e” pelo “que” no trecho “ela encontra uma lagoa e tem o reflexo da lua”. Fizemos a leitura com o “e” e depois com o “que” e eles acharam que seria melhor colocar “que”, porque o “e” era “adicional” e o “que” falava da “mesma coisa, a lagoa”. A reflexão sobre o uso do pronome relativo “que” é complexa para alunos de 4º ano, por isso, não entramos em detalhes conceituais, ficamos apenas com o sentido que eles deram ao texto, mesmo que intuitivamente.

Nessa reescrita, sistematizamos oralmente o uso do pronome, que era utilizado para retomar um nome já mencionado ou que seria mencionado. Para utilizar o pronome há a necessidade de que o referente já tenha sido mencionado (anáfora), ou seja, apresentado em seguida (catáfora), já que o pronome não apresenta um significado próprio, enquanto que o substantivo e as expressões nominais apresentam. Dessa forma, precisamos nos atentar ao contexto na hora das escolhas das palavras, pois não apresentam sentidos semelhantes.

Na reescrita desse trecho, além do estudo sobre a coesão referencial, também falamos sobre o uso da vírgula para limitar a explicação de um nome, no caso, Jaci. Novamente, devido o trabalho ser realizado com crianças de 9 anos, não utilizamos o termo “aposto”, mas introduzimos a ideia de explicação de um nome, que foi suficiente para a compreensão e para a realização da reescrita. Também analisamos a pontuação. Segue abaixo o trecho original e, em seguida, o trecho reescrito para melhor visualizar as mudanças:

Quadro 20 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos

“Voltando para sua oca, no meio do caminho **ela** encontra uma lagoa e tem o reflexo da **lua, ela** pula achando que ia tocar na **lua** mas era o reflexo da **lua**.”

Fonte: Produção inicial

Quadro 21 – Trecho 2 da reescrita dos alunos

“Voltando para sua oca, no meio do caminho, Naiá encontra uma lagoa que tem a imagem de Jaci, o deus Lua, refletida na água, ela pula achando que ia tocá-lo, mas é apenas uma ilusão.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

Com a reescrita do trecho 2 finalizada, inicia-se o processo de revisão e reescrita do próximo trecho.

4.6.3 Reescrita do trecho 3

Os estudantes receberam o trecho apresentado no quadro abaixo para que déssemos continuidade ao processo de reescrita coletiva.

Quadro 22 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos

“Um dia **ela** estava andando e viu um **lago** e **ela** pensou que a lua caiu dentro do **lago** e **ela** entrou dentro do **lago** na esperança de beijá-lo”.

Fonte: Produção inicial dos alunos

Os alunos mencionaram que nesse trecho havia muita repetição da palavra “lago” e que podíamos mexer também na palavra “ela”. Antes de iniciarmos as modificações, fizemos uma retomada do que havíamos aprendido até o momento e sistematizamos o que poderíamos fazer para evitar a repetição que não tem a intenção de provocar efeito de sentido. Eles começaram a responder coletivamente: “substituir o nome”, “usar expressão”, “apagar a palavra repetida” (F.C). Para facilitar a visualização, escrevemos as possibilidades sugeridas em outro canto da lousa para que pudéssemos utilizar como consulta. Eles não haviam mencionado os usos do pronome, então foi incluído pela professora.

Organizadas as possibilidades na lousa, iniciamos as modificações em relação ao texto. O que poderíamos modificar para que pudéssemos melhorar a escrita. Logo de início já quiseram substituir o primeiro “ela” por “Naiá”, então foi riscado na lousa o pronome “ela” e, em cima, colocado o nome “Naiá”. Iniciamos a leitura do trecho e quando chegamos ao segundo “ela”, no trecho “e **ela** pensou que a lua caiu dentro do lago”, G.O disse para colocarmos “então ela pensou que a lua caiu dentro do lago”. Fizemos a modificação e continuamos a leitura. Para realizarmos a substituição do segundo “lago”, fizemos uma lista

das opções no outro lado da lousa, porque todos começaram a falar ao mesmo tempo: “rio”, “lago”, “lagoa”, “água” e “riacho” (F.C).

Um aluno, (B.S), disse que “não poderia ser ‘lago’ porque já tinha e queríamos retirar, então deveríamos fazer uma votação”. Os alunos foram orientados de que não deveriam votar só por votar, mas sim, testar todas as opções e ver a que melhor se encaixaria no texto. Então fizemos, novamente, a leitura do trecho, em cada momento utilizando uma palavra diferente para substituir “lago”. Em uma das leituras, um aluno disse que poderíamos usar “dele” (G.F), surgindo uma nova possibilidade. Os demais concordaram, já que não haviam encontrado ainda um nome adequado para a substituição, e sem precisar realizar a votação final, optaram pelo uso do pronome.

Nesse momento, retomamos o fato de o pronome não ter sentido próprio, sendo assim, ele toma pra si o sentido de seu referente. Como não estavam encontrando palavra adequada que pudesse substituir “lago” de forma precisa, poderíamos sim utilizar o pronome. Realizamos a modificação na lousa, riscando “lago” e escrevendo em cima “dele”. Abaixo seguem os quadros apresentando o trecho original e o trecho reescrito para que seja possível comparar as modificações.

Quadro 23 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos

<p>“Um dia ela estava andando e viu um lago e ela pensou que a lua caiu dentro do lago e ela entrou dentro do lago na esperança de beijá-lo”.</p>

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 24 – Trecho 3 da produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada

<p>“Um dia Naiá estava andando e viu um lago, então ela pensou que a lua caiu dentro dele e ela entrou dentro do lago na esperança de beijá-lo”.</p>

Fonte: Elaborado pelos alunos

Ao retomar a leitura do trecho, “**ela** entrou dentro do lago na esperança de beijá-lo”, viram que a palavra “ela” poderia ser trocada por “indígena”. Outro aluno, G.B, disse que seria melhor “jovem indígena, porque já estaríamos atribuindo uma característica” (G.B). A turma concordou e a alteração foi feita.

Realizadas as mudanças em relação ao uso do pronome “ela”, era preciso mexer com a outra ocorrência da palavra “lago”, e veio a sugestão de substituir no trecho “A jovem indígena entrou dentro **do lago**” por “ A jovem indígena entrou **na água**”. Fizemos a adequação e ao realizar a leitura, os alunos disseram que estava bom. Mas os ajustes ainda não estavam finalizados, pois o trecho ficou: “Um dia Naiá estava andando e viu um lago,

então ela pensou que **a lua** caiu dentro dele e a jovem indígena entrou na água na esperança de beijá-lo”.

Uma aluna, L.O, realizou a leitura final do trecho e ao serem questionados se estava tudo certo, responderam coletivamente que sim. Eles não conseguiram observar que o pronome “lo” referia-se ao masculino, no entanto, dentro do texto, estávamos utilizando uma palavra no feminino “lua”. Ao serem indagados sobre o nome a quem se referia o “lo”, eles disseram em coro que era a “Lua”. Então continuamos, “mas ‘lo’ pode ser utilizado para se referir à Lua?”. Os estudantes perceberam o equívoco e um aluno representando a turma, disse que “não, porque só pode usar lo com palavra masculina, como menino, garoto” (L.R). Dessa forma, precisávamos fazer algumas adequações, ou o “lo” passaria a ser “la” ou deveríamos substituir “lua” por uma palavra masculina. Eles, mais do que depressa, resolveram substituir a palavra “lua” por “deus Lua”, e assim, resolveram a questão e retomamos o fato de que o pronome deve ficar no masculino ou feminino, dependendo do nome ao qual ele se refere.

No final da reescrita, também mexemos com o uso da vírgula e do verbo, porém, de forma mais abrangente, já que o foco deste processo é analisar a construção da coesão referencial. Depois das adequações, segue abaixo o trecho original e o trecho reescrito com os ajustes:

Quadro 25 – Trecho 3 da produção inicial dos alunos original

“Um dia **ela** estava andando e viu um **lago** e **ela** pensou que a lua caiu dentro do **lago** e **ela** entrou dentro do **lago** na esperança de beijá-lo”.

Fonte: Produção inicial dos alunos

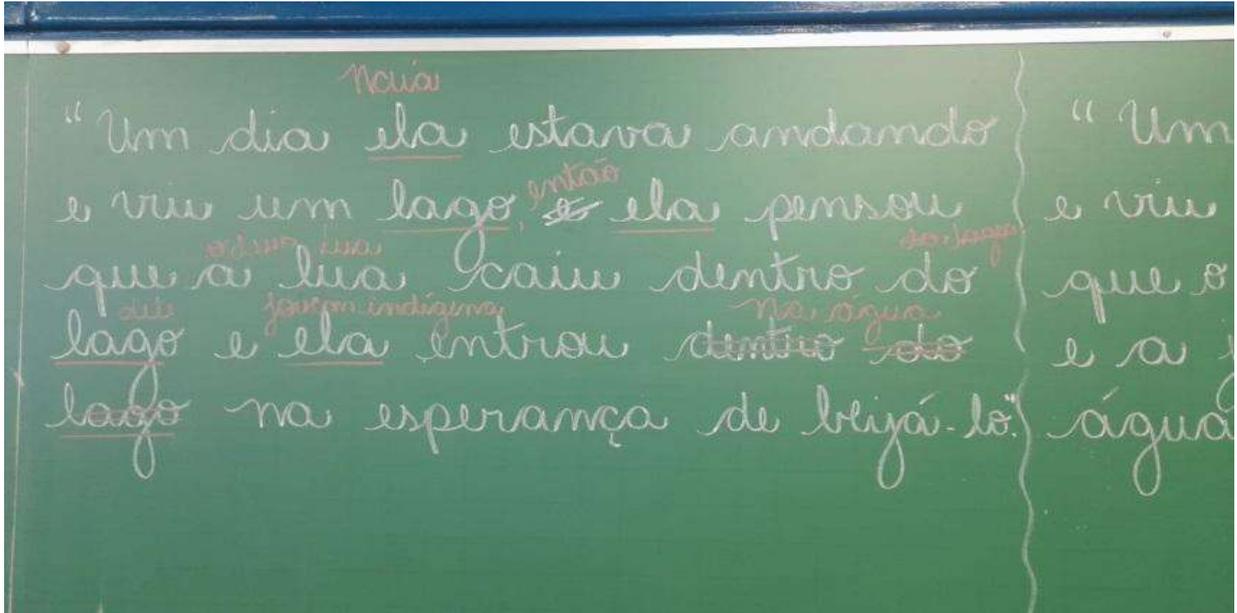
Quadro 26 - Trecho 3 da reescrita dos alunos

“Um dia Naiá estava andando e viu um lago, então ela pensou que o deus Lua havia caído dentro dele e a jovem indígena entrou na água na esperança de beijá-lo”.

Fonte: Elaborado pelos alunos

Para ilustrar as sugestões e o processo de reescrita coletiva, abaixo segue uma imagem da lousa.

Figura 3 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

4.6.4 Reescrita do trecho 4

Os estudantes iniciaram o processo de reescrita realizando a leitura do trecho apresentado no quadro abaixo, que foi passado na lousa e entregue uma cópia a cada aluno.

Quadro 27 – Trecho 4 da produção inicial dos alunos

“**Ela** pulou e percebeu que era o reflexo. Tentou nadar até acima, mas não deu e **ela** morreu. **Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

O objetivo era que observassem outra forma de evitar a repetição, apenas retirando a palavra repetida, no caso, Jaci, que aparece duas vezes.

Depois da leitura, foi enfatizado que estávamos analisando um trecho do texto e que, por isso, precisávamos observar se ele era o início da história, para que pudessemos pensar na utilização do pronome “ela” como retomada do referente por meio da anáfora ou catáfora. Os alunos ficaram na dúvida, então realizamos a leitura do trecho novamente e, em seguida, os estudantes foram questionados: “Quando lemos esse trecho da lenda, já havia acontecido algo antes?” A maioria dos alunos disse que já, então chegamos à conclusão que essa parte não era a inicial, já havia acontecido a apresentação da personagem e, por isso, era possível iniciar o trecho com a palavra “ela”. Essa observação foi realizada para que os alunos percebessem a utilização dos pronomes na retomada do referente. Como estamos trabalhando com trechos,

em que não se tem a visão do todo, eles sempre acham que o trecho deve ser iniciado com a palavra “Naiá”. Por isso, deixei claro que não era o início do texto, assim não precisaríamos modificar o “ela” inicial.

Ao perceberem que não era o início do texto, os alunos foram indagados “se, mesmo apresentando apenas um trecho, poderiam identificar sobre o que se tratava a escrita”. Eles responderam que era a *lenda da vitória-régia*. A partir dessa resposta, o autor do trecho, que não teve o nome revelado, foi elogiado, pois havia compreendido a proposta de produção e feito com que o leitor conseguisse identificar o tema apresentado no texto. Além disso, o trecho apresentava pontuação adequada, outra questão que foi elogiada. Uma aluna, G.O, de forma intuitiva, pois, como estão no 4º ano do Ensino Fundamental, ainda não se apropriaram de todas as formas de utilização da vírgula, disse que, depois da palavra “reflexo” no trecho “ela pulou e percebeu que era o **reflexo** tentou nadar”, poderíamos colocar uma vírgula. Ela não soube explicar exatamente o porquê, mas achava que era necessário. Observaram também o uso das aspas como forma de marcar que aquela escrita não era da professora, que havia sido retirada de outro texto.

Concluídas as alterações e esclarecimentos sobre pontuação, iniciamos o processo de reescrita com a pergunta: “Quais palavras vocês acham que estão repetidas e que poderiam ser substituídas?”. Sem expressarem qualquer tipo de dúvida, os alunos logo responderam em coro, “ela” e “Jaci” (F.C). Na lousa, as palavras mencionadas foram grifadas. Para iniciar as mudanças, retomamos que já sabíamos o começo da lenda, e em seguida, apareceram as primeiras sugestões de adequações. Uma aluna logo respondeu que “poderíamos deixar o primeiro ela” (G.O). Questionada sobre o porquê, a educanda disse que “o texto já começa com Naiá”. Reforçamos dizendo que não estávamos reescrevendo um trecho inicial, dessa forma, a pessoa que escreveu já havia mencionado Naiá no início do texto, especificando a personagem principal da lenda.

Para o pronome “ela” que apareceu no trecho “tentou nadar até acima, mas não deu e **ela** morreu”, os alunos sugeriram algumas palavras “jovem”, “guerreira”, “indígena” e “Naiá” (F.C.). Um aluno sugeriu “índia guerreira” (B.S.) e, rapidamente, outro aluno disse que “não deveríamos usar a palavra índia e sim indígena” (J.A.), resgatando os conhecimentos sobre representatividade construídos na primeira etapa. Diante de tantas sugestões, concluímos que poderíamos colocar em prática os conhecimentos sobre expressão nominal e escolhermos uma para substituir o “ela” desse trecho, sendo assim, os estudantes escolheram “jovem guerreira”. Realizamos a substituição na lousa, ao lado da palavra repetida, e fizemos a leitura novamente, agora, com a substituição. A aluna, S.V. observou que não poderia utilizar o

nome “Naiá”, como foi sugerido, porque já havia essa palavra no trecho. Observam-se as modificações comparando o texto original com o texto reescrito apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 28 – Trecho 4 da produção inicial dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo. Tentou nadar até acima, mas não deu e **ela** morreu. **Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 29 – Trecho 4 da produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo, tentou nadar até em cima, mas não deu e a jovem guerreira morreu. **Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

Ainda sobre o uso de “jovem guerreira”, foi questionado se essa expressão poderia ser utilizada para se referir a qualquer mulher. O aluno L.R disse que não. Continuando o diálogo, comentamos a relação da palavra “guerreira” com a lenda e uma aluna respondeu que “os indígenas são guerreiros, por isso, poderíamos usar a palavra porque dava pra saber que estávamos falando da Naiá” (M.V.). Após os comentários dos alunos, foi explicado que as escolhas das palavras devem ser intencionais, que o gênero textual *lenda indígena* pede a escolha de palavras do campo semântico indígena, retomando a segunda etapa. No uso da expressão nominal, além de nomear a indígena, estamos dando-lhe uma característica, e por isso, a especificidade, a delimitação do nome. Seria mais interessante utilizar a expressão nominal “jovem guerreira” do que “garota”, por exemplo.

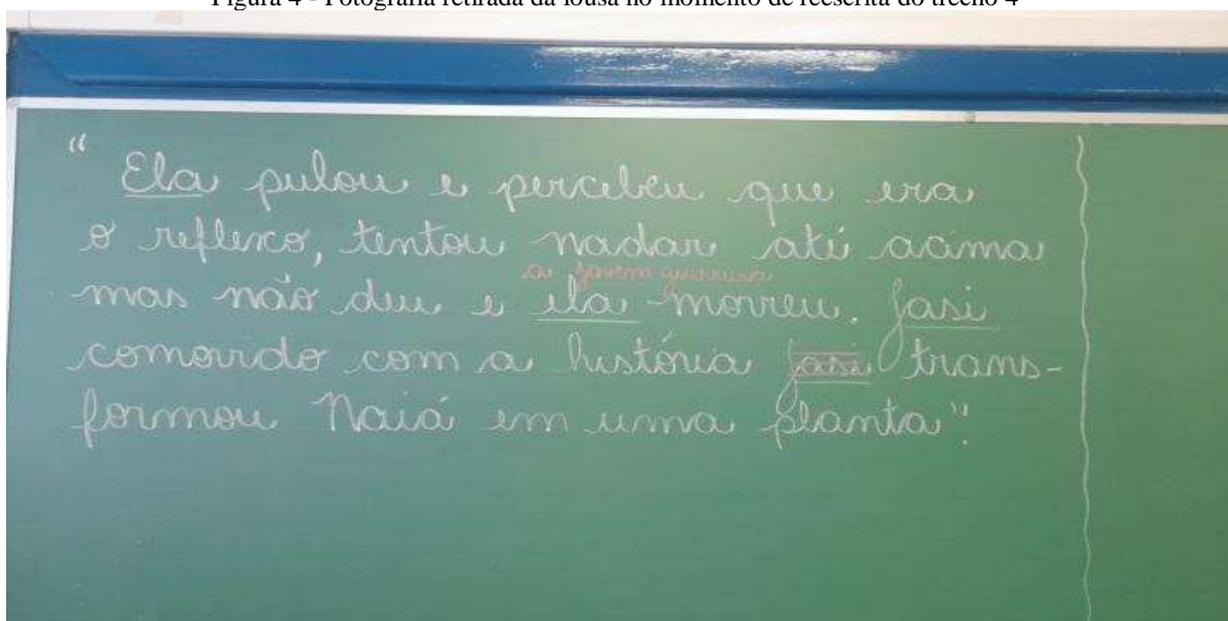
Concluídas as modificações do pronome “ela”, iniciamos as mudanças com o nome “Jaci”. Logo iniciaram com as sugestões, os alunos disseram que poderíamos substituir um dos nomes “Jaci” por “deus Lua” (F.C). Mas, nessa atividade, pretendíamos fazer com que eles percebessem que a repetição poderia ser evitada retirando uma das palavras, pois como o nome “Jaci” era o sujeito elíptico do verbo “ficou” e “transformou”, podíamos utilizar apenas um nome e retirar o outro, fazendo com que o trecho “**Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta” ficasse “Jaci, comovido com a história, transformou Naiá em uma planta”. Com a retirada de uma das ocorrências de “Jaci”, os estudantes deveriam observar que estávamos construindo uma coesão adequada ao texto. Para que percebessem essa repetição, foi perguntado aos alunos quem havia ficado comovido com a história e eles disseram “Jaci” (F.C). Continuando, foi questionado quem havia realizado a transformação e eles, também, responderam “Jaci”. Embora tenham respondido corretamente às perguntas,

ainda não haviam percebido que só era preciso retirar um dos dois nomes, que uma oração estava ligada a outra e tinham uma relação entre elas e, por isso, podíamos utilizar a mesma palavra para as duas. Então fizemos novamente a leitura, atentando-nos à relação de dependência que existia entre as frases. Assim, após a leitura, uma aluna disse “Apaga o Jaci e só deixa transformou Naiá” (J.F). A proposta da aluna foi baseada muito mais na intuição do que na compreensão.

A sugestão da aluna foi acolhida e, na lousa, riscamos um dos nomes “Jaci”. Realizamos a leitura e os alunos concordaram que havia ficado melhor retirando um dos nomes repetidos “**Jaci**, comovido com a história, transformou Naiá em uma planta”. Para finalizar, retomamos que em alguns casos não precisamos fazer substituição, podemos apenas retirar uma das palavras que o texto continua tendo sentido. Essa explicação também poderia ser utilizada com o uso do segundo pronome “Ela pulou e percebeu que era o reflexo, **ela** tentou nadar até em cima, mas não deu e morreu”, mas os alunos não quiseram e acharam melhor realizar a troca por “jovem guerreira”.

Segue abaixo a imagem ilustrando o processo de reescrita coletiva ao realizarmos, na lousa, a recategorização do pronome “ela” e do nome “Jaci”.

Figura 4 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do trecho 4



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após cada sugestão, a leitura foi realizada para que os alunos percebessem que a reescrita é uma etapa de leitura e de escrita, em que precisamos unir as duas competências para concluirmos as adequações, tornando o texto mais compreensível.

Após termos resolvido o problema da repetição na retomada do referente em relação ao nome das personagens, os alunos continuaram dando sugestões, pois embora tenham finalizado a escrita do trecho, eles permanecem pensando no que fizemos e um aluno, P.M., observou que poderíamos colocar a “jovem guerreira Naiá” para substituir a segunda ocorrência de “ela” no trecho “Mas não deu e a **jovem guerreira Naiá** morreu”. Foi explicado que naquele momento deixaríamos daquela forma, pois, se utilizássemos “Naiá”, estaríamos criando uma nova repetição, pois, em seguida, já apareceria o nome da indígena, e essa não era nossa intenção, mas dissemos que poderia utilizar a expressão no início do texto porque, depois, como recurso para evitar a repetição, utilizaríamos separadamente as palavras que formavam a expressão nominal.

Além desse aluno, outra, G.O, sugeriu que trocássemos “transformou Naiá” por “resolveu transformá-la”. Concluímos que seria uma ótima opção, mas, como nossa intenção era tentar preservar ao máximo a composição original para que o aluno escritor não entendesse que seu texto inteiro seria modificado, ela poderia utilizar esse recurso em sua produção final. Essa observação foi importante para que o aluno, autor do texto, não pensasse que reescrever fosse modificar tudo; queremos que percebam que há várias possibilidades de escrever e que, por isso, não precisamos mudar tudo, pois cada escrita tem particularidades, o estilo de seu autor.

Outra aluna, M.V, observou que precisaríamos completar o sentido de “reflexo” no trecho “ela pulou e percebeu que era o **reflexo**”, para que o texto ficasse mais compreensível, “prô, o reflexo é do quê?” (M.V) e, ajudando a amiga, uma aluna sugeriu colocar “o reflexo da lua” (A.J). Abaixo segue o trecho original e o trecho depois da reescrita:

Quadro 30 – Trecho 4 da produção inicial dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo. Tentou nadar até acima, mas não deu e ela morreu. **Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 31 – Trecho 4 da reescrita dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo da lua, tentou nadar até em acima, mas não deu e a jovem guerreira morreu. Jaci, comovido com a história, transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

Após as reescritas dos trechos, conversamos sobre a palavra que se repetia com mais frequência e eles concluíram que era a palavra “ela”. Assim os estudantes foram questionados sobre a função do pronome “ela”, e um aluno disse que “era para substituir o nome Naiá” (L.R). Aproveitamos para falar que não só a palavra “ela” poderia exercer essa função; que no

decorrer dos exercícios estávamos observando que outras palavras também poderiam assumir essa função como os nomes e as expressões nominais, porque somente o uso do pronome não é o suficiente. Observando que muitos alunos construíram o conhecimento de que o pronome servia apenas para substituir um nome, houve a necessidade, em outro momento da atividade, de transcender essa ideia de pronome sendo igual à substituição.

Nesse momento, como tínhamos finalizado as adequações dos trechos, aproveitamos para tratar de outra função dos pronomes, indicar as pessoas do discurso, e os alunos refletiram sobre quem estava contando a história, de quem estavam falando e a quem a história estava sendo dirigida. Iniciamos a reflexão com as perguntas: “Na lenda, são os próprios personagens que contam a história?” e “Quais palavras fazem com que você perceba quem está narrando a história?”. Uma aluna, K.L, disse que “na lenda tem um narrador que conta o que aconteceu com outra pessoa” (K.L).

Ao ser questionada sobre quais palavras apareceram no texto que fizeram com que ela percebesse que estava se falando de outras pessoas, a aluna respondeu que “foi o uso da palavra **ela** que se refere a Naiá” (K.L). Continuando o diálogo, foi perguntado: “se o narrador contar uma história que aconteceu com ele mesmo, as palavras (os pronomes) utilizadas para indicar quem está contando a história continuariam as mesmas?”. Os alunos conseguiram perceber que mudaria para “eu”. Uma aluna, A.J, conseguiu associar o assunto com as leituras que fizemos da coleção *Diário de Pilar* (Silva, 2011) em que é a própria personagem que conta as histórias que aconteceram com ela, e para isso, utilizava o pronome “eu”. Nesse momento falamos sobre o pronome e o verbo que o acompanha que também sofre modificações. A partir dos trechos acima, trabalhamos a função do pronome como retomada do referente, mas também como indicador das pessoas do discurso.

Após a reescrita dos trechos, houve a necessidade de reescrever um texto na íntegra, mas, para que os alunos não se sentissem cansados do processo que estava acontecendo em dias alternados, realizamos na semana seguinte a reescrita do texto na íntegra. Foi muito mais proveitoso, pois os alunos conseguiram participar mais e melhor.

4.6.5 Reescrita do texto completo

Para a realização dessa reescrita, foi escolhido um texto na íntegra, em razão da necessidade de o aluno conhecer o todo na construção da coesão, pois, segundo Antunes (2012, p. 67)

[...] um texto , regularmente, traz marcados os pontos de entrada, de retomada e de fechamento dos indivíduos referidos ou das ideias expressas. A repetição cumpre essa função estruturante de marcar as retomadas e os fechamentos; pode constituir, assim, *um sinal de coesão e de coerência*.(Grifos do autor)

Dessa forma, optamos em fazer a reescrita de um texto completo para que os alunos pudessem observar a repetição no decorrer do texto e não só nos períodos como estávamos fazendo, sendo assim, segue o texto da aluna Y.V que foi reescrito coletivamente.

Quadro 32 – Texto completo da produção inicial dos alunos

“Vitória-régia

Era uma vez uma menina chamada Naiá. A Naiá era apaixonada pela Lua Darsi. Naiá esperava la no lago o sol se for para ver a Lua um dia a Naiá foi no lago esperou ficar de noite para ver a Lua Naiá foi embora ela viu um lago com o reflexo ela pensou que a lua tinha caído no lago a Naiá se apoiou na pedra e queria dar um beijo na Lua ela caiu no lago e o poderoso deus Tupã ficou com muita pena que a transformou em uma flor chamada vitória-régia.”(Y.V)

Fonte: Produção inicial dos alunos

Antes de iniciarmos a reescrita, enfatizamos a importância dessa etapa na produção textual. Esclarecemos que todo texto deve ser revisto por alguém para que sejam feitas as adequações necessárias e, assim, ele se torne mais compreensível ao leitor. Exemplificamos dizendo que nos jornais e nas revistas há uma etapa chamada *edição* em que os textos são avaliados e “corrigidos”. Essa explicação é necessária para que o aluno não pense que apenas o texto dele, que ainda está se apropriando do processo de alfabetização, precisa de ajustes. Foi apresentado aos alunos trechos deste trabalho de pesquisa com as correções feitas pela orientadora para que percebessem que todos que escrevem, independentemente do grau de escolaridade, precisam passar seus textos pelos olhares de outras pessoas para que os ajustes sejam feitos.

Para iniciar nosso processo de reescrita, o texto foi passado na lousa, já com as alterações relacionadas aos problemas de ortografia, pois, como já mencionado, o foco da nossa reescrita não é “corrigir” as palavras que foram escritas fora da norma padrão, mas sim, observar e analisar as palavras que são repetidas e provocam prejuízos à retomada do referente no processo de referenciação. Com o texto na lousa, retomamos o tema da repetição intencional que pode ser utilizada na construção do gênero *lenda* e da repetição que pode provocar prejuízo ao se construir a coesão textual, reforçando a diferença entre as duas. Continuamos o diálogo dizendo que, quando a repetição atrapalha a continuidade do texto, essas palavras podem ser substituídas por outras como substantivos, expressões nominais, pronomes ou até mesmo serem retiradas. Após ter feito toda essa retomada, com a ajuda dos

alunos, completando as ideias e os conceitos apresentados, iniciamos a reescrita do texto completo.

Primeiramente, os alunos leram o texto em voz baixa e, em seguida, uma aluna, L.O fez a leitura completa em voz alta para que todos acompanhassem, inclusive os alunos que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita⁷. Após a leitura foram questionados “se haviam compreendido a história, se era possível identificar sobre o que o texto estava falando”, e os alunos responderam que “sim, que era a história da lenda da vitória-régia” (F.C). Esse momento introdutório é muito importante para que o autor do texto compreenda que a sua escrita não está inadequada, que ele seguiu a proposta, mas que, no entanto, há a necessidade de se fazer algumas adequações.

Como estávamos trabalhando com um texto maior, a reescrita foi dividida em momentos. O texto tinha problemas na pontuação, o que interferiria na leitura e na compreensão. Dessa forma, primeiro fizemos a reescrita observando os lugares em que deveríamos utilizar pontos e quais seriam os mais adequados a cada final de frase. Além disso, separamos o texto em três parágrafos, já que toda a narrativa estava sendo contada em apenas um parágrafo. Essa etapa não será relatada nesse trabalho, pois não é o foco da pesquisa, assim como o que fizemos com a ortografia. Após os ajustes, o texto ficou da seguinte forma:

Quadro 33 - Texto completo da produção inicial dos alunos com ajustes de pontuação

“Vitória-régia

Era uma vez uma menina chamada Naiá. A Naiá era apaixonada pela Lua Jaci. Naiá esperava la no lago o sol se for para ver a Lua. Um dia a Naiá foi no lago esperou ficar de noite para ver a Lua. Naiá foi embora ela viu um lago com o reflexo ela pensou que a lua tinha caído no lago. A Naiá se apoiou na pedra e queria dar um beijo na Lua. Ela caiu no lago e o poderoso deus Tupã ficou com muita pena que a transformou em uma flor chamada vitória-régia.”(Y.V)

Fonte: Produção inicial dos alunos

Finalizada essa primeira etapa, em que observamos os pontos positivos do texto e fizemos os ajustes quanto à pontuação e paragrafação, iniciamos as modificações com foco na construção da coesão referencial.

Iniciamos a reescrita explicando que, devido ao tamanho do texto, iríamos fazer a leitura de cada período e fazer os ajustes necessários. Como os alunos já haviam feito a reescrita de outros trechos, esse momento tornou-se mais familiar, eles já conseguiram dar sugestões com mais precisão e sem tanta discordância.

⁷ A turma do 4º ano que realizou as atividades da sequência de atividade proposta neste trabalho de pesquisa apresenta 14% dos alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabético.

Continuando o processo de reescrita coletiva, foi perguntado aos alunos se eles haviam percebido a repetição de alguma palavra sem a pretensão de provocar efeito de sentido e, rapidamente, responderam “Naiá” e “ela” (F.C). Foi esclarecido aos estudantes que, ao colocarem a pontuação, o texto ficou com frases curtas, sendo assim, poderíamos desenvolver as informações contidas nos períodos para que ficassem mais detalhados e compreensíveis.

Antes de iniciarmos as modificações referentes à referenciação, um aluno perguntou se a palavra “ela”, no último período, se referia a “Naiá” ou a “Lua”? “**Naiá** se apoiou na pedra e queria dar um beijo na **Lua**. **Ela** caiu no lago”. Os alunos ficaram na dúvida em relação à resposta, pois era possível ouvir metade da turma dizendo “Naiá” e a outra metade dizendo “Lua” (F.C). Então foi esclarecido que, nesse caso, como quem está praticando a ação é a Naiá e estamos falando dela, é possível identificar que o “ela” se refere a “Naiá”, por isso, a importância de fazer os ajustes e a leitura em seguida. Os alunos perceberam que é importante deixar claro no texto a quem o pronome “ela” está se referindo, caso contrário, pode prejudicar a interpretação do leitor. Então nessa situação já deixamos definido que o “ela” seria substituído por “Naiá”, até porque, em seguida, aparece o trecho “ Tupã ficou com muita pena que **a** transformou”, havendo a necessidade de deixar claro quem foi a transformada. Ao realizarmos os ajustes dos pronomes, foi necessário explicar que no processo de referenciação, dependendo da construção do enunciado, o uso do pronome pode levar a ambiguidade, por isso, a importância em perceber se naquele ponto o pronome é suficiente para manter a rede referencial.

Com o esclarecimento acima, iniciamos a leitura do texto e os alunos disseram que havia a necessidade de fazer uma apresentação da personagem, por isso, seria adequado colocar “Era uma vez uma **jovem indígena chamada Naiá**”. Com essa expressão nominal, já estávamos caracterizando a “Naiá” e indicando que não era qualquer menina, e sim uma indígena. Em seguida, “**Naiá** era apaixonada” passou para “**ela** era apaixonada”. Os alunos deram essa sugestão porque, como já havíamos apresentado a personagem, se usássemos o pronome, quem estava lendo saberia que estávamos nos referindo a Naiá. Foi observado que teríamos a possibilidade de juntar o primeiro e o segundo período, mas para isso precisaríamos acrescentar uma palavra e, assim que fizemos, novamente, a leitura, os alunos falaram “e ela era apaixonada pela Lua, Jaci” (F.C) deixando o trecho da seguinte forma “Era uma vez uma menina chamada **Naiá** e **ela** era apaixonada pela Lua Jaci”. Iniciamos as modificações pelo nome Naiá e depois fizemos as mudanças no nome Jaci.

Para iniciar o terceiro período “Naiá esperava lá no lago”, os alunos decidiram desmembrar a expressão “jovem indígena” e usar apenas “jovem”. Um aluno, W.T, disse que

poderíamos usar “guerreira”, mas como não havíamos falado nada sobre essa característica, seria melhor deixar “jovem” mesmo. As sugestões foram escritas ao lado das palavras que seriam substituídas, e ao fazer a reescrita o trecho ficou “A jovem esperava todas as noites no lago o sol se por para ver a Lua”.

No quarto período do trecho original, fizeram uma grande mudança. Em “um dia a **Naiá** foi no lago e esperou ficar de noite para ver a Lua. **Naiá** foi embora ela viu um lago com o reflexo”, os alunos optaram por trocar o nome “Naiá” por “bela moça” e acrescentaram outras informações resultando “Um dia, a **bela moça** foi embora e no meio do caminho **ela** avistou um lago com o reflexo de Jaci”. Acrescentaram o uso do pronome “ela”, como estavam acostumados a fazer na reescrita dos trechos, e o nome “Jaci”. Um aluno, J.S, disse que poderíamos retirar o pronome “**ela** avistou” e deixar apenas “avistou”. Nesse caso, não foi preciso explicar muito o que aconteceu, os estudantes compreenderam que para evitar a repetição poderíamos retirar a palavra desde que ela não prejudicasse a compreensão do texto. Embora os alunos tenham observado nos trechos o problema da repetição das palavras, conseguiram compreender que o processo de referenciação vai além de resolver problemas de repetição, é preciso decidir por uma recategorização ou não, levando em consideração os aspectos comunicativos que envolvem a produção textual. .

Os alunos viram, também, a necessidade de complementar a palavra “reflexo” no trecho “Um dia a bela moça foi embora e no caminho avistou um lago com o **reflexo**”, então decidiram acrescentar ao trecho o nome “Jaci”, juntamente, com a expressão nominal “deus Lua”. Continuaram dizendo “a moça se apoiou na pedra e queria beijá-lo”. Dessa vez conseguiram perceber e associar o nome masculino com o pronome, também no masculino, já que o pronome “lo” estava se referindo ao “Jaci, deus Lua”.

Logo em seguida M.V percebeu que o deus que realizou a transformação foi o Tupã e não Jaci. Conversamos que isso aconteceu por causa das versões que havíamos lido e escutado sobre a lenda. No vídeo, a transformação foi atribuída a Jaci, e no texto, a transformação foi realizada por Tupã. Como a intenção era manter ao máximo o texto original, deixamos Tupã. Um aluno, J.S, disse que poderíamos trocar “ficou com pena” por “ficou comovido” e ao ser questionado, disse que um se referia à linguagem informal, enquanto o outro era formal, e como estávamos na escola, em que o uso da linguagem formal é mais utilizado na escrita, resolvemos adotar “o poderoso Tupã **ficou comovido** com a história que a transformou em uma flor”. Nesse momento, foi necessário uma pausa para esclarecer aos estudantes que na escola não estudamos apenas os gêneros formais exclusivamente. Como estamos inseridos em um meio social que circula gêneros textuais

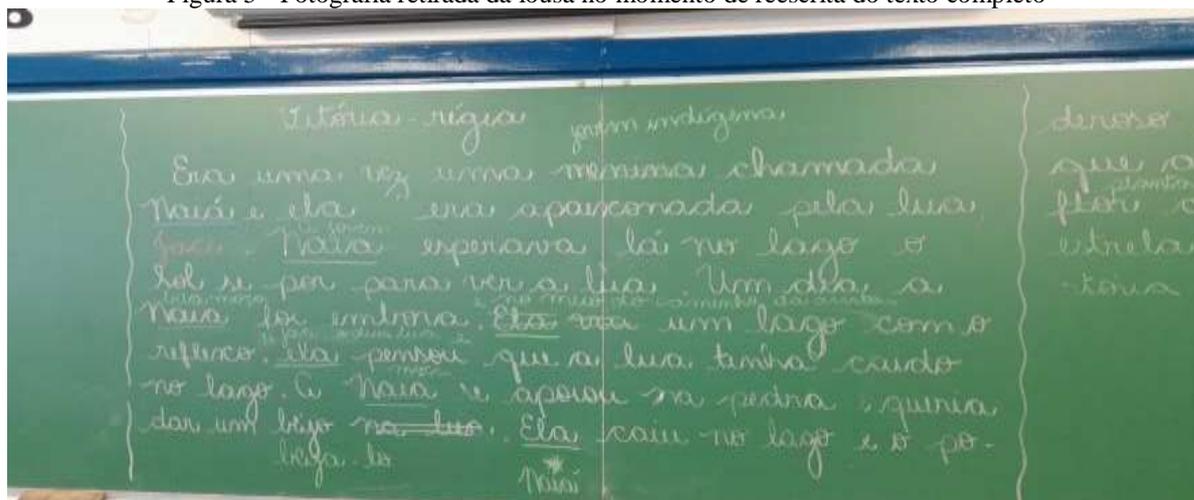
formais e informais, cabe à escola apresentar e proporcionar o estudo desses diversos gêneros para que seu uso seja adequado a cada situação comunicativa que compõe nossa esfera social.

Ao fazermos a leitura, perceberam que não estava adequado usar “o poderoso Tupã ficou comovido com a história que a transformou em uma flor” e assim retiraram o verbo e deixaram, entre vírgulas, a explicação “Tupã, comovido com a história, a transformou...”. Nessa adequação, os alunos utilizaram o conhecimento construído quando dialogamos sobre o uso da vírgula para separar uma explicação.

Uma aluna, S.V, ao ler o trecho acima modificado, disse que a “vitória-régia não era uma flor e sim uma planta” (S.V). A partir dessa observação, todos, de uma só vez, dispararam várias sugestões: “planta”, “estrela das águas”, “estrela-do-mar”, “estrela do rio”. Anotamos as sugestões na lousa e foi questionado se “estrela do mar” era a mesma coisa que “estrela das águas” e eles disseram que “não” (F.C). Essa alternativa foi descartada e escolheram “planta” para preservar o original. Comentamos sobre a importância de preservarmos o original, mas sempre dizendo que, nas produções deles, poderiam utilizar as sugestões que estavam falando, pois não interferiria na compreensão. O que não poderia ficar era “flor”, porque tínhamos visto no vídeo de divulgação científica sobre a vitória-régia que a flor ficava ao lado da planta. Se utilizássemos “flor”, não estaríamos falando de toda a planta, mas apenas de uma parte dela.

Finalizadas as sugestões, fizemos a leitura da versão original e, em seguida, da versão construída coletivamente. A maioria dos alunos disse que estava tudo certo. Nesse momento, ouvimos alguns burburinhos, alunos reclamando que não havíamos modificado tudo, que ainda eram necessárias adequações. Como o texto original estava na lousa com muitas anotações, como podemos observar na figura 5, resolvemos passá-lo para a outra parte, da forma que estava para que pudéssemos continuar as alterações.

Figura 5 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do texto completo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Abaixo segue o quadro contendo o texto modificado, porém ainda não concluído, já que os estudantes observaram que precisava ser feito alguns ajustes.

Quadro 34 - Produção inicial dos alunos com a primeira parte da reescrita finalizada

“Vitória-régia

Era uma vez uma jovem indígena chamada Naiá e ela era apaixonada pela Lua, Jaci. A jovem esperava lá no lago o Sol se por para ver a Lua.

Um dia, a bela moça foi embora e no meio do caminho ela avistou um lago com o reflexo de Jaci, o deus Lua. A moça se apoiou na pedra e queria beijá-lo. Naiá caiu no lago e o poderoso Tupã, comovido com a história, a transformou em uma planta chamada vitória-régia.”

Fonte: elaborado pelos alunos

Finalizado o texto, que foi reescrito coletivamente, passamos a versão editada na lousa, pois, na versão original, havia várias marcações, e fizemos a leitura novamente. Assim que terminamos, um aluno disse que precisava explicar melhor o que tinha acontecido com a Naiá quando ela se apoiou na pedra. Os alunos foram orientados a utilizar uma palavra para fazer a ligação das duas frases “que palavra usamos quando é para acontecer algo e na verdade acontece o contrário?”. A resposta foi “mas” (F.C). Um aluno, (J.S), queria colocar três pontinhos depois do mas, só que chegamos à conclusão de que, se colocássemos reticências, teríamos que deixar subtendido o que queríamos dizer e essa não era a intenção, queríamos deixar claro o que havia acontecido. Para esclarecer o ocorrido, optaram por uma repetição com efeito de sentido “afundando, afundando e afundando”. Continuaram dizendo que “ela não conseguiu voltar à superfície e acabou morrendo afogada” (J.A). Se colocássemos essa explicação, no parágrafo seguinte não poderíamos colocar “e o poderoso Tupã”, sendo assim, optaram por colocar um ponto final depois de “afogada” no trecho “Ela

não conseguiu voltar à superfície e acabou morrendo afogada.”, e iniciaram o terceiro parágrafo com “O poderoso Tupã”, retirando o “e” o que deixou o trecho da seguinte forma: “Ela não conseguiu voltar à superfície e acabou morrendo afogada. O poderoso Tupã, comovido com a história, a transformou em uma planta chamada vitória-régia”. Os alunos relataram que seria melhor retirar a conjunção “e” porque estavam falando de momentos diferentes e independentes, cair no lago era uma situação e o deus Tupã ficar comovido era outra, por isso, a escolha de separarem as duas situações com ponto final seria mais adequada.

A aluna S.V pediu para fazer a leitura e um aluno disse que “deveríamos retirar o ‘e’ entre os dois primeiros períodos e colocar ponto final e iniciar com ‘ela’ em letra maiúscula” (J.S) modificando a escrita para “Era uma vez uma menina chamada Naiá. Ela era apaixonada por Jaci, o deus Lua”. Com as últimas sugestões, fizemos a leitura e eles deveriam perceber se, ainda, precisaríamos mudar alguma coisa. Ao iniciar a leitura com uma entonação mais forte, perceberam que “Era uma vez” não era adequado para iniciarmos *lendas*, a expressão era usada em “contos de fadas”. Com essa resposta seguimos o diálogo perguntando se poderíamos mudar esse início. Começaram as sugestões: “Em um belo dia, existia uma jovem” (L.R). Concluímos que outra opção seria iniciarmos apresentando o lugar, o espaço, então logo surgiu “Em uma aldeia morava uma jovem” (J.A) e assim fizemos a mudança. Mais uma vez, durante a leitura que continuou, observaram que poderíamos retirar o “lá” antes de “no lago”, “Naiá esperava **lá** no lago o Sol se for” e o “ela” que estava antes de “avistou”, “Um dia, a bela moça foi embora e no meio do caminho **ela** avistou um lago com o reflexo de Jaci, o deus Lua”. Na retirada do “ela”, foi questionado o motivo da troca e a aluna G.O disse que “foi pra evitar a repetição. Você disse, prô, que pode tirar” (G.O). Paramos a leitura para fazermos a modificação e para falarmos sobre a importância de também utilizarmos o recurso da “retirada” (elipse), ao realizarmos as modificações.

Com as adequações realizadas, o texto, agora, finalizado, foi passado novamente na lousa e segue abaixo a versão original e a versão final depois da reescrita.

Quadro 35 – Texto completo da produção inicial dos alunos

Vitória-régia
Era uma vez uma menina chamada Naiá. A Naiá era apaixonada pela Lua DarsiNaiá esperava la no lago o sol se for para ver a Lua um dia a Naiá foi no lago esperou ficar de noite para ver a Lua Naiá foi embora ela viu um lago com o reflexo ela pensou que a lua tinha caído no lago a Naiá se apoiou na pedra e queria dar um beijo na Lua ela caiu no lago e o poderoso deus Tupã ficou com muita pena que a transformou em uma flor chamada vitória-régia.(Y.V)

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 36 – Texto completo da reescrita dos alunos

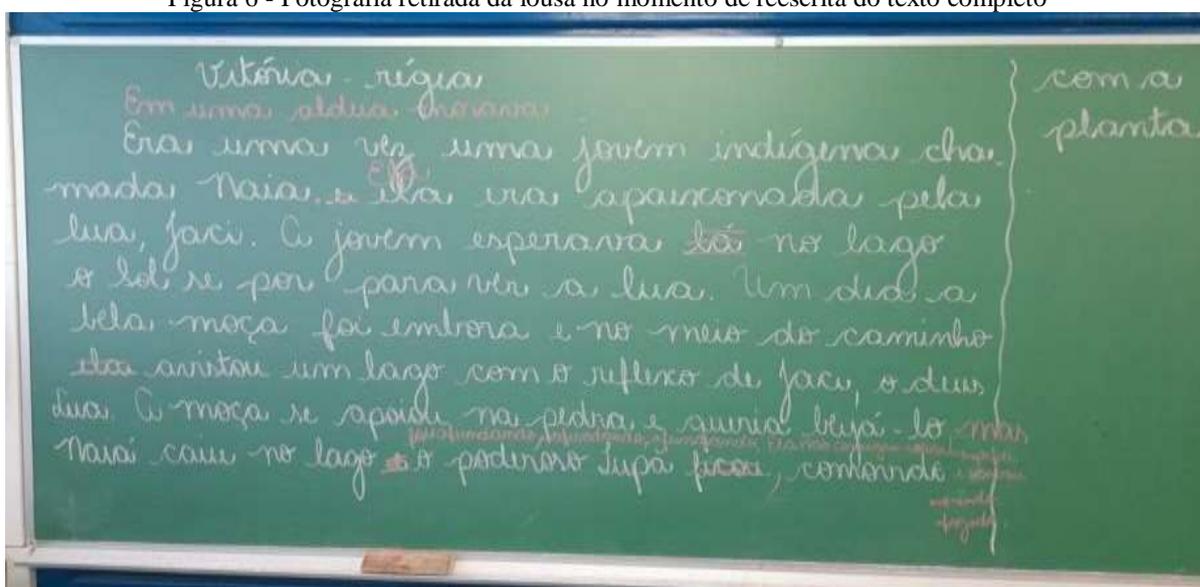
Vitória-régia

Em uma aldeia morava uma jovem indígena chamada Naiá. Ela era apaixonada por Jaci, o deus Lua. A jovem esperava todas as noites no lago o sol se por para ver a Lua. Um dia a bela moça foi embora e no caminho avistou um lago com o reflexo de Jaci, deus Lua. A moça se apoiou na pedra porque queria beijá-lo, mas Naiá caiu no lago e foi afundando, afundando e afundando. Ela não conseguiu voltar à superfície e acabou morrendo afogada. O poderoso Tupã, comovido com a história, a transformou em uma planta chamada vitória-régia.

Fonte: Elaborado pelos alunos

A figura abaixo ilustra as indicações e sugestões dos estudantes durante o processo de reescrita coletiva do texto completo produzido pelos alunos.

Figura 6 - Fotografia retirada da lousa no momento de reescrita do texto completo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Embora tenha sido feita a reescrita do texto completo, os alunos não apresentaram tantas dificuldades porque muitas repetições que apareceram no texto já haviam aparecido nos trechos, assim, eles encontraram soluções com mais autonomia. No quadro 36 temos o texto final, digitalizado e entregue aos alunos do 3º ano na oitava etapa.

4.7 Sétima etapa

Segue, abaixo, a atividade produzida na sétima etapa:

- **Segunda produção individual (reescrita individual)**

Finalizadas as reescritas dos trechos e do texto na íntegra, os alunos individualmente escreveram, novamente, o reconto da *lenda da vitória-régia*. Nessa fase, os educandos puderam colocar em prática os conhecimentos construídos no decorrer da sequência de atividade sobre a retomada do referente na construção da coesão textual. Como muitos haviam apresentado essa dificuldade na primeira produção, depois das atividades e discussões sobre referenciação tiveram a possibilidade de escrever um novo texto aplicando os saberes desenvolvidos nas atividades das fases anteriores. Com a produção inicial e com a segunda produção foi possível estabelecer um comparativo, observando a evolução de cada aluno.

4.8 Oitava etapa

Abaixo as atividades desenvolvidas na oitava etapa:

- **Confeção do mural.**
- **Confeção da dobradura da vitória-régia.**
- **Visita dos alunos do 3º ano.**

Nessa etapa, realizamos a confecção de um mural, em que a professora desenhou algumas árvores e um lago e os alunos pintaram e confeccionaram lindas vitórias-régias de dobradura. Montamos o mural e chamamos os alunos do 3º ano para visitarem nossa sala e apreciarem nosso trabalho. Além disso, os visitantes ouviram a lenda da vitória-régia. Uma aluna (S.V.) explicou um pouco sobre o gênero textual *lendas indígenas*, quem produzia, onde era encontrado e depois, passamos o vídeo educativo do programa Quintal da Cultura para que pudessem assistir e conhecer outra versão da história. Assim que terminaram de assistir, dois alunos do 4º ano (L. O e P. M.) ensinaram os alunos do 3º a fazerem a vitória-régia de dobradura, que finalizadas foram coladas em nosso painel, apresentado na figura abaixo. A etapa terminou com a aluna (L.A) contando a lenda escolhida e com a entrega de uma cópia do texto a cada aluno do 3º ano.

Figura 7 – Fotografia do mural finalizado com a participação dos alunos do 4º e 3º anos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

5. Análise da aplicação da sequência de atividades

Apresenta-se neste capítulo a análise do processo de reescrita realizada a partir das produções textuais dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A revisão e a reescrita foram trabalhadas simultaneamente e de forma coletiva. Trechos das produções foram apresentados na lousa a todos os alunos para que pudessem levantar dúvidas e sugerir mudanças e, assim, dialogar sobre questões referentes ao estudo da língua.

Para a compreensão deste trabalho é necessário que reescrita seja vista como uma das etapas da produção textual em que “a revisão corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos [...] para decidir o que fica, o que sai, o que se reformula.”(Antunes, 2003, p.55-56)

Neste capítulo, será analisado o processo de reescrita coletiva, observando se as interações, sugestões e questionamentos surgidos durante o processo foram produtivos para que os alunos conseguissem se apropriar de um dos fatores de textualidade, a referenciação, de forma que pudessem aplicar em suas produções posteriores.

A análise foi dividida em três partes: 5.1 - O processo de revisão e de reescrita. Quais estratégias de correção e quais recursos de reescrita foram utilizados, assim como o comportamento do aluno e do professor diante do processo; 5.2 - Processo de reescrita relacionado à construção de conhecimentos sobre a referenciação. De que forma as atitudes e falas dos alunos contribuíram para a construção de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos; 5.3 - Efeito da reescrita coletiva na produção final dos alunos. Como a

aplicação da sequência de atividades e do processo de reescrita influenciaram na produção final dos estudantes. Com essa análise foi possível concluir se o processo de reescrita coletiva foi significativo na construção da competência escritora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, compreendendo e aplicando conhecimentos sobre a referência.

5.1 O processo de revisão e reescrita

Na sala de aula, há pouco espaço para o processo de revisão e de reescrita, devido a diversos problemas como o número excessivo de alunos para um atendimento individualizado. Assim, o processo de reescrita coletiva é uma estratégia para conseguir atingir um número maior de alunos realizando um estudo reflexivo sobre a língua. É comum que o trabalho desenvolvido nas aulas de português sobre revisão e refacção tenha como prioridade corrigir problemas de ortografia, paragrafação, pontuação e concordância. No caso deste trabalho, os alunos foram estimulados a construir conhecimentos textuais, relacionados à referência.

A etapa de reescrita, juntamente com o planejamento e a escrita propriamente dita, compõem a produção textual, por isso, essa etapa deve ser apresentada e trabalhada em sala de aula. É função da escola promover o estudo e desenvolver a prática da reescrita, já que fora do ambiente escolar, quando se entra em contato com os textos de outras pessoas, esses são apresentados de forma concluída, ou seja, quase nunca é possível ter acesso ao processo de reescrita, “processo este que fica oculto no texto finalizado e publicado” (Fiad, 2009 p.119).

A reescrita pode acontecer de forma individual, em que o professor estabelece um diálogo com um único aluno por vez, apresentando-lhe as sugestões para melhoria do texto, e quase sempre essas sugestões são ofertadas por meio de indicações escritas no próprio texto do educando, ou pode acontecer de forma coletiva, em que todos os alunos da classe se reúnem para ler, sugerir, analisar e refletir sobre a escrita de um dos colegas com a mediação do professor.

Neste trabalho, o processo de reescrita aconteceu de forma coletiva porque, como mencionado, essa etapa que, também, faz parte do momento de produção textual, deve ser ensinada aos educandos em sala de aula, em especial, aos alunos dos anos iniciais, pois ainda estão se apropriando das etapas de produção textual, de forma que consigam observar elementos que vão além da ortografia. Como ainda estão se apropriando da leitura e da escrita, as aulas dos anos iniciais, quase sempre, estão vinculadas ao estudo da palavra, das regularidades e irregularidades ortográficas. Dessa forma, quando solicitados a observarem

questões que precisam ser ajustadas no texto, o olhar logo é direcionado à ortografia, confirmando a afirmação de Jesus (2001, p. 102):

A reescrita praticada em sala de aula varia tanto em relação ao número de participantes envolvidos como em relação ao objeto das preocupações linguísticas (...) quanto aos fatos linguísticos, consensualmente enfocados em funções do pressuposto de higienização, há uma certa priorização dos temas referentes à visualização da superfície textual: ortografia, pontuação e concordância.

Além de promover a apropriação de uma das etapas que compõem o processo de produção textual, fazendo com que a visão do aluno seja voltada para questões textuais e não, apenas, ortográficas, esse processo desenvolve uma interação mais efetiva entre o aluno-autor, os demais alunos e a professora, o que foi possível observar entre os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. A interação estimulou atitudes responsivas, desenvolvendo o respeito pelas produções individuais e coletivas. Os alunos apresentaram segurança e conhecimento para opinar na escrita do outro e a partir dessa relação interativa, baseada nos diálogos, criou-se um ambiente para a prática de uma educação problematizadora, em que

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2020, p. 95-96).

O desenvolvimento dessas atitudes fez com que o aluno-autor aceitasse com normalidade as opiniões sobre seu texto, recebendo essas sugestões de forma respeitosa e positiva, e a maioria pode compreender a revisão e a reescrita como ações ligadas à escrita, pois “a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever” (Fiad, 2009, p. 158).

No desenvolvimento da reescrita, os educandos desempenharam vários papéis: “o sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicidade de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se auto-censura, que reescreve” (Fiad, 2009, p. 15). Nesse processo, o aluno não só se colocou como escritor, mas, também, como leitor e revisor do seu texto e dos textos dos colegas.

Observa-se na reescrita coletiva uma interação produtiva entre alunos e professor, mas também entre os próprios alunos que tiveram liberdade em expressar suas dúvidas e sugestões. Além disso, essa forma de reescrever o texto permitiu aos educandos mais introvertidos solucionarem suas questões por meio de perguntas semelhantes realizadas por aqueles estudantes mais comunicativos, pois a dúvida de um que consegue se expressar com facilidade e clareza pode ser a dúvida do que apresenta mais dificuldade nesse processo de

comunicação. Como afirma Geraldi, (2006, p.41), “a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. E foi por meio dessa interação que aconteceu a construção do conhecimento.

Para o desenvolvimento do trabalho com a reescrita coletiva foram escolhidos trechos das produções iniciais dos alunos e um texto na íntegra, todos apresentando problemas de referência. A partir da leitura individual e coletiva, os demais colegas observaram nos trechos e no texto finalizado os elementos que precisavam ser modificados para que a escrita se tornasse mais clara e completa. Com a mediação da professora, os alunos levantaram questões e sugeriram adequações, contribuindo com a construção da competência escritora de todos os educandos da classe. Observa-se que o papel do professor sofreu mudanças. Enquanto que na correção e reescrita tradicionais cabia ao professor avaliar, corrigir e/ou revisar o texto do aluno para, depois, entregar e sofrer as adequações necessárias, nessa etapa da produção textual, a professora deixou de ser uma avaliadora preocupada em higienizar o texto e passou a ser uma mediadora, com o objetivo de ajudar os alunos a observarem e refletirem sobre a língua, exigindo ‘uma mudança radical, suspendendo uma posição de “professor-corretor” para a assunção de uma posição de “professor-mediador”’ (Calil, 2008, p. 13).

Em relação ao comportamento dos educandos e do professor, nota-se que ambos precisaram assumir posturas diferentes das que costumavam apresentar em uma revisão e reescrita tradicionais. Na reescrita coletiva, os alunos interagiram entre si e com a professora, apresentando abertamente suas dúvidas e sugestões. Desenvolveram atitudes maduras, sabendo de forma respeitosa opinar na produção do colega, sem que o processo fosse resumido a um apontamento de erros. Conseguiram ouvir as sugestões e as discordâncias sem atrito. Foram capazes de debater e dialogar até encontrarem uma solução adequada ao problema, desenvolvendo o respeito pelas sugestões do outro. Em relação à professora, ela precisou deixar o “comando” da aula para observar e direcionar os educandos na construção do conhecimento. A professora passou a mediar o processo não ofertando soluções prontas, mas instigando por meio de questionamentos que despertassem nos alunos reflexões e construção de conhecimentos.

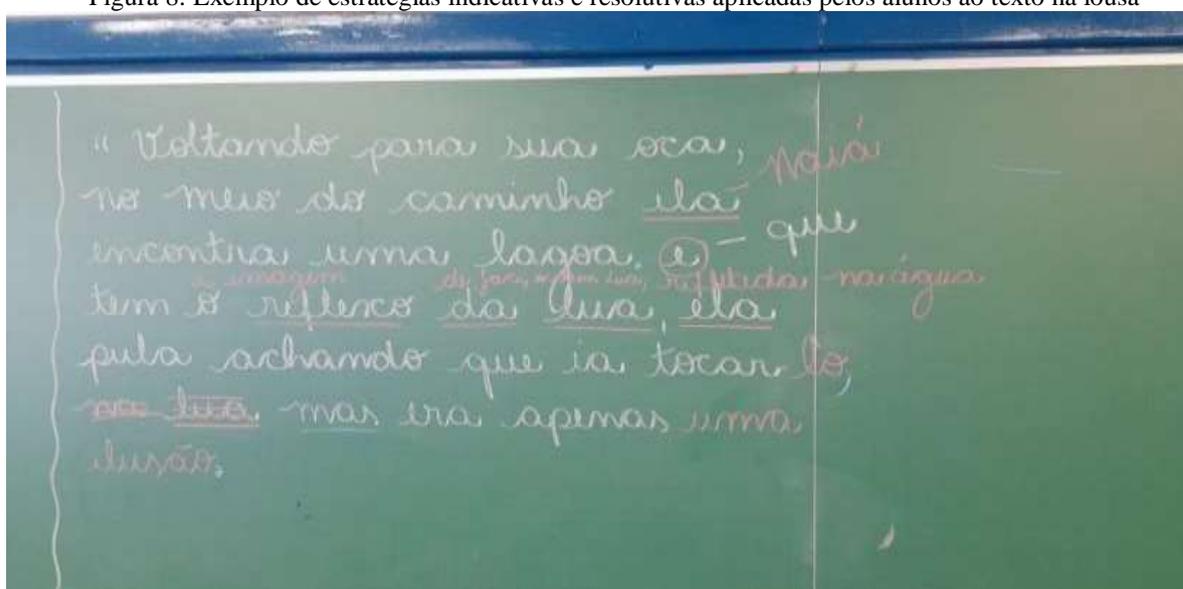
Em uma correção tradicional, muitas vezes, o aluno sozinho não é capaz de identificar os elementos que precisam ser adequados e, quando os identifica, pode não saber como fazer. Quando o aluno entrega sua produção textual, inicia-se um processo avaliativo em que “as intervenções dos professores destacam problemas ortográficos e gramaticais, incidindo sobre

uma única versão do texto, que não será re-escrita pelo aluno, mas sim, ‘avaliada’, ‘corrigida’ ou ‘passado-a-limpo’” (Calil, 2000, p.29). Essas questões foram evitadas com o processo coletivo, pois, ao aparecer a dúvida, a professora e os demais colegas estavam presentes para que juntos pudessem pensar em uma solução, desenvolvendo coletivamente um ato reflexivo sobre a escrita.

Além disso, para os alunos do 4º ano que ainda estão se apropriando da escrita e da leitura, a presença da professora na resolução de suas dificuldades tornou-se fundamental, pois muitas vezes o aluno sozinho não possui conhecimentos suficientes para realizar a reescrita, ou seja, a “dificuldade em identificar a natureza do problema e, conseqüentemente, a sua solução” (Ruiz, 2020, p. 64) impedem que a reescrita aconteça de forma produtiva.

Ao realizar a refacção com foco na referenciação, os alunos deveriam observar as palavras que se repetiam provocando prejuízo na construção da coesão referencial, e assim que liam os trechos na lousa, iniciavam o processo de revisão indicando as palavras repetidas e, em seguida, mencionando as sugestões que seriam anotadas ao lado das palavras a serem modificadas. Ao desenvolverem tais atitudes, os alunos colocaram em prática as estratégias de correção indicativa e resolutiva, em que o revisor indica o que precisa ser modificado por meio de um traço ou um círculo em torno da palavra e, na sequência, escreve ao lado a sugestão mais adequada, como é possível observar na imagem abaixo:

Figura 8: Exemplo de estratégias indicativas e resolutivas aplicadas pelos alunos ao texto na lousa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No processo de reescrita tradicional, as atitudes de indicar e oferecer uma solução são realizadas pelo professor, no entanto, na reescrita coletiva, proposta deste trabalho, essas atitudes foram realizadas pelos alunos com a mediação, quando necessária, da professora. Os educandos identificaram as palavras que deveriam ser modificadas (estratégia indicativa) e apresentaram as soluções (estratégia resolutiva). Porém, essa decisão não foi aleatória; ela veio acompanhada de discussão para decidir o que seria colocado no lugar da expressão ou do nome que precisaria ser modificado, caracterizando mais uma estratégia de correção, a interativa.

Diferente do que acontece em uma correção tradicional em que, ao utilizar a estratégia resolutiva, o revisor apenas soluciona a questão sem oferecer uma reflexão ao autor do texto que fica apenas com a tarefa de “passar a limpo”, na reescrita coletiva, essa estratégia aconteceu acompanhada de diálogo, em que um aluno apresentou determinada mudança e os demais, imediatamente, questionaram e sugeriram outras opções, acrescentando um diálogo reflexivo à estratégia resolutiva. Dessa forma, nota-se a junção de duas estratégias de correção apresentadas por Ruiz (2020), a resolutiva e a interativa. Exemplo do uso dessas estratégias pode ser observado na reescrita do trecho 1 ao serem comparados os quadros 37 e 38:

Quadro 37 - Trecho 1 da produção inicial dos alunos

“Uma noite **ela** acordou com a claridade da **lua** essa noite a **lua** estava muito brilhante então **ela** resolveu sair da aldeia e foi observar a **lua** numa lagoa e **ela** viu a **lua** na água no momento pensou que a **lua** tinha caído do céu.”

Fonte: Produção inicial

Quadro 38 - Trecho 1 da reescrita dos alunos

“Uma noite Naiá acordou com a claridade da lua. Nessa noite, Jaci, conhecido como deus Lua estava muito brilhante, então a jovem guerreira resolveu sair da aldeia e foi observá-lo numa lagoa. Chegando lá, a jovem viu o reflexo de Jaci na água e na hora pensou que o deus Lua tinha caído do céu.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

No trecho, “**ela** resolveu sair da aldeia” (quadro 38 - Trecho 1 da reescrita dos alunos), os alunos observaram que era necessário substituir o pronome destacado para evitar repetição, então foram sugeridas duas opções: “garota” e “jovem guerreira”. Antes de escolherem a palavra ou a expressão nominal mais adequada, houve um diálogo em busca da contextualização do texto (lenda da vitória-régia) e a retomada dos exercícios, aplicados na segunda etapa do capítulo 5 – *Aplicação da sequência de atividades*, relacionados ao campo semântico para que a sugestão fosse aplicada ao texto de forma intencional. Após a

contextualização e a análise das palavras mais recorrentes no campo semântico indígena, a palavra escolhida foi colocada ao lado da palavra a ser modificada. Por estarem se referindo a um texto que apresentava elementos da cultura indígena, a melhor opção que encontraram foi “jovem guerreira”. Assim, é possível observar que a função do aluno nesse processo não foi a de aceitar o que a professora determinou, como em uma correção tradicional, mas buscar fundamentação para que a escolha fosse realizada de forma reflexiva e intencional. Nesse processo, identifica-se a presença das estratégias interativa, em que os alunos, juntamente, com a professora, dialogaram em busca de uma solução, e a estratégia resolutiva, ao anotar a sugestão ao lado da palavra que seria substituída.

Ao escolherem substituir o pronome pela expressão nominal “jovem guerreira”, um dos alunos observou que já estaríamos acrescentando uma característica a “Naiá”, guerreira, como todas as indígenas. Observa-se que houve a construção e a troca de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, pois, ao escolher uma qualificação à personagem, os estudantes compreenderam que uma das formas de construção da expressão nominal é a junção de um nome (substantivo) com uma característica ou propriedade (adjetivo). Os alunos também precisaram consultar o campo semântico indígena e os costumes dos primeiros habitantes do Brasil para determinarem que a “jovem” podia ser “guerreira”. Com esse exemplo, nota-se que a interação entre os alunos está marcada na reescrita coletiva, transformando a estratégia resolutiva, em que tradicionalmente o próprio professor faria o ajuste sem que o aluno precisasse refletir sobre algo, em uma estratégia resolutiva marcada pela discussão, pelo diálogo, pela interação com o outro antes de se realizar a mudança. Além disso, a estratégia resolutiva-interativa não reflete o pensamento de apenas uma pessoa, o corretor, mas de um coletivo, pois, antes de resolver a questão, essa sugestão foi discutida e aceita por todos ou pela maioria da classe.

Nas considerações de Serafini (1995) e Ruiz (2020), as estratégias indicativas e resolutivas são apresentadas como as mais ineficazes na hora em que o aluno precisa fazer a reescrita, porque cabe ao professor resolver o problema sem que o estudante precise refletir sobre a mudança a ser feita. Além disso, o aluno, ao receber, apenas, uma indicação ou já receber a adequação realizada pelo revisor, não compreende o que precisa ser “corrigido” ou não possui conhecimentos necessários para resolver sozinho determinadas questões. No entanto, no processo de revisão e reescrita coletivas propostas neste trabalho, as estratégias indicativa e resolutiva foram as mais utilizadas e com resultados positivos. E isso se deu porque foram aplicadas, juntamente, com a correção interativa, em que foi gerada uma discussão após a indicação da mudança, resultando em uma resolução consciente. Assim que

os alunos indicavam a mudança que deveria ser realizada, por intermédio da professora ou pela ação dos próprios alunos, já iniciavam um diálogo reflexivo resultando em uma resposta construída que era anotada ao lado da palavra a ser modificada. Com isso, observa-se a presença das três estratégias de correção embasadas por meio do diálogo, da reflexão e da interação.

Segundo Ruiz (2020), a estratégia interativa, em que o professor deixa um bilhete ao final do texto do aluno, é a que mais apresenta resultados positivos no ato de reescrita do aluno, pois o educando consegue compreender melhor as sugestões do professor e aplicá-las em seu texto. No processo de reescrita coletiva, o bilhete foi substituído por uma interação presencial entre alunos e professora por meio dos diálogos. Dessa forma, a ação resolutiva não se resumiu em, apenas, retirar uma palavra e colocar outra no lugar, sem a compreensão do que gerou a mudança, mas em discutir e escolher a palavra que melhor representasse a ideia do coletivo.

Observa-se, em mais um exemplo, a utilização das estratégias, indicativa, resolutiva e interativa, juntas dando respostas positivas ao processo de reescrita, com a comparação e a análise dos trechos apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 39 - Trecho 4 da escrita original dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo. Tentou nadar até acima, mas não deu e ela morreu. **Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 40 - Trecho 4 da reescrita dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo da lua, tentou nadar até em cima, mas não deu e a jovem guerreira morreu. Jaci, comovido com a história, transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

Na reescrita dos trechos acima os alunos deveriam identificar as palavras que se repetiam para que pudessem fazer as adequações. Sem dificuldades, logo responderam as palavras “ela” e “Jaci” que foram indicadas na lousa (estratégia indicativa). Após a indicação, iniciaram os diálogos (estratégia interativa), em busca de uma solução. Os educandos, percebendo que esse trecho não era o início do texto, decidiram por deixar o pronome “ela” que aparece logo no início, gerando o seguinte diálogo:

Quadro 41 - Diálogo produzido pelos alunos e professora durante o processo de reescrita coletiva

“Uma aluna logo respondeu que “poderíamos deixar o primeiro ela” (G.O). Questionada sobre o porquê, a educanda disse que “o texto já começa com Naiá”. Reforçamos dizendo que não estávamos reescrevendo um trecho inicial, dessa forma, a pessoa que escreveu já havia mencionado Naiá no início do texto, especificando a personagem principal da lenda”.

Fonte: Trecho retirado da página 87 desta dissertação

Porém, no decorrer do diálogo sobre as adequações em relação ao pronome “ela”, foi dito que seria mais adequado substituir o segundo “ela” por “garota”, mas como já haviam falado sobre o contexto na reescrita do primeiro trecho, acharam que a palavra “garota” não caberia nesse texto, então optaram por fazer a substituição (estratégia resolutiva) utilizando mais uma vez “jovem guerreira”. Dessa forma, o pronome “ela” permaneceu no início do trecho, mas foi recategorizado no decorrer da narrativa. Esse exemplo foi mais uma forma de observar a presença das três estratégias que, utilizadas conjuntamente, contribuíram com o processo de reescrita de forma positiva na construção da competência escritora.

Durante as reescritas dos trechos e do texto na íntegra, foi possível observar a importância dos três tipos de correção para que a refacção acontecesse de forma produtiva. A indicativa e a resolutiva foram necessárias para que todos os alunos observassem as palavras que precisariam sofrer mudanças e para que tivessem a resolução no momento da reescrita final, e a estratégia interativa conduziu as escolhas de forma consciente por meio dos diálogos, como já se observou anteriormente por meio do diálogo representado no quadro a seguir:

Quadro 42 - Relato de como ocorreu o processo de escolha para a realização da troca de palavras

“Os alunos davam as sugestões, que eram anotadas na lousa, ao lado da palavra a ser substituída para que na hora da reescrita pudéssemos realizar a troca e, dessa forma, ficaria mais fácil fazermos a leitura e observarmos se a mudança seria adequada”.

Fonte: Trecho retirado da página 75 desta dissertação

Ruiz (1995) e Serafini (2020), também, abordaram a correção classificatória, em que o professor constrói uma tabela como referência para correção, e para cada questão que necessita de adequações, o professor apresenta o símbolo correspondente ao que precisa ser ajustado. No entanto, esta estratégia de correção não apareceu no processo de reescrita aplicado neste trabalho, pois, antes de sua ocorrência, seria necessário construir um quadro em que os estudantes pudessem visualizar e fazer a correspondência entre símbolo e elementos linguísticos e não houve a necessidade dessa construção.

Além da análise em relação aos papéis desempenhados por alunos e professor, e em relação às estratégias utilizadas no processo de revisão e que interferiram no processo de reescrita, é proposta neste trabalho uma breve análise sobre os recursos utilizados no momento da reescrita coletiva. Segundo Fabre (2014, p.40), ao realizar no texto uma “variante”⁸, “modificação” ou “mudança”, pode-se utilizar os recursos de Adição, Supressão, Substituição e Deslocamento. A Adição acontece quando há o acréscimo de “uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases” (Fabre, 2014, p. 40); a Supressão é quando ocorre o cancelamento de uma unidade sem que tenha sido colocada outra no lugar; a Substituição é quando ocorre a Supressão e, em seguida, no lugar, é colocada outra unidade; e o Deslocamento ocorre quando há “troca dos elementos, que tendem a modificar a ordem na cadeia” (Fabre, 2014, p. 41).

Comparando a versão inicial dos trechos e do texto na íntegra com a versão final, após o processo de reescrita coletiva, é possível identificar, na tabela abaixo, a quantidade de ocorrências de cada estratégia de reescrita:

T 1- Número de ocorrências dos tipos de estratégias de reescrita utilizadas nos trechos reescritos.

Produção	Acréscimo	Supressão	Substituição	Deslocamento
Trecho 1	3	7	7	-
Trecho 2	1	4	4	-
Trecho 3	1	5	5	-
Trecho 4	1	2	1	-
Texto completo	3	10	8	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

⁸ Variante é o conceito utilizado por Fabre (2014) para indicar as mudanças que ocorrem do pré-texto até a última cópia.

Com a tabela acima, observa-se que a maior parte das adequações realizadas pelos educandos durante o processo de reescrita dos trechos e do texto na íntegra foi feita utilizando o recurso da Supressão e da Substituição. Essas ocorrências apareceram em maior quantidade e com valores aproximados porque as duas estratégias aconteceram de forma dependente. Quando os alunos realizaram a Supressão, na maioria das vezes, foi para colocar outra palavra no lugar, ou seja, para em seguida, concretizar a Substituição. Essas estratégias podem ter aparecido com mais frequência pelo fato de o tema da referenciação ter sido o foco do processo de reescrita, já que, nesse caso, a intenção era fazer com que os educandos evitassem a repetição de uma mesma palavra na retomada do referente, problema identificado na produção inicial dos alunos e que compromete o processo de construção referencial. Com isso, as atividades realizadas nas fases anteriores à reescrita dos trechos e do texto na íntegra, como quadro de palavras e estudo do campo semântico, fizeram com que os educandos tivessem mais propriedade e vocabulário para substituir as palavras que se repetiam.

Se o foco da reescrita fosse desenvolver as ideias do texto, ou seja, a informatividade, o recurso mais utilizado seria, por exemplo, o Acréscimo, a Supressão e o Deslocamento, pois seria necessário complementar, retirar, ou deslocar as informações dentro do texto de forma que ficassem mais claras e precisas.

5.2 Análise do processo de referenciação

Ao se estudar a coesão referencial, não se pode deixar de estabelecer uma relação com as escolhas realizadas durante o processo de construção referencial, com os pontos de vista que são expressados por meio das palavras na retomada dos objetos discursivos. É por isso que, mais do que o estudo da coesão referencial, este trabalho apresentou um estudo sobre a referenciação, em que não só estão sendo analisadas as mudanças de palavras, mas todo o processo que envolve essas mudanças e os sentidos estabelecidos a partir dessas construções. Além de examinar as substituições de palavras que se repetiam, prejudicando o fluxo textual, a análise também tem como foco o motivo pelo qual essas escolhas foram realizadas, ou seja, neste trabalho a ênfase é posta nos elementos linguísticos (substantivo, expressões nominais e pronomes), mas, também, em que efeitos de sentido essas substituições, supressões e adições causaram ao texto, realizando um estudo mais aprofundado sobre a construção de todo o processo de referenciação, pois

A construção de referentes e, por conseguinte, a própria construção de sentidos, é um processo de múltiplas âncoras que podem estar lançadas não apenas em águas rasas. Muitas vezes, é preciso submergir nas águas mais profundas em que navega “o barco textual” para alcançar as âncoras ali encravadas. Essa estratégia é

fundamental para uma maior compreensão de como o barco navega, de como o sentido é construído (Lima e Feltes, 2013, p.55).

No processo de reescrita, o foco deve ser apenas um elemento linguístico a ser discutido, no caso, a referenciação, pois como afirma Geraldi (2006, p. 74), “de nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”. Esse processo de análise linguística foi realizado com base nas retomadas das produções textuais dos alunos para a efetivação dos ajustes necessários e, assim, finalizar o texto de forma que ficasse mais compreensível ao leitor.

Para que as substituições fossem realizadas de acordo com o propósito comunicativo dos enunciadores e contribuíssem com a formação da competência escritora do educando, as escolhas, assim como o uso dos demais recursos, foram efetuados com base em diálogos que serviram para observar, analisar, refletir e sistematizar os conhecimentos sobre referenciação. Nesses diálogos interativos entre alunos e professora e entre os próprios alunos, houve uma preocupação por parte da professora em fazer a sistematização do conhecimento para que todos se apropriassem dos elementos linguísticos de forma reflexiva. Essa sistematização aconteceu com a participação dos educandos que diziam suas impressões e descobertas, e essas eram anotadas no canto da lousa, servindo de fundamentação para as substituições. É possível observar um desses momentos no quadro abaixo, retirado da página 83 desta dissertação, em que a professora relata como ocorreu o processo de sistematização:

Quadro 43 - Relato de como ocorreu a sistematização do conhecimento produzindo durante o processo de reescrita coletiva

Antes de iniciarmos as modificações, fizemos uma retomada do que havíamos aprendido até o momento e sistematizamos o que poderíamos fazer para evitar a repetição que não tem a intenção de provocar efeito de sentido. Eles começaram a responder coletivamente: “substituir o nome”, “usar expressão”, “apagar a palavra repetida” (F.C). Para facilitar a visualização, escrevemos as possibilidades sugeridas em outro canto da lousa para que pudéssemos utilizar como consulta. Eles não haviam mencionado o uso do pronome, então foi incluído pela professoraí.

Organizadas as possibilidades na lousa, iniciamos as modificações em relação ao texto.

Fonte: Trecho da página 83 desta dissertação

Nesse relato, observa-se que os alunos não realizaram o processo de reescrita baseados em escolhas aleatórias, mas sim, em conhecimentos construídos a partir da reflexão, também, realizada durante as etapas de aplicação da sequência de atividade. Nem sempre esses conhecimentos receberam as nomenclaturas gramaticais, pois como afirma (Geraldi, 2006, p. 38):

Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar as habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la.

Por isso, em algumas situações foi possível constatar sugestões intuitivas que, mesmo não apresentando uma explicação precisa por parte do educando, foram capazes de solucionar os problemas surgidos.

Para facilitar a compreensão do leitor, abaixo será retomado o quadro 2, do subcapítulo 2.2 - *Concepções sobre a construção da coesão textual* em que Antunes (2005) sintetiza a formação da coesão textual.

Quadro 44 - Sintetização das categorias de coesão de Antunes (2005)

Coesão Textual	Reiteração	Repetição – palavras que se repetem na intenção de provocar algum efeito de sentido.	Paráfrase; Paralelismo; Repetição propriamente dita (de unidade de léxico e unidade de gramática).
		Substituição – uso de sinonímia ou hiperonímia.	Substituição gramatical (retomada por pronome e advérbio); Substituição lexical (retomada por sinônimo, hiperônimo e caracterizadores situacionais); Elipse
	Associação	Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas (por antônimo e por diferentes modos de relações de parte/todo).

Fonte: 2.2 - *Concepções sobre a construção da coesão textual*, desta dissertação

Como pode ser observado no quadro, Antunes (2005) divide a construção textual em dois processos: Reiteração e Associação. As produções textuais dos alunos foram analisadas a partir dos conceitos de Reiteração, em que é apresentada a Substituição que se subdivide em substituição gramatical e substituição lexical. Dentro das substituições gramaticais, foi analisado o uso dos pronomes como retomada do referente e o uso da elipse. Já no uso das substituições lexicais, foram observadas as funções dos substantivos e das expressões nominais.

Apoiando-se no quadro de Antunes (Quadro 44), a análise deste capítulo seguirá uma organização: Primeiro serão apresentados os quadros contendo os trechos da produção inicial

e da reescrita dos textos e, em seguida, será apresentado o quadro, referente ao mesmo trecho reescrito, ilustrando a quantidade e a classificação das ocorrências relacionadas à coesão referencial encontradas nas produções iniciais e relatadas no processo de reescrita da sexta etapa, no capítulo *Aplicação da sequência de atividades*. Dessa forma, será possível visualizar os trechos e as mudanças ocorridas neles, o que ajudará na compreensão da análise que virá na sequência.

As ocorrências apresentadas nos quadros são as que foram escolhidas para serem aplicadas na versão final dos trechos depois de realizado o processo de reescrita coletiva, porém, durante o processo de refacção desses trechos, nos diálogos desenvolvidos, foram sugeridas outras mudanças que, embora não tenham sido contabilizadas no quadro, pois não fizeram parte da composição final, serão utilizadas neste capítulo para que a análise não fique apenas relacionada à troca de palavras, mas que se observe todo o processo ocorrido, caracterizando a construção da referenciação.

Nas primeiras atividades de reescrita desenvolvidas em sala de aula sobre a repetição, a intenção era fazer com que os alunos fossem capazes de diferenciar o uso da repetição utilizada com o intuito de provocar algum efeito de sentido no texto e a repetição que provocava prejuízo à construção da coesão referencial. Sendo assim, foram apresentados e trabalhados trechos em que os educandos pudessem estabelecer um comparativo, percebendo a diferença entre o uso das duas formas de repetição, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 45 - Atividade comparativa entre o uso da repetição intencional e a não intencional

“Mas em um dia Naiá tentou alcançar a lua **pulou pulou pulou** e **pulou** mas não conseguiu de jeito nenhum”

“Quando Naiá percebeu que era só o reflexo da lua já era tarde e ela foi **afundando, afundando e afundando**”

“Uma noite **ela** acordou com a claridade da **lua** essa noite a **lua** estava muito brilhante então **ela** resolveu sair da aldeia e foi observar a **lua** numa lagoa e **ela** viu a **lua** na água no momento pensou que a **lua** tinha caído do céu.”

Fonte: Trecho retirado da página 72 desta dissertação

Fator que comprovou a aprendizagem dos alunos foram as ocorrências representadas no quadro abaixo (Quadro 46):

Quadro 46 - Ocorrências de repetição nos trechos apresentados nas atividades elaboradas pela pesquisadora

Palavra repetida	Adequação realizada	Recurso utilizado para solucionar a repetição
“Pulou, pulou, pulou”.	Sem adequação, pois o uso foi intencional	A repetição permaneceu, pois apresenta uma intencionalidade.
“Afundou, afundou, afundou”.	Sem adequação, pois o uso foi intencional	A repetição permaneceu, pois apresenta uma intencionalidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observa-se, no quadro 46, que os alunos identificaram as repetições, no entanto, perceberam que não poderiam ser substituídas porque apresentavam uma função no texto: indicar intensidade à ação.

Com as atividades selecionadas sobre a repetição intencional ou não, que foram desenvolvidas antes de iniciar o processo de revisão e reescrita coletiva, ficou mais fácil o aluno identificar quais palavras que se repetiam de forma prejudicial ao texto, e assim, ao iniciarmos a etapa de reescrita dos trechos e do texto na íntegra, conseguiram adequar apenas as repetições que não apresentavam efeitos de sentido.

Continuando a análise, a partir de agora serão apresentados os trechos de 1 a 4 e seus respectivos quadros de mecanismos de referenciação. Abaixo seguem os quadros referentes à reescrita do trecho 1, versão original, versão reescrita e as recategorizações.

Quadro 47 - Trecho 1 da produção inicial dos alunos

“Uma noite ela acordou com a claridade da lua essa noite a lua estava muito brilhante então ela resolveu sair da aldeia e foi observar a lua numa lagoa e ela viu a lua na água no momento pensou que a lua tinha caído do céu.”
--

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 48 - Trecho 1 da reescrita dos alunos

“Uma noite Naiá acordou com a claridade da lua. Nessa noite, Jaci, conhecido como deus Lua, estava muito brilhante, então a jovem guerreira resolveu sair da aldeia e foi observá-lo numa lagoa. Chegando lá, a jovem viu o reflexo de Jaci na água e na hora pensou que o deus Lua tinha caído do céu.”
--

Fonte: Elaborado pelos alunos

Quadro 49 - Ocorrências de mudança no trecho 1

Palavra repetida	Adequação realizada	Recurso utilizado para solucionar a repetição
Pronome “ela”	Naiá A Jovem guerreira A jovem	Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-expressão nominal Substituição lexical-expressão
Substantivo “lua”	Lua Jaci Deus lua Lo Jaci Deus lua	Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-expressão Substituição gramatical-pronome Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-expressão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao trecho 1 (Quadro 47), observa-se que houve a repetição do pronome “ela” e do substantivo “lua”. As repetições não possuíam a intenção de provocar efeito de sentido, por isso, foram recategorizadas por substantivos próprios “Naiá” e “Jaci”, com a função de nomear as personagens e, ao mesmo tempo, determiná-las. Nesse trecho, ao introduzir a personagem feminina, foi utilizado o substantivo próprio Naiá e, no decorrer da narrativa, esse referente foi recategorizado com o uso das expressões “a jovem guerreira” e “a jovem”, na tentativa de se construir sinônimos que pudessem representar a indígena. Em relação ao substantivo “lua”, foi utilizado para introduzir o referente ao trecho e, depois, também foi recategorizado por expressão nominal “deus Lua”, substantivo “Jaci” e pronome “lo” com a retomada anafórica.

A seguir, serão apresentados os quadros relacionados à reescrita do trecho 2:

Quadro 50 - Trecho 2 da produção inicial dos alunos

“Voltando para sua oca, no meio do caminho ela encontra uma lagoa e tem o reflexo da lua , ela pula achando que ia tocar na lua mas era o reflexo da lua .”
--

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 51 - Trecho 2 da reescrita dos alunos

“Voltando para sua oca, no meio do caminho, Naiá encontra uma lagoa que tem a imagem de Jaci, o deus Lua, refletida na água, ela pula achando que ia tocá-lo, mas é apenas uma ilusão.”

Fonte: Elaborado pelos alunos

Quadro 52 - Ocorrências de mudança no trecho 2

Palavra repetida	Adequação realizada	Recurso utilizado para solucionar a repetição
Pronome “ela”	Naiá Ela	Substituição lexical-substantivo Substituição gramatical-pronome
Substantivo “lua”	Jaci Deus lua Lo	Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-expressão Substituição gramatical-pronome
Substantivo “reflexo”	Imagem Ilusão	Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-substantivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No segundo trecho, as palavras que se repetiram, provocando prejuízo na construção referencial foram o pronome “ela”, os substantivos “lua” e “reflexo”. Em relação à substituição do pronome, ela foi feita, inicialmente, pelo nome próprio, “Naiá”. Em seguida, como os educandos haviam apresentado e determinado a personagem, decidiram manter o pronome em uma retomada anafórica. Quanto ao substantivo “lua”, foi introduzido por um substantivo próprio “Jaci”, seguida de uma expressão nominal “o deus Lua” na intenção de apresentar, determinar e caracterizar a personagem. A retomada anafórica foi realizada com o

pronome oblíquo “lo”. O substantivo “reflexo” foi suprimido e, no lugar, os alunos optaram por colocar os substantivos “imagem” e “ilusão”.

Finalizada a análise do trecho 2, abaixo seguem os quadros contendo os trechos da versão original, da versão reescrita e das recategorizações do trecho 3.

Quadro 53 - Trecho 3 da produção inicial dos alunos

“Um dia **ela** estava andando e viu um **lago** e **ela** pensou que a lua caiu dentro do **lago** e **ela** entrou dentro do **lago** na esperança de beijá-lo”.

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 54 - Trecho 3 da reescrita dos alunos

“Um dia Naiá estava andando e viu um lago, então ela pensou que o deus Lua havia caído dentro dele e a jovem indígena entrou na água na esperança de beijá-lo”.

Fonte: Elaborado pelos alunos

Quadro 55 - Ocorrências de mudança no trecho 3

Palavra repetida	Adequação realizada	Recurso utilizado para solucionar a repetição
Pronome “ela”	Naiá	Substituição lexical-substantivo
	Jovem indígena	Substituição lexical-expressão
Substantivo “lago”	Dele	Substituição gramatical-pronome
	Na água	Substituição lexical-expressão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No trecho 3 (Quadro 53), observa-se, novamente, a repetição do pronome “ela” que foi substituído pelo substantivo próprio “Naiá”, introduzindo o referente ao trecho e, em seguida, foi mantido como forma de realizar uma retomada anafórica. Finalizando as substituições em relação ao pronome, ele foi recategorizado com a expressão nominal “jovem guerreira”, atribuindo característica à personagem. O substantivo “lago” serviu para indicar o referente pela primeira vez no trecho e, depois, foi recategorizado com o uso do pronome “dele”, retomando de forma anafórica e buscando sentido no próprio texto. Para terminar o trecho, os alunos recategorizaram utilizando a expressão “na água”.

Finalizadas as observações do trecho 3, seguem abaixo os quadros contendo a versão original e a versão reescrita do trecho 4, assim como o quadro apresentando as ocorrências de recategorização.

Quadro 56 - Trecho 4 da produção inicial dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo. Tentou nadar até acima, mas não deu e ela morreu. **Jaci** comovido com a história **Jaci** transformou Naiá em uma planta.”

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 57 - Trecho 4 da reescrita dos alunos

“Ela pulou e percebeu que era o reflexo da lua, tentou nadar até em acima, mas não deu e a jovem guerreira morreu. Jaci, comovido com a história, transformou Naiá em uma planta.”
--

Fonte: Elaborado pelos alunos

Quadro 58 - Ocorrências no trecho 4

Palavra repetida	Adequação realizada	Recurso utilizado para solucionar a repetição
Pronome “ela”	Jovem guerreira	Substituição lexical-expressão
Jaci	∅	Elipse

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse trecho 4 (Quadro 56), aparece a repetição do pronome “ela” e do substantivo próprio “Jaci”. Em relação ao pronome, esse foi mantido no início do trecho porque, como não se tratava do início da narrativa, os alunos concluíram que poderiam deixar o pronome que depois foi recategorizado pela expressão nominal “jovem guerreira”. Em relação ao uso repetitivo do substantivo próprio “Jaci”, encontraram como solução o recurso da elipse, retirando a palavra, desde que não comprometesse o sentido e compreensão do texto.

Como mencionado no corpo da dissertação, o fato de se trabalhar com a construção da referenciação, torna necessária a reescrita de um texto completo para que os estudantes observem a recategorização e a fluidez no decorrer da produção. Dessa forma, segue abaixo o texto completo na versão original e na versão reescrita, seguido do quadro com os casos de recategorização.

Quadro 59 - Texto completo da produção inicial dos alunos

Vitória-régia
Era uma vez uma menina chamada Naiá. A Naiá era apaixonada pela Lua Darsi. Naiá esperava la no lago o sol se for para ver a Lua um dia a Naiá foi no lago esperou ficar de noite para ver a Lua Naiá foi embora ela viu um lago com o reflexo ela pensou que a lua tinha caído no lago a Naiá se apoiou na pedra e queria dar um beijo na Lua ela caiu no lago e o poderoso deus Tupã ficou com muita pena que a transformou em uma flor chamada vitória-régia.(Y.V)

Fonte: Produção inicial dos alunos

Quadro 60 - Versão final do texto completo

Vitória-régia
Em uma aldeia morava uma jovem indígena chamada Naiá. Ela era apaixonada por Jaci, o deus Lua. A jovem esperava todas as noites no lago o sol se por para ver a Lua. Um dia a bela moça foi embora e no caminho avistou um lago com o reflexo de Jaci. A moça se apoiou na pedra porque queria beijá-lo, mas Naiá caiu no lago e foi afundando, afundando e afundando. Ela não conseguiu voltar à superfície e acabou morrendo afogada. O poderoso Tupã, comovido com a história, a transformou em uma planta chamada vitória-régia.

Fonte: Elaborado pelos alunos

Quadro 61 - Ocorrências de mudança no texto completo

Palavra repetida	Adequação realizada	Recurso utilizado para solucionar a repetição
Jovem indígena	Naiá Ela A jovem A bela moça ø A moça Naiá Ela A Planta Vitória-régia	Substituição lexical-substantivo Substituição gramatical-pronome Substituição lexical-expressão Substituição lexical-expressão Elipse Substituição lexical-expressão Substituição lexical-substantivo Substituição gramatical-pronome Substituição gramatical-pronome Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-substantivo
Nome “lua”	Jaci Deus lua Lua Jaci Lo	Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-expressão Substituição lexical-substantivo Substituição lexical-substantivo Substituição gramatical-pronome

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nas ocorrências do texto completo, observa-se a repetição do substantivo próprio “Naia”. Esse foi mantido para introduzir o referente e, depois, foi recategorizado por pronomes, expressões e, também, pelo próprio nome “Naiá”, para que os educandos percebessem que a repetição, no texto completo, é indispensável para que se construa a progressão textual. Não é necessário realizar todas as substituições que aparecem durante a escrita de um texto, pois os referentes precisam ser ativados e reativados, e uma das formas é repetindo o objeto discursivo, pois, como afirma Antunes (2012, p. 65, grifos do autor), “a reincidência de uma palavra em um texto, regularmente, constitui uma pista de por onde anda sua unidade semântica”.

A importância de trabalhar com o texto na íntegra é que, além de o aluno observar a progressão textual, ele também pode perceber a ativação de outras palavras para indicar o mesmo referente, como ocorreu na *lenda da Vitória-régia*, relatada pelos alunos do 4º ano. Inicialmente, a personagem era um ser humano, representado pela figura de uma jovem indígena, e, para essa recategorização, foram utilizadas, no decorrer da introdução e do desenvolvimento, palavras e expressões como “a moça”, “a bela moça”, “Naiá” e “ela”. Porém, no final da narrativa, essa jovem foi transformada em um vegetal e, por isso, precisou ser reativada por palavras como “planta” e “vitória-régia”. Quanto à presença repetitiva do substantivo “lua”, foi resolvida utilizando substantivos, expressões e pronomes reativando o personagem.

Diante dos quadros apresentados, observa-se que para a construção da coesão referencial, os educandos utilizaram os recursos da *Substituição Gramatical* com o uso dos

pronomes; da *Substituição Lexical* com o uso de nomes e expressões nominais e da *Elipse*, em que os estudantes perceberam que nem sempre é preciso substituir uma palavra por outra, mas sim retirá-la para que o texto possa fluir. As substituições lexicais foram as mais empregadas, pois os substantivos e as expressões nominais foram utilizados para solucionar o problema da repetição do pronome “ela”, que apareceu com mais frequência na escrita inicial dos educandos.

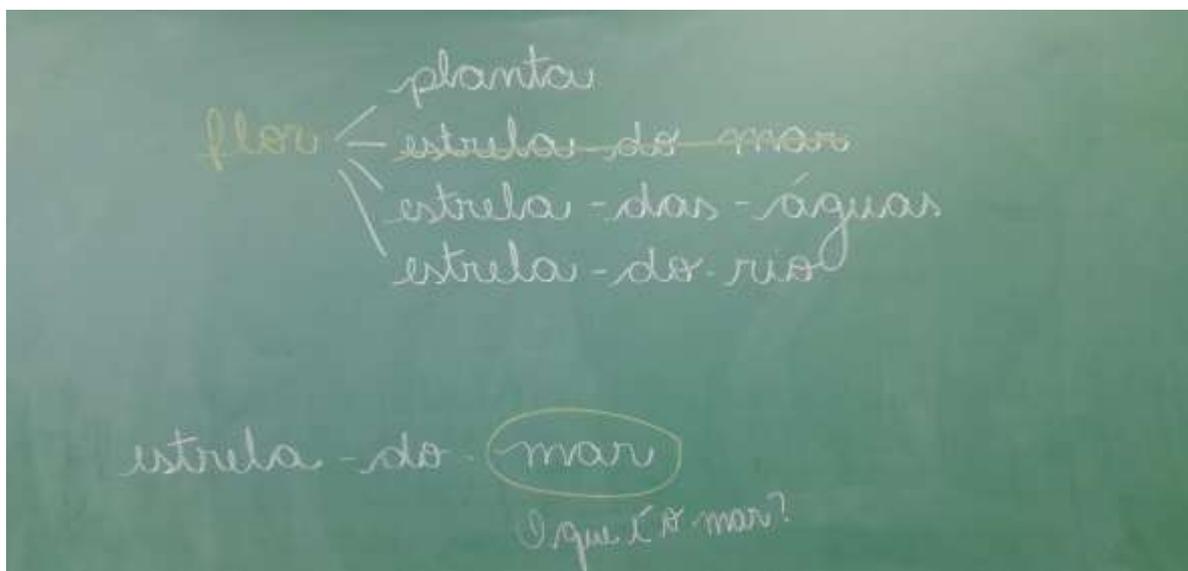
Os estudantes perceberam a necessidade que o pronome tem de representar um nome dentro do texto, pois ele sozinho, sem referente, não seria capaz de trazer uma compreensão completa ao texto, já que seu significado é esvaziado de sentido. Durante o processo de reescrita, os alunos conseguiram colocar em prática o conhecimento sobre pronome que haviam construído em uma das fases da sequência de atividade, pois, em todos os trechos reescritos, eles souberam trocar, por meio de substituições lexicais, o pronome por um nome ou por uma expressão nominal que introduzisse de forma clara o referente, ou seja, os alunos conseguiram compreender a função textual do pronome que é “permitir a introdução de referências em um texto ou de retomar, na linearidade de sua sequência, referências anteriores, o que constitui um dos recursos que – muito frequentemente - promovem a coesão e a coerência necessárias ao texto” (Antunes, 2017, p. 59).

Ao realizarem a substituição da palavra “flor” pela palavra “planta”, na reescrita do trecho “Tupã ficou com muita pena que a transformou em uma **flor** chamada vitória-régia”, houve mais uma vez uma discussão em relação ao sentido que essas palavras poderiam atribuir ao texto. Os educandos perceberam que “flor” estava referindo-se a apenas uma parte do que realmente deveria ser apresentado, que era a planta vitória-régia, assim, dentre as palavras sugeridas, “planta”, “estrela-do-mar”, “estrela-das-águas”, “estrela-do-rio”, optaram por uma que apresentasse um sentido mais abrangente que foi “planta”, ocorrendo mais uma construção de conhecimento em que os alunos optaram por recategorizar utilizando a relação de hipônimo/hiperônimo. Essa escolha foi baseada no vídeo de divulgação científica sobre a reprodução da planta vitória-régia, trabalhado em 4.4 Quarta etapa. Se tivessem se baseado na letra da música, também, apresentada em 4.4 Quarta etapa, talvez, tivessem colocado as outras opções. No entanto, independentemente de qual linguagem tenham usado como referência, uma questão foi de comum acordo: não poderiam escolher a palavra “estrela-do-mar”, pois estariam se referindo a outro ser vivo. Observaram também que “flor” não poderia ser utilizada como sinônimo de planta porque a vitória-régia é uma planta que contém uma flor. Os alunos perceberam que “Dentre uma constelação de palavras que têm um mesmo valor referencial, temos a possibilidade de escolher a que, por uma peculiaridade determinada,

mais se ajusta ao pensamento, ao contexto em que se deve inserir” (MARTINS, 2003, 104-105).

Abaixo, é possível observar na figura, a imagem da lousa contendo as sugestões e as escolhas dos alunos.

Figura 9: Fotografia retirada da lousa com as sugestões de palavras para substituir o nome “flor”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Observando os quadros que apresentam as mudanças ocorridas no processo de reescrita de cada trecho e do texto completo, ou seja, que apresentam as recategorizações, é possível constatar que, além de utilizar os pronomes do caso reto, os educandos também utilizaram como retomada do referente os pronomes oblíquos e, analisando essas ocorrências e os diálogos que envolveram essas modificações, o uso dos pronomes oblíquos foram associados ao uso de uma linguagem mais formal.

Ao decidirem pelo uso do pronome com o propósito de construir um discurso formal, percebe-se que fizeram suas escolhas de forma consciente, pensando em seu interlocutor. Assim, a retomada referencial anafórica realizada pelo uso dos pronomes pode ser vista como um posicionamento do locutor diante de seu leitor, como também, expressar um ponto de vista, já que, ao discutirem sobre linguagem formal e informal, os alunos possuíam em mente a ideia de que a primeira era utilizada apenas por pessoas ricas, enquanto a segunda era utilizada por pessoas pobres, discussão que pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 62 - Diálogo sobre o uso da linguagem formal e da linguagem informal

O tema do uso da linguagem formal e informal gerou uma grande discussão, fazendo com que falássemos de situação de produção, interlocutor, gênero e, principalmente, em preconceito linguístico, já que surgiram as seguintes falas, “e se o leitor for aquele cara de favela, da gíria?” (J.S), “quem fala formal é o rico”(S.V). Conversamos que o uso de determinada linguagem não deve ser associado apenas ao lugar onde mora e ao grupo socioeconômico, mas sim à situação em que o texto falado ou escrito está sendo produzido e sempre levando em consideração o interlocutor.

Fonte: Trecho retirado da página 80 desta dissertação

Diante da postura de alguns alunos, houve a necessidade de estabelecer um diálogo em que essas primeiras impressões fossem questionadas e os levassem a refletir sobre o uso da linguagem, que essa não estaria relacionada à situação socioeconômica, mas sim associada com cada situação comunicativa produzida. Observa-se que o diálogo foi produtivo e reflexivo quando um aluno realizou uma fala sintetizando, do jeito dele, o que havia compreendido: “*tem que usar a linguagem apropriada*”. Nesse caso, mesmo que tenha sido intuitivamente, o aluno percebeu que não importava a situação socioeconômica, mas sim a situação de produção do texto: quem é o interlocutor, em qual situação o texto está sendo produzido, que tipo de texto deve ser produzido, com qual propósito e, assim, determinar com qual linguagem será escrito.

Para que as trocas concluídas durante o processo de reescrita coletiva fossem realizada adequadamente, sem perder o sentido do texto, os alunos precisaram utilizar conhecimentos além dos linguísticos, para compreender, por exemplo, que a expressão “com muita pena” no trecho “o poderoso deus Tupã ficou **com muita pena** que a transformou em uma planta chamada vitória-régia” não estava sendo utilizada com seu valor denotativo (pena de aves), e sim com sentido conotativo de que Tupã havia ficado “comovido”. Ao observarem que nem sempre o significado está relacionado ao que consta no dicionário, mas sim ao contexto, conclui-se que os educandos foram capazes de perceber que

Não se trata, portanto, de apenas ‘trocar’ uma palavra por outra; muito menos se trata de evitar a repetição. Trata-se de encontrar a palavra ou expressão que se ajustem às determinações semânticas e pragmáticas implicadas em outra já referida. Consiste, portanto, numa operação interpretativa, reflexiva, que mobiliza, além de outros, o conhecimento de léxico da língua (Antunes, 2012, p. 83).

No decorrer da análise, além de serem observados os usos do substantivo, das expressões nominais e dos pronomes na retomada do referente, outro recurso apareceu para evitar a repetição sem efeito de sentido: a elipse.

A partir do diálogo estabelecido sobre a função da elipse em promover a progressão textual, os alunos, intuitivamente, perceberam que a retomada acontece mesmo que o referente esteja ausente e que, o uso desse recurso, possibilita unir duas orações, ou segundo

os alunos “*duas informações*”. Foi possível observar e analisar o uso desse recurso, porém essa discussão não foi aplicada à reescrita, mas serviu como forma de construção de conhecimentos entre os educandos. No trecho “Uma noite ela acordou com a claridade da **lua**. Essa noite a **lua** estava muito brilhante”, um aluno percebeu que poderia ser feita a junção das duas orações retirando a segunda ocorrência do substantivo “lua”, deixando o trecho da seguinte forma “Uma noite ela acordou com a claridade da **lua** (⊖) que estava muito brilhante”. Mas como os alunos perceberam a necessidade de explicar os personagens por meio de expressões, optaram por utilizar o nome “lua”, juntamente, com a expressão nominal “Jaci, conhecido como deus Lua”, descartando no momento da reescrita o uso da elipse.

Com o objetivo de colocar em prática os conhecimentos que estavam sendo construídos durante os processos de reescrita coletiva, o trecho 4, retomado logo abaixo, foi escolhido intencionalmente pela professora para que se realizassem o estudo da elipse durante o processo de reescrita.

Quadro 63 : Trecho 4 da produção inicial dos alunos

<p>“Ela pulou e percebeu que era o reflexo. Tentou nadar até acima, mas não deu e ela morreu. Jaci comovido com a história Jaci transformou Naiá em uma planta.”</p>
--

Fonte: Produção inicial

Ao lerem o trecho, os alunos, logo, identificaram a repetição do nome “Jaci”, mas não perceberam que a melhor opção seria a retirada de uma das ocorrências. Nesse processo, a mediação da professora foi fundamental, pois sozinhos eles apresentaram mais dificuldades em compreender a possibilidade de utilizar o recurso da elipse, talvez pelo fato de serem orações diferentes e os educandos ainda não dominarem relações sintáticas mais sofisticadas. Ainda nessa atividade, os alunos foram conduzidos a perceber que poderiam juntar as duas orações se retirassem uma das palavras repetidas, e isso poderia acontecer porque as informações contidas nas duas referiam-se ao mesmo personagem, no caso, “Jaci”. Após o diálogo e as leituras para que os alunos pudessem perceber a relação de dependência entre as duas frases, uma aluna sugeriu que apagássemos um dos nomes repetidos. Nesse caso, a aplicação do recurso da elipse foi muito mais intuitiva do que intencional e, devido a isso, houve a necessidade de uma sistematização final por parte da professora, já que a “função da escola é exatamente esta: explicitar e ampliar as habilidades comunicativas que, mesmo intuitivamente, já conseguimos desenvolver” (Antunes, 2017, p.79).

Além de desenvolverem conhecimentos sobre a construção da referenciação, durante o processo de reescrita, ao observar os diálogos estabelecidos, os estudantes também aplicaram

conhecimentos sobre a estrutura composicional do gênero que estava sendo trabalhado. Os alunos perceberam que a introdução que havia sido feita no texto que seria reescrito na íntegra não era condizente com o gênero textual que estávamos produzindo. O uso da expressão “*Era uma vez*” não condizia com o gênero textual *lendas indígenas*, mas caracterizava o gênero *contos de fadas*. Sendo assim, seria mais adequado se iniciar uma lenda indígena com as expressões “*Em um belo dia*”, ou “*Em uma aldeia morava uma jovem*”. Com essas sugestões, os alunos não apresentaram apenas conhecimentos lexicais, mas também conhecimentos estruturais do gênero textual *lendas indígenas* e do gênero textual *conto de fadas*, pois foram capazes de identificar a diferença existente entre os dois gêneros mencionados.

Realizadas as observações e a reescrita dos trechos e do texto completo, os alunos foram orientados a recontar, novamente, a *lenda da Vitória-régia* e assim fizeram e essa produção final será analisada na próxima seção.

5.3 Efeito da reescrita coletiva na produção final dos alunos

Para que se pudesse observar se a aplicação das sequências de atividades, incluindo o processo de reescrita, havia contribuído para construção de conhecimentos sobre a língua e se os educandos conseguiram aplicar em seus textos esses conhecimentos, eles foram orientados a recontar, novamente, a lenda da Vitória-régia, fazendo uma produção⁹. Quando as produções finais foram entregues pelos alunos e analisadas, percebeu-se que a maioria dos estudantes havia utilizado a recategorização dos nomes que retomavam as personagens, evitando a repetição prejudicial ao texto.

A maioria dos alunos introduziu o referente utilizando o substantivo próprio “Naiá”, ou uma expressão nominal que possuía como função apresentar e, ao mesmo tempo, caracterizar os personagens, como foi discutido e concluído durante todo o processo de reescrita coletiva. Observou-se, também, nas produções finais a presença dos mesmos substantivos, expressões nominais e pronomes utilizados na aplicação da sequência de atividades e que foram apresentados nos quadros Ocorrências de mudança, capítulo 5.2, desta dissertação. Dessa forma, percebeu-se a importância da aplicação das atividades e do processo de reescrita coletiva, pois permitiu que os educandos aumentassem seu repertório, construindo um número maior de opções para realizar a retomada do referente.

Os alunos demonstraram a aprendizagem ao apresentarem, em suas produções finais, o recurso da repetição com a intenção de provocar efeito de sentido, pois conseguiram

⁹ Alguns exemplares estão disponíveis em anexo

compreender a diferença entre a repetição necessária e a desnecessária à produção textual. Além disso, os estudantes compreenderam que “a repetição deve responder a algum propósito comunicativo, como repetir para ‘marcar a manutenção do tema’, para ‘ressaltar ou enfatizar um conceito’, para ‘estabelecer um contraste’ etc. Não é, portanto, repetir por repetir” (Antunes, 2017, p.63). Nos textos finais ocorreram, novamente, repetição, no entanto, essas aparições não podem ser comprovação de que os estudos não foram eficazes, pois os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental estão em processo de apropriação dos elementos linguísticos, por isso, o fato de, ainda, apresentarem dificuldades não significa que o conhecimento não foi construído e assimilado. A maioria das repetições que provoca prejuízo à progressão textual foi identificada a partir do meio da narrativa para o final. Sendo assim, conclui-se que os alunos se apropriaram de algum conhecimento sobre o fator de textualidade, referenciação, por meio da estratégia da reescrita coletiva.

Considerações Finais

A aplicação desta sequência de atividade permitiu aos alunos construir conhecimentos não só linguísticos como, também, culturais, pois, por meio do estudo do gênero textual *lendas indígenas*, eles melhoraram a competência escritora, fato observado durante o processo de reescrita de que participaram ativamente e, também, observado na produção final. Além disso, por meio dos diálogos, despertaram o interesse e o respeito pela cultura dos povos originários do Brasil.

Ao realizar a reescrita, foi possível observar a importância das atividades desenvolvidas durante as etapas de desenvolvimento e aplicação relatadas no capítulo 4, em especial, o levantamento de palavras relacionadas ao campo semântico indígena e as utilizadas na retomada do nome das personagens.

Os alunos compreenderam a importância da etapa de reescrita, identificando que as adequações podem ser feitas por meio do diálogo e não por meio de “erros” e “acertos” indicados na folha do texto. Perceberam que o processo de produção textual não se limita à escrita, mas é composto, também, por um momento anterior (planejamento, contextualização) e por um momento posterior (reescrita).

A partir das análises realizadas, foi possível observar na produção inicial dos estudantes que prevaleceu a repetição de pronomes e de nomes (substantivos), mas para realizar a recategorização dessas repetições, foram acrescentadas além dos nomes e pronomes, as expressões nominais. Ao escolherem essas formações (expressões nominais), os estudantes

emitiram um juízo de valor por meio do uso de características como “guerreira”, “jovem”, “indígena” e “bela”, o que demonstra que

os objetos de discurso não podem ser compreendidos como expressões referenciais que mantêm uma relação de espelhamento com os objetos do mundo ou até mesmo com a representação cognitiva que deles se venha a ter, pois somente têm razão de ser no discurso (LIMA e FELTES, 2013, p. 33).

Ao realizarem as modificações, os alunos não fizeram aleatoriamente. Ao optarem pela recategorização com o uso de expressões nominais, eles colocaram em prática não só os conhecimentos linguísticos, pois compreenderam que a expressão nominal apresenta um nome que vem acompanhado por uma palavra que o determina ou o caracteriza, conceitos sistematizados nas etapas anteriores ao processo de reescrita propriamente dito, como também apresentaram conhecimentos extralinguísticos ao escolherem “indígenas”, “jovem” e “moça” pelos saberes de mundo que possuíam em relação aos hábitos e costumes indígenas e em relação ao seu próprio modo de vida, no qual não se autoriza o namoro na infância. Com o uso das expressões nominais, também, puderam perceber que nelas continham elementos que poderiam ser utilizados separadamente em momentos diferentes, aumentando o vocabulário para a retomada dos referentes.

estas escolhas são “altamente reveladoras do ponto de vista do enunciador”, sendo mais uma evidência de que o modo de apresentação dos referentes comporta saberes e marcas de um modo de falar e pensar próprio de um enunciador particular. Por essa razão, o ponto de vista (PDV) não se limita à expressão de uma percepção e integra julgamentos e conhecimentos que o locutor e/ou enunciador projetam sobre o referente” (CORTEZ e KOCH, p.10 2013).

Com as análises apresentadas nesta dissertação, conclui-se que o processo de reescrita coletiva permitiu aos alunos e professor estabelecerem uma relação construtiva em que foi possível observar, analisar, discutir e sistematizar os conhecimentos linguísticos de forma reflexiva. Esse processo em que os alunos foram organizados coletivamente para observar e opinar sobre a escrita do outro permitiu que tanto aluno como professor tivessem seus comportamentos modificados, pois ambos precisaram desenvolver atitudes respeitadas e conscientes para que as discussões fossem produtivas e gerassem conhecimentos. A sistematização dos conhecimentos fez com que os educandos retomassem o que estavam aprendendo por meio de suas próprias impressões e construíssem conceitos e reflexões sobre a língua em uso, ou seja, dentro do texto.

Além disso, o trabalho com essa etapa da produção textual possibilitou ao aluno expressar suas dúvidas e expor suas sugestões baseadas não só em elementos intuitivos, mas, também, em estudos desenvolvidos durante o processo. Os alunos conseguiram levantar

questionamentos em relação a elementos linguísticos e extralinguísticos, percebendo que a junção de ambos contribui para a elaboração de um bom texto. Perceberam que escrever é muito mais do que “corrigir” palavras “erradas”, é compreender as informações, desenvolver as ideias e, também, criar uma coesão adequada, por meio do processo de referenciação. Com a interação entre alunos e entre alunos e professora, foi possível oferecer aulas de língua portuguesa que desenvolvessem atitudes reflexivas e, conseqüentemente, colaborassem para formação da competência escritora dos alunos.

Ao se trabalhar com a ação de reescrever, observou-se essa etapa como prática social, já que ela se faz, ou deveria se fazer, presente em uma sociedade que valoriza a escrita, pois por seu intermédio os participantes da ação comunicativa são capazes de expor ideias, opiniões e imaginações. Além disso, a reescrita também é uma prática interacionista, pois há uma relação estabelecida entre aluno (autor do texto), professora (revisora mediadora), demais alunos da classe e o próprio texto, reforçando o que afirmam Balieiro e Menegassi: (2017, p. 47):

O texto é compreendido sempre como o resultado de reflexões, revisões, releituras e reescritas, em um trabalho co-participativo entre educador e educando. Assim sendo, a correção textual realizada com o auxílio do comentário da docente almeja melhores resultados no momento em que as orientações são apresentadas gradualmente e relacionadas a aspectos pontuais.

Sendo assim, observa-se que nessa etapa de revisão e refacção textual, as interações, os diálogos, o uso das estratégias de correção e os recursos de reescrita contribuíram para que o processo da reescrita coletiva acontecesse de forma positiva e produtiva. Com isso, essa etapa da produção textual pode não apenas fazer parte do momento de produção escrita, mas ser um recurso utilizado em sala de aula, pelos professores, para a apropriação de conhecimentos linguísticos e, também, extralinguísticos, de forma reflexiva e sistemática, contribuindo com a construção da competência escritora de cada aluno.

Ao reescrever os textos com base no diálogo entre os próprios alunos e com a mediação da professora, notou-se um melhor aproveitamento das estratégias de correção que foram utilizadas pelos próprios educandos, que assumiram o papel de leitor e avaliador do texto do colega. As estratégias indicativa, resolutiva e interativa, que aconteceram simultaneamente, possibilitaram aos educandos refletirem sobre cada ocorrência, diferente da correção tradicional em que o estudante recebe os apontamentos do professor e conclui sua reescrita com o “passar a limpo” do texto. Além disso, os educandos perceberam, mesmo sem o domínio das nomenclaturas, que o processo de reescrever também possui algumas

estratégias como acréscimo, supressão, substituição e deslocamento, e que para cada palavra, expressão, frase ou período a ser modificado, uma dessas estratégias é acionada.

Com a concretização deste trabalho foi possível concluir que utilizar a reescrita coletiva como estratégia para o desenvolvimento da competência escritora permitiu aos educandos compreender que o ato de revisar e de reescrever fazem parte da rotina de quem escreve um texto, e que é na escola, por meio da observação, do diálogo, da análise, da comparação, da reflexão e da sistematização, que acontece a construção do conhecimento.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros & interações**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. Continuidade Referencial. In: _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.p.93-106.
- _____. **Território das palavras: estudo do léxico na sala se aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ASSIS, Cecy Fernandes de. **ÑE’Ë RYRU AVAÑ’Ë**. Guarani-Português-Dicionário. São Paulo: Cecy Fernandes de Assis – Edição Própria, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BALIEIRO, L.T; MENEGASSI, R.J. **A operação linguístico-discursiva de acréscimo na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. Claraboia, Jacarezinho/PR, v.8, p.30-40, jul./dez., 2017.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra: notas da edição russa de Sergei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRANDÃO, H. H. N. **O texto: coesão e coerência**. In: SÃO PAULO. Programa de Educação Continuada (PEC). *Construindo Sempre*. Aperfeiçoamento de professores - PEB II. Língua Portuguesa. Módulo 2. São Paulo: CENP/FAFE/USP, 2003. P. 27-39.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.
- CAMPOS, M. I. B., & POLACHINI, N. R. S. (2011). **Lenda como gênero do discurso: mudanças e desafios no ensino de português**. *Linha D’Água*, 24(1), 13-30. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i1p13-30>.
- CALIL, Eduardo. **O professor, o aluno e o texto**. In: Zozzoli, R.M.D.; OLIVEIRA, M.B.D (orgs.) *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 11-16.

CALIL, Eduardo. **Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno**. In: MOURA, Denilda (org.) *Língua e ensino: Dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000. P. 29-40.

CAVALCANTE, M.M; LIMA, S.M.C. (orgs). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

CESARINO, Pedro. **Histórias indígenas dos tempos antigos**. São Paulo: 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTEZ, S.L; KOCH, I.G.V. **A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais**. In: CAVALCANTE, M.M; Lima, S.M.C. (orgs.) *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-29.

DANTAS, Tiago. *Vitória-régia; Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/folclore/vitoria-regia.htm>>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

Dois anos de ocupação indígena em Guarulhos. Guarulhos. 2019. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iSH2QMe6LZY>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2023.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**./ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FABRE, C. Das Variantes Do Rascunho Ao Curso Preparatório. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 22, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n10p22. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1142>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textual**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FIAD, Raquel Salek. **Episódios de reescrita em textos infantis**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.38, p.9-18, 2009.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. *Organon*, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, p. 147-159, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75 ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, B. D. (2022). Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa: Lexical-grammatical resources in the teaching of the Portuguese language. *Revista Do GEL*, 19(1), 100–118. <https://doi.org/10.21165/gel.v19i1.3395>.

Histórias e lendas do Brasil (vários autores). São Paulo: DCL, 2012.

História de papel-a lenda da vitória-régia. Youtube 08/05/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zhd2lDJuWOk>>. Acesso em 16/10/2022. História de papel-a lenda da vitória-régia. Quintal da cultura.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita.** In GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e Ensinar com Textos.* -4 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

JEKUPÉ, Olívio (org). **As queixadas e outros contos guaranis.** São Paulo: FTD, 2013.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A Terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo: Peirópolis, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual.** 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **ALFA: Revista de Linguística,** São Paulo, v. 41, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 18 out. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10ª ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. G. V. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. **ALFA: Revista de Linguística,** São Paulo, v. 41, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 18 out. 2023.

LACERDA, Naziozênio Antonio. **O gênero textual lenda: fantasiando a imaginação de alunos em processo de alfabetização e letramento.** *Anais do COGITE – Colóquio sobre gêneros & Textos.* 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10934>. Acesso em: 4 de dez. 2022.

LEFFA, Vilson J. Aspectos internos e externos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (organizador). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2000.p.18-46.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H.P.M. **A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras.** In: CAVALCANTE, M.M; Lima, S.M.C. (orgs.) *Referenciação: teoria e prática.* São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **Mostrando a língua: políticas linguísticas e historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.** *ReVEL,* v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]

MARTINS, N.S. **A estilística da palavra.** In: MARTINS, N.S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa.* São Paulo: T.A.Queirós/ EDUSP, 2003, p. 71-127.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Linguística de texto: O que é e como se faz?.** 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2012.

MEOTTI, M. B; CASTELA, G. da S. **A construção de uma Sequência Didática do gênero discursivo lenda com uso das TICs para desenvolver letramentos no Ensino Fundamental.** *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 1, p. 33–56, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13744>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. 2.ed.São Paulo: Callis. 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando Piolhos e Contando Histórias**. São Paulo: Escarlate, 2014.

Nat Geo. **A reprodução da vitória-régia**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IWusGD5X95c> . Acesso em: 4 de dez de 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura; CONEGLIAN, André V. Lopes. **Laboratório do ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2023.

Nossa alma não tem cor. Olhar da alma filmes. 2020. Youtube. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Nossa+alma+n%C3%A3o+tem+cor&oq=Nossa+alma+n%C3%A3o+tem+cor&aqs=chrome..69i57.5444j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:bad1e2a3,vid:e7h7fjQVDAE>. Acesso em 22 de fevereiro de 2023.

NOVAIS, Carlos Augusto. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena>

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RIOS, Rosana. **Medonho**. São Paulo: Editora Jujuba, 2014.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2020.

TELMA Costa e Marilene Costa (compositoras) **Vitória-régia** : Minho San Liver (intérprete). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NVtvnqcmw0k>. Acesso em 12/01/2024.

SANTIAGO, Emerson. Info Escola. **Vitória-régia**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/plantas/vitoria-regia/>. Acesso em 16/10/2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SERAFINI, Maria Teresa. A correção. In: SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Maria Augusta Bastos de Matos(trad.). 7ed. São Paulo: Globo, 1995, p. 107 – 129.

SILVA, Walde-Mar de Andrade e. **Lendas e mitos dos índios brasileiros**. 4.ed. São Paulo: FTD, 2015.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na Amazônia**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2011.

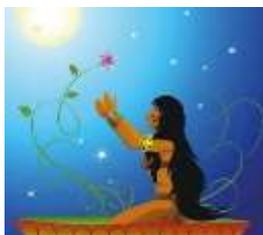
SOARES, M. Português na escola. **História de uma disciplina curricular**. In. BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. **Tradição e inovação no ensino de língua e de literatura**. *Confluência*. Revista do instituto de língua portuguesa, Rio de Janeiro, n. 37/38, p. 43-57, 2º semestre de 2009, 1º semestre de 2010. 2009/2010.

Anexos

Anexo 1

LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA



A lenda da vitória-régia é muito popular no Brasil, principalmente na região Norte. Diz a lenda que a Lua era um deus que namorava as mais lindas jovens índias e sempre que se escondia, escolhia e levava algumas moças consigo. Em uma aldeia indígena, havia uma linda jovem, a guerreira Naiá, que sonhava com a Lua e mal podia esperar o dia em que o deus iria chamá-la.

Os índios mais experientes alertavam Naiá dizendo que quando a Lua levava uma moça, essa jovem deixava a forma humana e virava uma estrela no céu. No entanto a jovem não se importava, já que era apaixonada pela Lua. Essa paixão virou obsessão no momento em que Naiá não queria mais comer nem beber nada, só admirar a Lua.

Numa noite em que o luar estava muito bonito, a moça chegou à beira de um lago, viu a lua refletida no meio das águas e acreditou que o deus havia descido do céu para se banhar ali. Assim, a moça se atirou no lago em direção à imagem da Lua. Quando percebeu que aquilo fora uma ilusão, tentou voltar, porém não conseguiu e morreu afogada. Comovido pela situação, o deus Lua resolveu transformar a jovem em uma estrela diferente de todas as outras: uma estrela das águas – Vitória-régia. Por esse motivo, as flores perfumadas e brancas dessa planta só abrem no período da noite.

<https://brasilecola.uol.com.br/folclore/vitoria-regia.htm>

Anexo 2

VITÓRIA-RÉGIA



A vitória-régia é uma planta aquática, possui uma grande folha circular, verde-escura, com uma dobra em toda a borda, o que a faz lembrar a forma de uma bandeja rasa. Típica da região norte do Brasil é encontrada na bacia amazônica. Tornou-se símbolo da Amazônia.

A planta chega a medir 2m de diâmetro e suporta o peso de até 40 quilos se bem equilibrados em sua superfície.

Tem uma flor que floresce branca e depois torna-se rosada. Essa flor se abre à noite e libera um delicioso e adocicado perfume. Por sua beleza é bastante usada para decorar lagos e jardins.

As raízes da vitória-régia soltam um suco que os índios usam para tingir de negro os cabelos e suas folhas têm propriedades laxantes, cicatrizantes e sua semente é comestível.

A vitória-régia ganhou esse nome do botânico inglês John Lindley em homenagem à rainha Vitória, do Reino Unido, no século XIX. A expedição à Amazônia de que ele participava levou sementes da planta para os jardins do palácio da rainha.

A vitória-régia é conhecida como jaca-nã, irupé, uape, aguapé e nampé entre os índios e caboclos da região amazônica.

<https://agroflorestamazonia.com/noticias-recentes/a-beleza-da-flora-do-amazona>

Anexo 3

VÍTORIA - REGIA

EM UMA ALDEIA INDÍGENA EXISTIA UMA LÍDIA INDÍGENA CHAMADA MAIA. A JOVEM AMAVA AS FLORES, PLANTAS, E FLORESTAS.

MAIA ERA APAIXONADA POR JACI O DEUS LUA. SUAS TIAS, VOSEPARMAS A AVISARAM QUE SERIA UM PROCE PERIGOSO SE METER COM A LUA, MAIS MAIA ERA MUITO TEMEROSA.

ESSA PAIXÃO COMEÇOU A VIRAR OBSEÇÃO. UMA NOITE A LUA ESTAVA MUITO INTENSA A MOÇA SAIU ESCONDIDA PARA UMA LAGOA ALI PERTO.

CHEGANDO LA' MAIA VIU O REFLEVO DE JACI NA HORA PENSOU QUE O DEUS TINHA ENTRADO DENTRO DA ÁGUA. TANTO DE BELTA-LE ACABOU CAINDO NA LAGOA E FOI AFUNDANDO, AFUNDANDO E AFUNDANDO. TUPÃ DEUS DE TODOS OS DEUSES FICOU MUITO TRISTE COM A HISTÓRIA E A TRANSPORTOU EM UMA ESTRELA DIFERENTE VITÓRIA-REGIA A FAMOSA ESTRELA DAS ÁGUAS.

É FIM!

Anexo 4

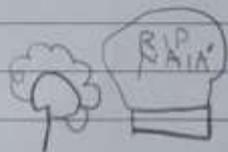
VITÓRIA REGIA

EM UM BELO DIA EXISTIA UMA JOVEM CHAMADA MAIA, A BELA GAROTA TINHA UMA OBSESSÃO ESPECIAL PELA LUA.

CERTA NOITE VOLTANDO PARA SUA CASA, MAIA ENCONTRA UM BRILHO RADIANTE VINDO DE UMA LAGOA, CHEGANDO LA ELA ENCONTRA JACI O DEUS DA LUA SE "BANHANDO" COM AS BELAS ÁGUAS DA NATUREZA. MAIA SE ESCORA NA PEDRA MAIS PRÓXIMA E SE INCLINOU PARA BEIJAR O SEU LINDO AMOR.

ESPERA! ERA APENAS UM REFLEXO E MAIA AFUNDOU E AFUNDOU E NÃO SUBIU MAIS.

JACI COMOVIDO COM A SITUAÇÃO A TRANSFORMOU EM UMA ESTRELA DOS RIOS, CHAMADA VITÓRIA REGIA.



OBRIGADO POR LER!

Anexo 5

Vitória Régia

Em uma aldeia indígena morava uma menina chamada Naio.

Um dia Naio foi para a escola e lá se viu Ela ficou muito ansiosa e passou toda a noite a lhe esperar.

Uma noite a lua brilhava como duas luas e estava muito brilhante então a fada resolveu sair de sua casa Para ver fada no meio da madrugada Naio encontrou uma lagoa com reflexos de duas luas. então o indígena resolveu pular dentro da lagoa. Mas ela percebeu que era só uma ilusão então o guerreiro Naio morreu afogado.

Comerido como a situação. Supõe-se de que os deuses resolveu transformar Naio em uma planta chamada Vitória Régia. fim

Anexo 6

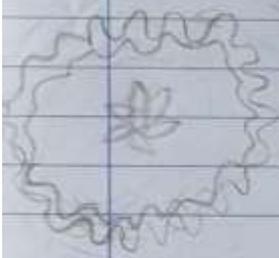
VITÓRIA-REGIA

EM UMA ALDEIA MORAVA UMA MENINA CHAMADA NAIA, A JOVEM ERA APAIXONADA POR JACI O DEUS LUA.

EM UM DIA, A INDIGENA ESTAVA NO LAGO E A LUA ESTAVA MUITO BRILHANTE.

ESTAVA, TÃO BRILHANTE QUE O REFLEXO TAVA NAS ÁGUAS.

ELA NAIA PENSOU QUE O DEUS LUA ESTAVA SE BANHANDO ALI. E ELA PULOU NAS ÁGUAS PENSANDO QUE A LUA TAVA LÁ. E MORREU O JACI COMOVIDO COM A TRÁGICA HISTÓRIA, TRANSFORMOU EM UMA ESTRELA DIFERENTE UMA ESTRELA DAS ÁGUAS.



Anexo 7

VITÓRIA - RÉGIA

ERA UMA VEZ UMA INDÍGENA CHAMADA NAIA
ELA ADORAVA A LUA E QUERIA UM DIA IR COM
ELA. OS HOMENS DA ALDEIA TENTARAM
AVIZAR NAIA QUE JACI O DEUS LUA LEVA-
VAM AS MOSSAS MAIS BONITAS COM TIGO
MAS ELA NÃO DEU OUVIDOS, E NO DIA
SEGUINTE À NOITE ELA SE CECIOU NA
BEIRA DE UM LAGO E VIU O REFLEXO DA
LUA. NAIA PENSOU QUE JACI TINHA
CAIDO PARA SE BANHAR. ALI ELA MERGULHOU
PARA ALCANÇAR A LUA MAS COMO ERA
UM REFLEXO ELA SE AFOGOU. O
DEUS LUA FICOU COM PENA E AUVES
DE TRANSFORMAR EM UMA ESTRELA,
TRANSFORMOU EM VITÓRIA - RÉGIA.

Anexo 8

Vitória-régia

Numa aldeia morava uma Grande Guerreira chamada Naiá. Ela era apai-sonada pelo seu Deus Lua. Cada noite ela levava algumas indígenas para o céu e elas transformavam-se em estrelas. Mas a Grande Guerreira Naiá esperava muito o seu filho, mas a mãe dela sempre dizia - minha filha quem vai pra lá não volta mais.

Mas a Naiá nem sem pertença a jovem era tão pressionada pelo pai. Uma noite no luar no meio do caminho ela encontrou um lago, que tinha o reflexo da lua e pulou para quando percebeu que era uma ilusão não atando e morreu afogada.

Jupá, o Deus de todos os Deuses, como visto com a história transformou-a em uma estrela das águas Vitória-régia.

Anexo 9

A LENDA DA VITÓRIA-RÍGIA
ERA UMA VEZ UMA LINDA JOVEM CHAMADA
NAIA, OS POVOS INDÍGENAS CONTAVAM HISTÓRIAS
SOBRE JACI O DEUS LUA. ELIS DIZIAM QUE TODA
HORA QUANDO UMA INDÍGENA SE APAIXONAVA
PELO JACI, ELE TRANSFORMA AS INDÍGENAS
EM ESTRELAS. NAIA, UM DIA ESPERAVA SUA
VEZ E SEU PEDIDO FOI REALIZADO UM DIA
NOSSA JOVEM GUERREIRA NAIA, ESTAVA
CAMINHANDO PERTO DE UMA LAGOA
E O REFLEXO DA LUA NA ÁGUA. ELA
PENSOU QUE A LUA TINHA IDO BANHAR
NO LAGO ELA, NADOU E PERCEBU QUE
ERA UMA ILUSÃO. ELA TENTOU VOLTAR MAS
PERDEU O AR E AFUNDOU. O DEUS LUA
FICOU TÃO TRISTE COM A HISTÓRIA TRANSFORMOU
ELA EM UMA PLANTA CHAMADA VITÓRIA-RÍGIA
PORQUE O AMOR DELA POR ELE ERA TÃO
PURO E FORTE. FIM