



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIZ REGINA AZEVEDO

**A REESCRITA DO CONTO MARAVILHOSO:
A HORA E A VEZ DO ESTUDANTE**

Londrina
2020

ELIZ REGINA AZEVEDO

**A REESCRITA DO CONTO MARAVILHOSO:
A HORA E A VEZ DO ESTUDANTE**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A994r Azevedo, Eliz Regina.
A reescrita do conto maravilhoso : a hora e a vez do estudante / Eliz Regina Azevedo. - Londrina, 2020.
128 f. : il.

Orientador: Flávio Luis Freire Rodrigues.
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Linguagem - Tese. 2. Escrita - Tese. 3. O Maravilhoso na literatura - Tese. 4. Contos - Tese. I. Rodrigues, Flávio Luis Freire . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

ELIZ REGINA AZEVEDO

A REESCRITA DO CONTO MARAVILHOSO:

A HORA E A VEZ DO ESTUDANTE

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire
Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dra. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 05 de março de 202

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), por possibilitar meu aprimoramento profissional e pessoal.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), por me receber como aluna.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa durante todo o programa.

Ao meu orientador Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues, pela paciência, dedicação e por todo conhecimento compartilhado. Além de professor, tornou-se um amigo especial.

Aos professores do PROFLETRAS, pelo conhecimento adquirido em suas disciplinas.

Aos colegas de turma: Alessandra, Anahi, Elivete, Isis, Ivone, Josilene, Maurícia, Rubia, Talita, Thaísa e Tatiele, pela cumplicidade e amizade.

À diretora da escola onde trabalho Kelly Cristina Dantas dos Santos Felix e às pedagogas Eduarda Sandy Ribeiro da Silva Martins e Mônica Cristiane Franzin da Silva, por me apoiarem e entenderem a importância do estudo e da capacitação na prática pedagógica.

Aos meus alunos, por participarem desta pesquisa com tanto empenho, e aos pais dos alunos, por permitirem a participação dos filhos.

A Deus, por ter me dado saúde, sabedoria e determinação.

Ao meu marido José Carlos, pelo apoio, pela compreensão e pelo amor.

À minha filha Kéthirin, por ser minha luz e inspiração.

Aos meus pais José e Elza, por terem me dado a vida, e à minha querida irmã Eliane, por ser a minha companheira e incentivadora.

A todos os meus amigos e companheiros que contribuíram para que eu conseguisse vencer mais esta etapa.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire (*Pedagogia da Autonomia*, 2003, p. 47)

AZEVEDO, Eliz Regina. **A reescrita do conto maravilhoso: a hora e a vez do estudante.** 2020. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Estudamos a reescrita no contexto escolar a partir de discussões dos textos, em grupos, como recurso para promovê-la. Fundamentamos-nos nas concepções referentes à linguagem e texto: Bakthin (1999; 2003), Travaglia (2009), Antunes (2003; 2007; 2010) e Geraldi (1995; 1999); quanto à escrita e reescrita: Menegassi (1998), Passareli (2012), Tauveron (2014) e Ruiz (2015). A metodologia teve como base: Gil (2002), Thiollent (2008) e Bortoni-Ricardo (2008). Para a nossa proposta de intervenção, também nos subsidiaram os pressupostos dos documentos norteadores: PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017), Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Como suporte para a escolha do gênero conto maravilhoso, consideramos: Barthes (2007), Gregorin Filho (2009), Gotlib (1999), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. Objetivamos compreender como a discussão coletiva de textos produzidos pelos alunos pode ser um recurso para a reescrita, numa turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná, e avaliamos os efeitos dessa prática sobre as aprendizagens deles. A proposta de intervenção foi dividida em cinco etapas, de vinte e seis aulas. Na primeira etapa, foi desenvolvida uma sequência de atividades anteriores à produção da primeira versão do conto maravilhoso; na segunda, a produção escrita do conto maravilhoso, pelo aluno; na terceira, as discussões em grupo, para a reescrita; na quarta, a correção final do professor; e, na quinta, a reescrita da versão final do conto. Constatamos, durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, a possibilidade de um trabalho mais interativo para a reescrita.

Palavras-chave: Reescrita. Discussão de textos. Conto maravilhoso.

AZEVEDO, Eliz Regina. **A reescrita do conto maravilhoso: a hora e a vez do estudante.** 2020. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

It studied rewriting in the school context from discussions of texts, in groups, as a resource to promote it. It was based on the conceptions related to language and text: Bakhtin (1999, 2003) Tavaglia (2009), Antunes (2003, 2007, 2010) and Geraldi (1995, 1999); as for writing and rewriting: Menegassi (1998), Passareli (2012), Tauveron (2014) and Ruiz (2015); the methodology was based on: Gil (2002), Thiollent (2008) and Bortoni - Ricardo (2008); the guiding documents were also supported by the guiding documents: PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017) Curricular Reference of Paraná (PARANÁ, 2018) and also, as support for the choice of the wonderful tale genre: Barthes (2007), Gregorin Filho (2009), Gotlib (1999), Schneuwly and Dolz (2004), among others. This research aimed to understand how the collective discussion of texts produced by students, can be a resource for rewriting, in a class of the 7th grade of elementary school in the public network of Paraná and evaluated the effects of this practice on their learning. The intervention proposal was divided into five stages, of twenty-six classes. In the first stage, a sequence of activities was developed prior to the production of the first version of the wonderful tale; in the second, the student's written production of the wonderful tale; in the third, group discussions, for rewriting; in the fourth, the final correction of the teacher, and in the fifth, the rewriting of the final version of the story. It was found, during the development of the intervention proposal, the possibility of a more interactive work for the rewriting.

Key Words: Rewriting. Text discussion. Wonderful tale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho.....	41
Quadro 2	– Percentual de acerto por descritor.....	41
Quadro 3	– Descritores de referência para o SAEP – 6º ano.....	41
Quadro 4	– Introdução ao tema da proposta de intervenção.....	45
Quadro 5	– Elementos da narrativa e recursos linguísticos.....	46
Quadro 6	– Preparação para escrita da primeira versão do texto.....	49
Quadro 7	– Produção da primeira versão do conto.....	50
Quadro 8	– Discussões em grupos.....	51
Quadro 9	– Apoio nas discussões e correções.....	51
Quadro 10	– Correção final do professor.....	52
Quadro 11	– Análise coletiva.....	52
Quadro 12	– Reescrita final.....	53
Quadro 13	– Avaliação coletiva.....	53
Quadro 14	– Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Enredo – Apresentação.....	57
Quadro 15	– Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Enredo – Desenvolvimento.....	59
Quadro 16	– Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Enredo – Final.....	62
Quadro 17	– Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Personagem.....	64
Quadro 18	– Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Estilo – Pontuação.....	67
Quadro 19	– Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Estilo – Título.....	71
Quadro 20	– Palavras com desvios ortográficos que foram identificadas e corrigidas pelos grupos.....	73
Quadro 21	– Correção final do professor, por meio de bilhetes orientadores.....	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EMBASAMENTO TEÓRICO	13
2.1	LINGUAGEM E TEXTO.....	13
2.2	ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	18
2.3	A REESCRITA SOB O OLHAR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	29
2.4	O CONTO MARAVILHOSO.....	34
3	PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1	LÓCUS DE APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	39
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	42
3.3	ETAPAS DO PROCESSO.....	44
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	55
4.1	ELEMENTOS DA NARRATIVA — ENREDO.....	56
4.1.1	Enredo — Apresentação.....	57
4.1.2	Enredo — Desenvolvimento.....	59
4.1.3	Enredo — Final.....	62
4.2	PERSONAGEM.....	63
4.3	ESTILO.....	66
4.3.1	Pontuação.....	67
4.3.2	Título.....	70
4.4	GRAMÁTICA.....	72
4.5	CORREÇÃO FINAL DO PROFESSOR.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXOS	87

ANEXO A — Contos trabalhados com os alunos na proposta de intervenção.....	88
ANEXO B — Livro de contos maravilhosos.....	92

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade que, na condição de professora de Língua Portuguesa, constatamos de um trabalho voltado para desenvolver habilidades dos alunos na produção de textos escritos, com foco no processo final e importante que é a reescrita. Surgiu, então, a necessidade de mais pesquisa e estudo sobre as formas de promovê-la.

A reescrita apresenta-se, muitas vezes, na escola como um procedimento de “passar a limpo” o texto corrigido pelo professor, deixando de privilegiar a interação no debate de questões pertinentes ao texto (clareza de ideias, escolhas lexicais, efeitos de sentido, adequação ao gênero, entre outros). As questões observáveis desse processo ficam restritas a simples correção gramatical, como aponta Geraldini (1995).

Notamos que, no dia a dia de sala de aula, diversos fatores desfavorecem e interferem para se atingir resultados mais eficazes em relação à produção de textos. É um processo que exige muito conhecimento, planejamento, tempo e dedicação. Apesar de todo o esforço empregado, não se alcança o esperado, principalmente com os alunos que mais precisam avançar em suas produções.

Para que o aluno se torne um escritor competente, ele deve desenvolver certas habilidades. Escrever vai muito além de codificar letras, formar palavras e frases. É uma práxis que precisa criar condições para que o aluno desenvolva a capacidade de uso eficaz da linguagem, cuja produção tenha uma finalidade e possa, conseqüentemente, oportunizar ao aprendiz o refletir sobre suas escolhas lexicais, o uso dos elementos coesivos e a clareza das ideias.

O aluno só poderá se tornar um escritor competente quando conseguir dar conta das demandas sociais da escrita. Para isso, o discente precisa saber planejar o que vai escrever e utilizar o gênero adequado à situação de uso, em função de seus objetivos e do leitor a que se destina. Uma prática essencial de finalização da construção de um texto é a reescrita.

A reescrita está contemplada nos PCN de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1998), que orientam procedimentos de revisão do texto para que o aluno tenha uma atitude crítica perante seu texto. Revisar ultrapassa o somente passar a limpo um texto que o professor corrigiu, pois se deve levar em conta os

conhecimentos prévios do aluno, articulando o que é necessário e possível para o momento.

O momento da reescrita possibilita, segundo Flores (2001), o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado. Logo, advém de um processo inspirativo (primeira escrita) para um processo mais racional sobre o que foi escrito. Esse sujeito-autor deixa de ser um mero receptor. De acordo com Bakhtin (1997, p. 332), “[...] a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

As DCE (PARANÁ, 2006, p. 26) ilustram que “[...] as condições em que a produção acontece determinam o texto”. Daí, a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita que procure formar o aluno-autor em meio a uma prática reflexiva de reescrita de textos. As DCE ressaltam que é necessário que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve. Para isso, o momento da reescrita é básica para alcançar o que se aponta no documento. Segundo Garcez (1998), quando o redator evidencia seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, reflete sobre como a língua funciona. Dessa forma, aprende diversas habilidades envolvidas no domínio da modalidade escrita.

Com base no que foi dito, nesta pesquisa centramos na utilização de um recurso pouco usual em sala de aula, o processo de reescrita de texto, mais especificamente na discussão, por alunos e professor, dos textos produzidos por eles. Procuramos responder ao seguinte questionamento: como a discussão coletiva dos textos contribui para a reescrita?

Assim, nosso objetivo geral é compreender como a discussão coletiva do gênero conto maravilhoso, escrito por alunos do 7º ano, pode ser um recurso para a reescrita. A partir disso, delineamos dois objetivos específicos:

- a) levar o aluno a apontar questões positivas e negativas nos textos dos colegas, dentro de um processo interativo;
- b) promover a ação do professor de forma mediadora e interativa para a construção de um aprendizado mais significativo.

Para que os objetivos fossem alcançados, nós nos baseamos nas proposições colocadas nos documentos norteadores (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017, PARANÁ, 2006), nas ideias de Bakhtin (1997; 2003), Flores (2001), Geraldi (1993; 1995; 1999), Antunes (2003; 2007; 2010), Passareli (2012), Tauveron (2014), Ruiz

(2015), dentre outros que tratam questões que envolvem a língua, a produção, a reescrita, a construção do aluno-autor, a criatividade e o papel do professor no processo de reescrita.

Com relação à organização textual, esta dissertação é composta por cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. Na segunda seção, ancorados nos pressupostos de Bakhtin (1999), Antunes (2007; 2010), Geraldi (1999), Marcuschi (2008) e Travaglia (2009), apresentamos o embasamento teórico, que se iniciou com uma reflexão e compreensão do que vem a ser linguagem e sua relação com a produção de texto e conseqüentemente com a reescrita na escola. Na sequência, tratamos questões relacionadas à escrita e reescrita, baseando-nos em teóricos como Flores (2001), Menegassi (1998; 2000), Passareli (2012), Tauveron (2014) e Ruiz (2015). Em seguida, abordamos alguns pontos apresentados sobre a reescrita nos documentos oficiais; e, por último, fundamentados nos estudos de Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Gotlib (1990) e Propp (2006), apontamos a justificativa da escolha do gênero conto maravilhoso como base para desenvolver nossa proposta de intervenção.

Na terceira seção, relatamos o percurso metodológico da pesquisa, expomos o contexto e caracterizamos os sujeitos envolvidos. Também elencamos os princípios que norteiam nossa abordagem metodológica para a realização deste trabalho, norteados por Gil (2002), Thiollent (2008), Bortoni-Ricardo (2008), dentre outros. Apresentamos a nossa proposta de intervenção, com a descrição das etapas desenvolvidas na turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

Na quarta seção, discorreremos acerca da análise dos resultados obtidos após a implementação da nossa proposta de intervenção. Por fim, elaboramos as considerações finais de nossa pesquisa.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 LINGUAGEM E TEXTO

Buscamos, neste trabalho, compreender as concepções de linguagem para que seja possível uma reflexão sobre a produção de texto na escola e, conseqüentemente, o trabalho com a reescrita. Para tal reflexão, também precisamos considerar o funcionamento da linguagem na sociedade — fora da escola — e como os sentidos se processam entre falantes de determinada língua. Para nós, a maneira como o professor concebe a linguagem define a própria prática.

Travaglia (2009) aponta três concepções de linguagem. A primeira diz respeito à linguagem como expressão do pensamento. Por meio de uma organização lógica do pensamento, ela é construída. O modo como o texto é construído nada depende de para quem e para que falamos ou em qual situação falamos.

A linguagem como instrumento de comunicação constitui a segunda concepção. A língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam por meio de regras, a fim de transmitir uma mensagem ou informações do emissor a um receptor, sem considerar o interlocutor.

De acordo com a terceira, a linguagem consiste em uma forma ou processo de interação. Além de expressar um pensamento ou transmitir informações a outro, é vista como um instrumento de interação humana. O objetivo, nesse caso, é de produzir efeitos de sentido entre os interlocutores, numa determinada situação de comunicação e num contexto sócio-histórico e ideológico.

Entendemos a linguagem, neste trabalho, sob a concepção interacionista, ideológica e sócio-historicamente constituída, pois acreditamos que só essa abrangência pode dar conta de toda a complexidade que ela representa no ensino e aprendizagem da língua na escola. Vinculada a ela está a concepção bakhtiniana de língua. Sob o viés do discurso, a palavra é um signo ideológico, social e interativo.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (BAKHTIN, 1999, p. 22).

O signo, sendo ideológico, só pode ser explicado a partir da interação social. Só se cria ideologia no momento de interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Para o autor, a linguagem é formada pela necessidade das interações sociais, pondo em xeque a ideia da criação da linguagem de forma individual.

Mas esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1999, p. 26).

A palavra torna-se o elo entre o locutor e o interlocutor: os enunciados, segundo Bakhtin (1999). No momento da enunciação, o locutor se preocupa em orientar sua fala de acordo com o contexto em que está inserido. Portanto, a língua não pode ser analisada unicamente a partir de componentes abstratos, deslocados dos atos de fala, das enunciações.

A interação verbal, conforme Bakhtin (1999), constitui-se como realidade fundamental da língua, que se realiza por meio da enunciação a partir de uma dada situação de comunicação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Segundo seu postulado, a linguagem é dialógica, pois é entendido que o indivíduo, quando interage com o outro, seja por meio da fala, seja por meio da escrita, faz pensando sempre no outro, esperando uma resposta, uma atitude responsiva.

O autor ainda afirma que, para haver diálogo, deve haver um confronto entre as vozes sociais que fazem parte do processo da interação verbal. Ao elaborar o discurso, o locutor preocupa-se em organizar e modelar a sua fala em função do outro. Este, por sua vez, não se coloca de maneira neutra, muito menos constitui um receptáculo vazio, pois atua responsivamente em relação a seu interlocutor. Dessa forma, não nos comunicamos por meio de enunciados para o nada, sem que haja o que e para quem dizer, pois sempre esperamos uma resposta aos nossos enunciados, concordando ou discordando do que falamos. Isso pode se concretizar nas atividades de discussão de textos para a reescrita, pois os alunos têm o que, para quem dizer e uma resposta ao que foi dito durante as interações em grupo.

Antunes (2007), apoiando nas ideias de Bakhtin, afirma que a língua faz parte de nós mesmos como identidade cultural, histórica e social. Por intermédio

dela, ocorre a interação, a socialização e, assim, desenvolvemos um sentimento de pertencimento a um grupo ou a uma comunidade. Podemos inferir que, muito antes de adentrarmos na escola, já adquirimos as competências do uso da língua no contato primário que temos, por exemplo, com a família, o bairro, a igreja. Nessa vivência interativa, aprendemos as normas que a compõem, pois “[...] língua é social porque é comum a todos os falantes de uma determinada comunidade linguística” (LEMOS, 2017, p. 13).

Ao chegar à escola, a criança passa a estudar a sua língua. Porém, o que é ensinado nas aulas de português? Geraldi (1999), quando trata dessa questão, destaca que existem comentários na escola, em seus mais variados espaços, sobre o baixo rendimento linguístico dos alunos. Isso é constatado por professores de todas as áreas, pois sabem que, para que o aluno compreenda o que lê e produza com qualidade, precisa ter um domínio da língua em aspectos que não se limitem à codificação, à decodificação ou a escrever um amontoado de palavras.

A responsabilidade do trabalho com a língua fica, praticamente, para os professores de Língua Portuguesa. No entanto, o não domínio de competências de leitura e escrita pelos alunos faz com que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental responsabilizem os docentes dos anos iniciais. Estes a transferem, por sua vez, para os alfabetizadores. Não tendo para quem mais destinar a culpa, esses alfabetizadores a projetam nos pais e no ambiente social.

Para nós, a questão está ligada com a forma como a língua é tratada na escola, desde o seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, 1999, p. 19).

A compreensão de mundo possui uma relação intrínseca com a linguagem. O ensino da língua na escola precisa favorecer as relações com o mundo fora dela. “O contexto da escolaridade não é um contexto de aprendizagem da língua padrão (apropriação de algo que supostamente estaria historicamente pronto), mas um contexto de aprendizagem de instâncias públicas de uso da linguagem” (GERALDI, 1999, p. 22).

Já é de conhecimento de nós, professores, que o texto deve ser a base para um ensino voltado ao uso da linguagem, sempre em conexão com o mundo.

Que o ensino de língua deva dar-se através de *textos* é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Entendemos que a questão se concentra na forma como a língua é trabalhada no ensino de Língua Portuguesa. Muitas vezes, a prática docente se utiliza dos textos como pretextos para a exploração da gramática, sem que haja reflexão e relação com o uso social da leitura e escrita. Assim, quando pensamos em texto, palavras e frases aleatórias não são suficientes para construí-lo.

Antunes (2010) ressalta que, quando utilizamos a fala ou a escrita em situações de comunicação, sempre usamos textos nas diversas interações verbais entre as pessoas, nas diferentes instâncias da vida social. A autora caracteriza o texto sob três aspectos. Primeiramente, compreende que todo texto possui um propósito comunicativo. Caracteriza-se como uma atividade funcional, pois recorremos a ele com uma finalidade, com um objetivo específico. Não falamos ou escrevemos sem um porquê. Produzimos textos concretos vinculados à determinada situação real.

O segundo aspecto apontado por Antunes (2010) é o fato de que todo texto envolve sempre um interlocutor. O texto constrói-se a partir da interação, das trocas entre locutor e interlocutor. Ao falarmos, pressupomos dizer algo que seja de interesse do outro, exigindo de nós uma atitude responsiva, como Bakhtin (1999) já pontua. Nessas interações, são construídos efetivamente os mais variados textos. Quanto à escrita, o mesmo acontece. Embora não tenhamos o interlocutor presente no momento, temos que ter em mente o interlocutor em potencial. Sempre devemos considerar aquele que lerá nosso texto, já que ele nos guia quando escrevemos e direciona-nos para nossos objetivos e finalidades propostos.

A caracterização do texto como orientação temática constitui o terceiro aspecto, na visão de Antunes (2010). Isso quer dizer que um texto se concebe a partir de um tema, de uma ideia central, que lhe dá uma unidade de sentido. Não é possível elaborarmos qualquer texto falado ou escrito sem termos como ponto de partida o tema sobre o que falaremos.

Os três aspectos apontados por Antunes (2010) nos fazem refletir sobre nossa prática quando propomos a escrita de textos na escola. Temos que nos

preocupar com o propósito, os possíveis interlocutores e temas. A partir disso, os questionamentos que devem nortear os produtores de texto são: por que, para que e quem escrever? Isso garante que as produções não fiquem reduzidas a atividades meramente escolares.

De fato, somente no texto é possível encontrar justificativa relevante para, por exemplo, a escolha dos artigos (definido ou indefinido), das expressões dêiticas (de pessoa, tempo e lugar), para a compreensão de relações semânticas entre frases encadeadas sem a presença de conectivos explícitos; para as propriedades referenciais de substantivos e pronomes, sem falar nas muitas funções textuais e discursivas da repetição de uma palavra ou da substituição de uma por outra equivalente (ANTUNES, 2010, p. 46).

Quando relacionamos o que dissemos com a reescrita de textos, vemos que os aspectos levantados por Antunes (2010) foram privilegiados durante a intervenção. Também nos orientamos em Marcuschi (2008) no que se refere à necessidade do trabalho com a língua no contexto de compreensão, produção e análise textual, sob uma visão de língua variada e variável, sem colocar a gramática como centro da aprendizagem.

A língua, nesta pesquisa, possui uma posição bem definida, em função do trabalho com a produção textual à luz da perspectiva interacionista, defendida também por Marcuschi (2008). Para ele, a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, tornando-a aberta, flexível, criativa e indeterminada quanto à informação ou estrutura. Isso quer dizer que, ao produzir um texto, o aluno deve expressar suas intenções, tendo em vista objetivos adequados a cada situação.

Também Ruiz (2010), ao tratar as questões de produção de texto, ressalta que a linguagem é atividade, lugar de interação social. Os indivíduos se colocam como sujeitos e atuam com determinada finalidade, negociando sentidos, sob determinadas condições de produção.

Com isso, nossa pesquisa busca, por meio do processo interacionista de linguagem, promover discussões em grupos dos textos em produção como um recurso para a reescrita.

2.2. ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Escrever e reescrever textos na escola são tarefas que fazem parte do cotidiano das aulas de Língua Portuguesa. Porém, quando propomos um trabalho

com a escrita e reescrita na escola, sob a perspectiva interacionista da linguagem, pressupomos, em primeiro lugar, a compreensão de que são processos contínuos de construção do conhecimento.

Para isso, as atividades anteriores à escrita e reescrita, como a leitura e estudo dos textos, também acontecem no processo interacionista. Entretanto, devem ser pensadas de uma maneira que promovam uma interação entre os indivíduos, criando diálogos e produzindo sentidos, a partir das várias vozes ali encontradas. Em momento posterior e após a apropriação dos conhecimentos, o aluno produzirá textos. Além disso, a escrita configura-se como um espaço de interação entre quem escreve e quem lê. Nesse processo, a reescrita integra-se à parte final, no qual é possível promover a interação entre autor e leitor. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 295), “[...] as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”.

Por outro lado, a reescrita de textos é uma proposta de trabalho que, na maioria das vezes, fica excluída do dia a dia de sala de aula, porque são muitos os casos em que escolas e professores abandonam as atividades de produção de textos e de reescrita, tendo em vista o acúmulo de trabalho que essas produções demandam. Tal problema origina-se de outro: a avaliação dessas produções pautada numa concepção tradicional, em que, na maioria das vezes, é confundida com correção ortográfica e gramatical, atribuição de nota. Corrigir apenas com essa finalidade pode ser improdutivo para o aluno em processo de aquisição da escrita.

Com isso, os atos de escrita e reescrita na escola não atingem um nível satisfatório de qualidade. Em 2018, após provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o MEC (Ministério da Educação) divulgou que os resultados indicam que a educação básica “anda a passos lentos”, pois apontam que os alunos apresentam um conhecimento pela metade. Com os resultados, a produção de texto reprovaria 70% dos alunos, mais de três milhões dos candidatos. Trata-se, portanto, de um número expressivo e preocupante para todos os educadores da área.

Os descritores da Prova Brasil e do SAEP (Sistema de Avaliação do Estado do Paraná) — avaliações aplicadas no quinto, sexto e nono anos do Ensino Fundamental — versam sobre as questões relacionadas a vários aspectos textuais, tais como: gêneros; relação entre textos; coerência e coesão; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Todos eles visam à proficiência do aluno em leitura. Por isso, as atividades que abordam a reescrita textual, por meio de discussões e

análise de textos em grupo, precisam ser aplicadas de maneira constante em sala de aula, pois o processo é permeado por reflexões de uso desses aspectos textuais.

Ao encontro disso, Antunes (2003) afirma que uma escrita uniforme sem variações de superestrutura, organização e sequência de suas partes corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, sendo restrita à sala de aula. Ao abordar questões relativas à produção, a autora compreende que deve ser composta por três etapas interdependentes e intercomplementares.

Inicia-se com o planejamento por parte do professor e do aluno do que seria produzido: várias leituras do gênero solicitado para a escrita; delimitação do tema da produção; definição de objetivo e a intenção; previsão dos possíveis interlocutores; situação de circulação do texto; organização das ideias. Em seguida, o aluno escreveria sua primeira versão, levando em conta a temática, o gênero, o interlocutor e tudo mais que foi planejado anteriormente. Ao final, o aluno reescreveria seu texto, observando todos os itens do planejamento, além da ortografia, sintaxe, paragrafação e pontuação. As ações propostas por Antunes (2003) para o desenvolvimento da produção textual compõem-se de um todo planejado, envolvendo desde o conhecimento do gênero a ser escrito até o uso funcional da gramática no texto. Tais aspectos abrangem a globalidade de conhecimentos que o aluno adquire ao longo das atividades do antes, durante e depois da escrita da primeira versão.

Ainda segundo Antunes (2003), a reescrita compreende uma parte do processo de escrita de textos que deve ser interativa, dialógica e dinâmica, pois é uma atividade interativa ao ser realizada conjuntamente por duas ou mais pessoas. Nesse processo, as ações se interdependem na busca dos mesmos fins. De acordo com esse percurso metodológico, a reescrita torna-se privilegiada por ser um momento de reflexão e análise, principalmente se for realizada em conjunto, com colegas de sala e professor. Assim, corrobora-se para uma versão melhorada e, sobretudo, para a ampliação do conhecimento do aluno: escolhas lexicais, pontuação, coesão e coerência etc.

Também Koll (2010) em seus estudos sobre Vygotsky traz uma contribuição à nossa pesquisa ao tratar da zona de desenvolvimento proximal, que consiste na observação do que a criança já domina do aprendizado, o que ela já consegue fazer sozinha — desenvolvimento real — e o que ela consegue fazer com a ajuda de um companheiro mais experiente — desenvolvimento potencial.

Acreditamos que práticas pautadas em interação entre colegas de sala e professor podem dar conta de desenvolver as potencialidades do aluno, partindo de seus conhecimentos reais sobre o texto produzido e, ao final, no que ele será capaz de realizar com a ajuda, no caso dos colegas, durante as discussões em grupos.

Geraldi (1995) destaca que a reescrita é um processo necessário e importante de reestruturação de textos. As práticas de correção das produções de texto em sala de aula não devem ficar restritas a simples correção gramatical, advindas de um modelo de variedade e suas convenções. O aluno, além disso, deve produzir, de forma consciente, conhecimentos sobre a linguagem por meio de atividades de retomada de suas intenções discursivas. Quando o sujeito produz um determinado discurso, ele articula um ponto de vista sobre o mundo, que, vinculado a certa formação discursiva, não é mera decorrência mecânica, destaca Geraldi (1995). O sujeito, nesse caso, está comprometido com sua palavra e sua articulação individual. Assim sendo, a metodologia empregada pelo professor deve promover uma ação interlocutiva, como propõe Geraldi (1995). O aluno não é mero espectador, e sim age sobre seu discurso, comprometendo-se com a sua palavra durante a produção do seu discurso.

A partir do momento de confronto do que aluno produziu com seus interlocutores, durante as discussões de revisão do texto em grupos, emerge, como explica Menegassi (1998), um novo processo — a reescrita. Conforme esse autor, as práticas de revisão e reescrita são fundamentais e estão inseridas numa abordagem processual-discursiva de escrita. Flores (2001), em consonância com Menegassi (1998), destaca que a reescrita poderia ser um momento de interlocução, de respeito à opinião do outro, de discussão dos pontos de vista e das maneiras de expressão linguística. A tentativa de interpretar o que o colega escreveu é um modo de valorizá-lo, respeitá-lo e compreender o que ele acredita.

Podemos afirmar que, com base em Menegassi (1998), os processos de revisão em grupos e reescrita evidenciam a interação e o papel ativo que todos os envolvidos possuem. Segundo Menegolo e Menegolo (2005), a reescrita promove o diálogo do sujeito-autor com seu produto-criado, envolvendo a qualidade da produção e, sobretudo, uma atitude crítica diante do próprio texto. Assim realizada, a reescrita torna-se um momento de troca, negociação, reflexão, seja entre os elementos do grupo e o autor do texto, seja entre autor, professor e demais integrantes do grupo. As discussões em grupo, propostas nesta pesquisa, viabilizaram, portanto, o

posicionamento mais crítico do discente perante seu texto, especialmente quando é chamado a explicar escolhas linguísticas, de pontuação, entre outros aspectos.

Baseados na visão interacionista da escrita, acreditamos que a reescrita é um momento de encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos. Selecionamos algo a ser dito a alguém, com quem pretendemos interagir por meio de texto. Ter o que dizer é, portanto, uma condição *sine qua non* para o êxito da atividade de escrever. Conforme Bakhtin (2003), o discurso se encontra com o do outro. Isso possibilita uma interação viva, pois propicia-se o dialogismo. Este, por sua vez, passa a não se constituir somente a partir da troca de ideias, mas também a partir do envolvimento e comprometimento de construir o discurso com o do outro. Dessa forma, os sentidos do texto passam a ser construídos de acordo com as expectativas do produtor e dos interlocutores reais.

Quanto à revisão do texto, segundo D’Almeida (2017), ela não se restringe a uma mera correção ortográfica ou gramatical. Trata-se de um processo bem mais complexo cuja finalidade é deixar o texto, de forma concreta, o mais próximo da ideia inicialmente formulada e pretendida pelo autor. Ainda que a revisão se resumisse aos aspectos ortográficos e gramaticais, não é possível simplesmente fazer alterações desse teor sem levar em consideração as condições em que o texto foi escrito e as finalidades que pretende atingir. Com isso, as atividades de revisão e reescrita de textos devem ser oportunizadas para que os alunos possam atingir a maturidade na atividade de escrever textos adequados aos propósitos da produção. Para isso, é necessário propormos atividades que não se restrinjam aos aspectos gramaticais e ortográficos.

Tauveron (2014) propõe o conceito de aluno-autor. Para ela, a escola pode desenvolver nas crianças uma postura de autor.

Nós chamamos, então, aqui “autor” o aluno que produz um texto narrativo com uma *intenção artística* e o distinguimos do “escritor”, que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor).(TAUVERON, 2014, p.88)

Concordamos com a autora quando concebe a autoria sob o viés de uma escrita artística por parte do aluno, diferenciando-o de escritor. Tauveron (2014) ainda critica a ideia de que escrever literatura é um dom, afirmando que se trata de uma habilidade que a escola deve incentivar nas crianças.

Com base em pesquisa-ação realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica de Paris sobre a escrita literária de textos narrativos na escola, a autora propõe um quadro conceitual. Dentre os postulados, há a necessidade de estabelecer uma relação entre o aluno que escreve e seus leitores em classe sob uma perspectiva de escrita mais estética. No contexto escolar de escrita, segundo Tauveron (2014), o aluno se sente quase sempre inseguro para escrever, pois não está definido o para quê, o porquê e o que escrever. Sente-se preocupado com o que o professor dele espera, já sabendo que o texto será submetido a um olhar “ortopédico”, uma nomeação proposta pela autora. A partir desse olhar, o aluno é enquadrado conforme normas e estruturas para que apenas seja avaliado em um contexto escolar.

Tauveron (2014) constata que as crianças podem adotar uma postura de autor nas produções literárias, desde que certas condições didáticas sejam construídas. Essas condições devem fazer parte da prática de sala de aula para encorajar o aluno a adotar uma postura de autor. Em primeiro lugar, o discente deve se sentir autorizado a colocar-se no espaço da classe, sentindo-se respeitado e valorizado nas suas escolhas linguísticas, narrativas e enunciativas. Em segundo, deve-se extrair do aluno, de sua experiência de leitura literária, uma tática de escrita que construa mentalmente a imagem de seu leitor. Dessas leituras, o aluno poderá utilizar

[...] além dos saberes narrativos tradicionalmente apontados, os saber-fazer pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?...) e produzir eles mesmos um texto que demanda “que alguém o ajude a funcionar” (TAUVERON, 2014, p. 89).

Na construção de autoria, o discente deve ser incentivado a buscar na interlocução uma criação preocupada em atender aos seus leitores potenciais.

O aluno não é possivelmente autor de fato, somente se ele souber que a sua intenção artística vai provocar na classe uma atenção estética, no professor e entre os seus pares (onde Genette define a relação estética). Somente se ele souber, em suma, que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe (TAUVERON, 2014, p. 90).

Fica explícito que o texto do aluno ao ser lido, com o propósito de respeitar seus direitos de autor, promove uma revisão e reescrita mais formadora da

autoria, pois destaca não só questões gramaticais e notacionais, mas também aspectos discursivos e literários. Tauveron (2014) ainda propõe como construção da autoria do aluno fazer com que ele verbalize seu projeto de autor. Com seus colegas de turma, ele forme uma comunidade de autores em que, juntos, possam exprimir e confrontar suas escolhas narrativas, o que os motiva, os efeitos de sentidos esperados, as dificuldades encontradas, as hesitações, o que consideram como sucesso etc.

Concomitante a isso, a autora comenta que, nos momentos de verbalização do próprio projeto de autor, falhas de compreensão das intenções poderão acontecer por parte de seus leitores pares. Então, cabe ao professor distinguir se houve falha pragmática do produtor ou incitar os colegas leitores a apreenderem a intenção não percebida por eles. Além disso, Tauveron (2014) fala sobre ensinar o aluno a reproduzir comportamentos dos autores. Refere-se tanto a modificar a relação com a escrita e o empréstimo quanto a modificar as representações que possui do processo de produção, rasura, inspiração, originalidade e criatividade. Os grandes autores, por exemplo, passam por um trabalho de escrita/reescrita, um processo longo e laborioso. A rasura não é sinal de fracasso, e sim sinal de busca pela melhor adequação. Escrever não é fazer uma obra inteiramente original, pois todos os autores se apropriam de outras obras para compor as suas próprias.

Para o alcance da proposta de desenvolvimento da autoria no aluno, Tauveron (2014) diz que, conseqüentemente, várias situações práticas devem ser realizadas em sala de aula, como:

- Propor aos alunos tarefas de escrita complexas, originais e estimulantes. Deixar ao projeto de escrita o tempo para amadurecer: não impor 20 minutos para escrever tão logo a instrução seja apresentada, dar a instrução bem antes e acordar com cada aluno o tempo de escrita/reescrita que ele julgue necessário para chegar aos seus fins, às necessidades em várias etapas e sobre vários dias.
- Encorajar a pensar a narrativa em “eu” ou em “ele” como uma escolha deliberada (e não como uma coação da realidade: “eu” quando é uma história de vida, “ele” quando é uma história imaginária) que não permite as mesmas possibilidades e tem efeitos diferentes (vejamos o que diz Cyril, aluno do 4º ano do ensino fundamental: “Há dois personagens em minha história, o tio e eu. Eu teria colocado ele no lugar de eu mas com eu há mais dúvida sobre a verdade. E depois eu poderia ser o tio e eu teria começado por como todos os dias meu sobrinho vinha me ver no lugar de como todos os dias eu ia ver meu tio”).
- Encorajar a integrar a sua própria experiência, suas próprias leituras (assim como os textos dos escritores conhecidos e amados), seus conhecimentos escolares em biologia, história, geografia, matemática, à trama da história de

ficção (o que nunca os alunos fazem, mas os autores fazem) (TAUVERON, 2014, p. 93).

Por fim, a autora orienta o professor quanto a ensinar as escolhas de escrita, encontradas na leitura entre os autores e seus possíveis efeitos, como: escolha dos nomes de personagens, do tipo do narrador, de como desenvolver as ações, qual o momento de descrever a personagem, de como apresentar o discurso no texto, entre outras questões. Trata-se de comparar as possibilidades e estratégias usadas por autores consagrados para escreverem seus textos e, com isso, possibilitar, a partir dessa análise, modelos para o uso em futuras produções dos discentes.

Acrescentamos a esse processo de construção da autoria, como aponta Gonzáles (2009), a utilização de estratégias de autor em situação escolar, para que o aluno vivencie atividades que impliquem assumir certas responsabilidades ou certa postura. Conforme o estudioso, algumas condições são indispensáveis para a transformação do aluno: ler como autor, tomar decisões como autor, dialogar com outros autores, escrever para os leitores. Notamos que uma criança pode vir a ser um autor e escrever literatura, quando perceber que isso não é dom, e sim uma prática que pode ser aprendida na escola.

Para que isso ocorra, precisamos planejar uma sequência de atividades que possibilitem a construção de autoria nos alunos. Por meio de uma proposta pedagógica que inclua a reescrita, o professor avalia, de forma diagnóstica, o desenvolvimento pelo qual o aluno passou e, coletivamente, a turma, fazendo, assim, os ajustes metodológicos necessários. As atividades de reescrita textual podem abrir-se às interações, momentos em que há a possibilidade de os próprios alunos lerem, analisarem e criticarem o texto dos colegas, sugerindo mudanças, acrescentando pontuação adequada, questionando trechos sem coerência e coesão.

Percebemos que, na condição de leitor, os alunos são mais críticos em relação aos textos dos colegas do que com as próprias escritas. Dessa forma, tendo diferentes leitores, notarão mais sentido e função em seu trabalho e passarão a pensá-lo de acordo com esse público. Por fim, o aluno, aprendendo a avaliar o próprio texto sob a orientação do professor, poderá adaptar-se a reescrevê-lo até que esteja em consonância com a finalidade da produção escrita.

Para Passareli (2012), os alunos se sentem desacreditados quanto à sua competência linguística, enquanto o professor não consegue lidar com o próprio

fracasso e, com frequência, diz que seus alunos possuem dificuldades de se expressarem, principalmente por escrito. Segundo a autora, muitos discentes criam aversão à produção textual por dois motivos: por não terem repertório para desenvolver o tema sobre o qual precisam escrever e por não dominarem os procedimentos do processo de escrita.

Considerando a realidade em que está inserida este trabalho, observamos que a descrição de Passareli (2012) se repete. Com isso, os desafios são grandes quando a proposta é desenvolver um trabalho mais interativo, começando por munir os alunos de um repertório para a escrita e o domínio do procedimento da escrita.

A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos. (PASSARELI, 2012, p. 46).

As habilidades de escrita serão, então, construídas por meio das situações criadas por nós, professores, de modo sistemático e intencional. A autora diz ainda que é no fazer que entendemos a escrita. Escrevendo, compartilhando com os outros, escutando as ideias dos pares e revisando, nós aprendemos e melhoramos nosso próprio texto.

Embora seja fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas (pelo professor ou pelos colegas) e possa trazer significativa contribuição para o texto final, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permitem uma leitura crítica (PASSARELI, 2012, p.159).

Perante o problema apontado por Passareli (2012), preocupa-nos criar situações de revisão e reescrita de textos que possam ser, ao mesmo tempo, instigantes, de cooperação e, sobretudo, tendo como resultado, a melhoria da escrita desses textos. Para isso, também tomamos como base a análise das intervenções escritas no texto do aluno que apresentam “alguma infração textual”, expressão utilizada por Ruiz (2015, p. 19) como sinônimo de “problema de redação”. O trabalho em questão vai ao encontro da nossa percepção de que a revisão de texto realizada por nós, professores, possui um papel imprescindível no desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno.

Um dos primeiros pontos levantados pela estudiosa está relacionado com o “problema de redação”. Devemos pensá-lo como um problema de leitura no momento da recepção da leitura por outro (interlocutor) ou do próprio autor. Isso acontece de maneira simultânea quando o aluno produz o próprio texto — vai lendo o que produziu e pensando em sua sequência — ou quando o lê depois de escrito. Também isso ocorre na leitura realizada por outro — colega de sala ou professor — que a faz quando o texto já está pronto.

Dessa forma, qualquer sequência linguística que cause estranhamento para o leitor pode ser considerada problema de produção textual. O estranhamento pode advir da forma de organização do material linguístico na superfície textual (tipologia textual) quanto à seleção lexical, à quantidade de informação veiculada no texto ou, ainda, à seleção da variedade linguística.

Na escrita, apenas a perspectiva do *outro* no texto é que torna possível o seu *todo*. O autor só dá *acabamento* ao seu texto quando o “dá a público”, isto é, quando instaura a possibilidade real de uma *contrapalavra* do outro, neste caso o leitor, ao seu enunciado (RUIZ, 2015, p. 20).

Essa possibilidade de construir o texto privilegiando sua revisão não somente como uma das etapas da escrita assim como um processo desta confere à produção o seu caráter funcional e interacional. Ruiz (2015), com base em Serafine (1989), verificou que há três grandes tendências de correção de redações geralmente seguidas por nós, professores, de Língua Portuguesa: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Elas são expostas, neste trabalho, por acreditarmos que representem prática de produção e reescrita dos professores em sala de aula e por poderem dar mais embasamento para os estudos que aqui propomos.

Como o nome indica, a primeira estratégia — a correção indicativa — serve para que indiquemos os problemas e erros localizados, como os ortográficos e os lexicais. O professor circula ou sublinha no texto do aluno ou escreve na margem o que “arrumar”. É muito difundido entre nós, professores.

A segunda é a correção resolutiva, em que procuramos corrigir todos os erros que aparecem. Com isso, reescrevemos palavras, frases e períodos inteiros. Esse tipo de correção requer do professor tempo e empenho, porque precisamos interpretar as intenções do aluno. Suprimimos, acrescentamos e, basicamente, reescrevemos, deixando o texto “pronto” para que o aluno o passe a limpo.

Por fim, a correção classificatória consiste na identificação dos erros por meio de uma classificação já previamente conhecida pelo aluno. Por exemplo, se

o aluno erra a conjugação de um verbo num período, o professor se utiliza inicialmente da correção indicativa e escreve ao lado *modo*. Para o aluno, isso significa o tempo do verbo. Outros símbolos são também utilizados: letras e abreviações, que são escritos em geral à margem do texto.

Além dessas correções elencadas por Serafine (1989), Ruiz (2015) identificou outra forma de intervenção, por ela denominada de “textual-interativa”. Trata-se de comentários mais longos, realizados pelo professor, na sequência do texto do aluno, na forma de bilhete. A função, nesse caso, é “[...] falar acerca de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2015, p. 47). É uma estratégia de correção voltada aos aspectos globais do texto, podendo ser escritos tanto no corpo, na margem, quanto após o corpo do texto. Podem ser utilizados para incentivar o aluno quanto ao que já conseguiram produzir, ou cobrar dele questões que precisam ser melhoradas no seu texto. Assim, nós nos afastamos das correções estruturais tradicionais.

A autora ainda constatou que essa “correção-bilhete” exige do aluno uma resposta da parte dele, à medida que a resolutiva apenas acata o que o professor já deixou “pronto”. Na correção classificatória e na indicativa, o aluno fica, muitas vezes, sem conseguir resolver ou entender o problema em seu texto. A correção textual-interativa, na visão de Ruiz (2015), proporciona um trabalho interativo entre professor e aluno, exigindo deste, principalmente, uma atitude de revisão e comprometimento com o texto produzido. Portanto, há uma resposta a partir das questões levantadas pelo professor. Consequentemente, o papel do professor, nesse processo, é fundamental e exige conhecimento abrangente de recursos metodológicos e linguísticos.

Quanto a isso, Menegassi (2000) orienta que a revisão realizada pelo docente deve conduzir para a finalidade proposta, o interlocutor e o gênero produzido, tornando-se uma construção relevante. Além disso, nós, professores, devemos assumir o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento do texto por meio dos nossos comentários. Já Ruiz (2015), quanto aos comentários produzidos pelo professor a partir de uma correção textual-interativa, esclarece que eles auxiliam no trabalho de reescrita do aluno. Ambos, Menegassi (2000) e Ruiz (2015), concordam que a responsabilidade na construção dessa revisão pode contribuir ou dificultar o trabalho de reescrita do discente.

Por outro lado, para que o professor possa ajudar o aluno na construção de sua competência escritora de modo a constituir-se como aluno-autor, a prática textual deve ser diferenciada quanto à produção. Porém, Tauveron (2014, p. 87) destaca que

[...] o ato de escrever é visto na prática como um percurso separado: o aluno, isolado do escritor por uma fronteira intransponível, é confinado no espaço da “escripção”, quando não da “escrivinhatura”: um trabalhador ou um capinador forçado da língua, ele não estaria apto a alcançar o *status* de cultivador da língua, construir seu estilo próprio, que Barthes (1972) concebe precisamente como um “fenômeno germinativo”, “uma língua autárquica que mergulha suas raízes na mitologia pessoal e secreta” de seu utilizador, e muito menos a construir um espaço imaginário próprio.

As colocações de Tauveron (2014) permitiram-nos refletir quanto a nossa prática em sala de aula, quando propomos a escrita de um texto narrativo ao aluno. Uma prática que, muitas vezes, não permitiu o desenvolvimento da autoria discente, pelo contrário, podou a criatividade e a construção de seu estilo próprio. Com isso, observamos que a interação no processo de revisão e reescrita de textos cumpre um papel essencial. Por meio dela e envolvendo as discussões dos textos, os significados são construídos tanto durante a leitura do próprio texto quanto na devolução da palavra ao outro. Um trabalho coparticipativo se configura nessa interação (GERALDI, 2001).

Levando em conta as considerações levantadas nesta subseção, nossa proposta é ultrapassar as ações de revisão e reescrita que apenas se configuram numa prática de adequação textual à norma-padrão. Além disso, visamos atingir os sujeitos linguísticos envolvidos (autor e leitor) sob a ótica de uma revisão de texto colaborativa.

Na sequência, elencamos alguns aspectos da reescrita destacados nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1998); a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017); o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), pois eles são os norteadores de todo o nosso trabalho em sala de aula.

2.3 A REESCRITA SOB O OLHAR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A reescrita é prevista nos documentos oficiais. Nesta subseção, são destacados alguns pontos apresentados em: Parâmetros Curriculares Nacionais, os

PCN (BRASIL, 1998); a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2017); o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). O último documento foi escolhido em substituição das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa, as DCE (PARANÁ, 2008), porque ele está em reconstrução em função da recente da BNCC (BRASIL, 2017), constituindo-se o mais atual no âmbito paranaense.

Segundo as DCE (PARANÁ, 2008), as novas concepções de aquisição da língua materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas no meio acadêmico. Cedeu-se espaço para novos paradigmas do ensino de Língua Portuguesa, os quais o texto é valorizado como unidade fundamental de análise. Aos teóricos do Círculo de Bakhtin, devemos o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão linguística de caráter formal-sistemático por considerar tal concepção incompatível com a abordagem histórica e viva da língua. Para Bakhtin/Volochínov (1999, p. 127), “[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”.

A partir desse novo paradigma, surgiram os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Neles, a concepção de linguagem ampliou-se e passou a ser vista como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, em distintos momentos de sua história. Esses parâmetros também fundamentaram a concepção de escrita, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita. O trabalho da escrita não deve restringir-se ao uso de modelos preestabelecidos, e sim deve estar de acordo com a proposta dialógica de Bakhtin (1999).

Quanto à reescrita, nos PCN (BRASIL, 1998), propõe-se a revisão de texto como um conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que é decidido se está, para o momento, suficientemente bem escrito. Para alcançar esse objetivo, são apresentadas algumas etapas: planejamento, redigir em rascunho, revisão, cuidado com a apresentação e, como critério de avaliação, a revisão dos próprios textos, para que sejam aprimorados. Notamos que a revisão e a reescrita de textos são sempre citadas no documento, envolvendo todos critérios estabelecidos como componentes essenciais para aprimoramento do texto produzido.

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC, cujo objetivo é estabelecer o que aluno deve aprender em cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), em todas as escolas do Brasil, públicas ou privadas. Nela, também estão prescritos os dez Direitos Gerais de Aprendizagem que orientam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, destacando os aspectos cognitivos e os socioafetivos. Todos esses Direitos visam à formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Por fim, trata-se de um documento de caráter normativo e definidor do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.

Em relação à Língua Portuguesa, a função do texto se mantém.

Tal proposta assume 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).

O documento baseia-se na proposta dos PCN (BRASIL, 1998), trazendo o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico) como centro do ensino. A partir dele, a definição dos conteúdos, objetivos e das habilidades implica no trabalho com a língua que não a conceba apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, e sim como uma das formas de manifestação da linguagem.

Uma vez que o texto constitui o centro do ensino, ele é materializado por meio dos gêneros sobre as diferentes linguagens, a fim de desenvolver as capacidades de leitura, produção e oralidade, além de garantir as possibilidades de participação nas diversas esferas sociais, incluindo a cultura digital. Com isso, o ensino de Língua Portuguesa deverá realizar-se por meio de práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade). A análise linguística atravessa essas práticas, corroborando para o caminho do uso-reflexão-uso.

Em consonância com uma concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos, a organização dos objetivos de aprendizagem considera, além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais elas se realizam. A proposição de campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar. A partir disso, o documento estabeleceu quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

O eixo relativo à produção de texto traz as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito e oral. Nesta perspectiva de autoria, a reescrita novamente é apresentada com um papel fundamental no processo de construção do aluno-autor. As estratégias compreendem:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 78).

Nessa construção de aluno-autor, acreditamos que se faz necessária a etapa da reescrita situada em um processo de interação dos alunos com seus pares em sala e com o professor. Os momentos de discussão dos textos que estão em processo de escrita favorecem, assim, a construção de autoria. Ainda sobre a linguagem escrita, é proposta, na BNCC (2017), a reflexão sobre o léxico e o conteúdo temático, a intertextualidade, forma composicional, organização textual e construção da coesão e coerência, os conhecidos recursos linguísticos para a construção do texto.

A gramática explicitamente é mencionada no eixo de análise linguística e semiótica. Porém, os tópicos como pontuação e conjugação verbal deverão ser tratados como elementos que influenciam na construção dos diversos gêneros. Assim, no momento da reescrita, devem ser trabalhados aspectos gramaticais com enfoque na sua funcionalidade.

A partir do documento da BNCC (BRASIL, 2017), o estado do Paraná elaborou uma versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Nele, em relação à Língua Portuguesa, as especificidades são elencadas, destacando, portanto, o que é essencial no contexto paranaense, além dos princípios, direitos e orientações à Educação Básica. Os princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas paranaenses são:

- **Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos**, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- **Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola**, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- **Igualdade e Equidade**, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- **Compromisso com a Formação Integral**, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;

- **Valorização da Diversidade** compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- **Educação Inclusiva** identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- **Transição entre as etapas e fases da Educação Básica**, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- **A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola**, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- E a **Avaliação** dentro de uma perspectiva formativa (PARANÁ, 2018, p. 10-11).

Baseado nas proposições feitas na BNCC (BRASIL, 2017), houve definições quanto a: apresentação dos objetivos por ano escolar, concisão, ampliação ou junção de objetivos, detalhamento com relação à finalidade desses na aprendizagem dos estudantes. Essas modificações implementadas objetivam tornar o documento mais prático aos professores. No entanto, não houve a exclusão das definições primordiais da BNCC (BRASIL, 2017), pois ela é um documento normativo de âmbito nacional.

A BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) dialogam com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, não desconsiderando esses conhecimentos. As bases teóricas da BNCC (BRASIL, 2017) quanto à linguagem estão vinculadas à perspectiva enunciativo-discursiva, reforçando a ideia de que a sua apropriação só é compreendida a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas. Além disso, enfatiza-se a centralidade do texto.

[...] 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. 65).

Consonante a isso, os objetivos de aprendizagem, no Referencial (PARANÁ, 2018), são construídos a partir das práticas sociais de uso da linguagem em seus eixos: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses eixos, devido à centralidade do texto, devem ser trabalhados em situações enunciativas concretas, em seus diversos campos de atuação/esfera de circulação.

Quanto aos objetos de conhecimento, são contemplados, além dos conteúdos (pontuação, variação linguística, progressão temática etc.), conceitos

(estilo, modalização etc.) e processos (apreciação, réplica, reconstrução das condições de produção etc.).

Entende-se que o uso do termo “objetos de conhecimento” se dá como inerente ao próprio objeto principal de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a própria Língua/linguagem, ou seja, na busca de possibilidades de abarcá-la, é preciso mais que os conhecimentos já formalizados teoricamente (os conteúdos), é preciso considerar as áreas de conhecimento da Linguística e a evolução dos estudos dessa ciência que contribuem teórica e metodologicamente com os conceitos, os quais farão parte de preocupações de caráter metodológico, não que seja preciso se deter na reflexão sobre esses conceitos como conhecimentos em si mesmos com os estudantes. E, além disso, ao abordar diversos aspectos da Língua, tem-se que fazê-los a partir de como se dão algumas situações enunciativas, considerando as diversas condições de produção (os processos) (PARANÁ, 2018, p. 538).

No documento, fica expresso que os objetos de conhecimentos estão relacionados aos objetivos de aprendizagem. Pretende-se, dessa maneira, apresentar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares, sempre a partir das práticas sociais de uso da linguagem. Em relação à reescrita, a proposta do Referencial (PARANÁ, 2018) é a mesma, como está previsto na BNCC (BRASIL, 2017). Por meio do eixo da produção de texto, em que as práticas de linguagem se relacionam com a interação e a autoria, entendemos que podem ser desenvolvidas propostas interativas — tais como atividades e discussões em grupos — sobre os textos produzidos pelos colegas de sala. Tudo isso deve almejar o desenvolvimento da autoria do aluno.

Assim, vimos que os documentos oficiais norteadores de Língua Portuguesa — PCN (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017) e Referencial (PARANÁ, 2018) — valorizam a centralidade do texto, materializado em gêneros. A partir do texto, desenvolvem-se as práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Nosso foco, tendo a reescrita como processo final da produção de texto, é valorizar as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria. Os pressupostos prescritos nos documentos nos permitem concluir que a proposta de intervenção com foco nas discussões em grupo dos textos em produção corrobora com uma prática interativa, de uso-reflexão-uso, na construção de um aluno-autor.

A partir dessa perspectiva, a interação é, para nós, necessária a fim de que o aluno se desenvolva entre seus pares em sala de aula, pois a troca de experiências lhe permite utilizar o que já sabe para avançar em sua construção do conhecimento sobre a produção de seus textos. Além disso, a formação proposta nos documentos possui uma relação direta na forma de ensinar, articulando aluno, língua

e ensino. Trata-se de um momento destinado à reescrita no qual o aluno poderá refletir acerca desses pontos.

2.4 O CONTO MARAVILHOSO

Quando pensamos em reescrita com base nas discussões em grupos dos textos produzidos pelos alunos, imediatamente nos questionamos quanto à escolha do gênero mais apropriado para desenvolver a proposta de intervenção com os alunos do 7º ano. Ao analisarmos os gêneros mais adequados para essa faixa etária, elegemos o conto maravilhoso por motivos que serão explanados a seguir.

O primeiro motivo foi pela literariedade. A escolha de uma obra literária fundamenta-se, nas palavras de Rezende (2013), em uma prática social, pois lemos o que gostamos de ler, visto que a obra literária sugere nossa identificação como leitores. Além disso, a literatura possui o poder de formação e constitui uma força como representação do real, segundo Barthes (2007). Ao representar o real, o texto é capaz de questionar comportamentos, denunciar injustiças e discriminação. Por isso, justificamos a escolha pela literatura.

Também nas palavras de Gregorin Filho (2009), a literatura para a criança deve ser oferecida como arte e prazer. O primeiro se justifica por ser um fazer estético do autor; enquanto o segundo, porque o contato com a arte pode ser, desde muito cedo, uma experiência prazerosa, capaz de envolver e trazer novas dimensões do cotidiano. Desse modo, a escolha das obras e seus encaminhamentos devem expandir o caráter obrigatório dos fazeres escolares, também se colocando como aliados de uma prática docente para desenvolver o ler e o escrever, sob a perspectiva do desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa do aluno.

Lemos (2017, p. 79) diz que, “[...] nos textos literários, há mais liberdade para o uso da linguagem, possibilitando ao autor escolher como construir sua história, através das palavras”. Ao revisor, destaca a autora, cabe verificar a sequência da narrativa e sua verossimilhança, os recursos linguísticos adotados pelo autor na construção dos sentidos. Assim, torna-se necessário o conhecimento do gênero conto maravilhoso por parte do aluno, para que possa produzir e participar, de forma assertiva, nas discussões de grupo, nossa proposta neste trabalho.

O segundo motivo centra-se na escolha do gênero. Sob o viés interacionista do uso da linguagem (BAKHTIN, 1997), nossa pesquisa, como já

destacamos, acontece durante as atividades humanas, permeadas por enunciados diversos. Porém, tais enunciados, com características próprias, organizam-se a partir de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, uma organização composicional para cada esfera de uso.

Para Bakhtin (1997, p. 279), ao classificar os usos dos enunciados, “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Os gêneros discursivos apresentam três dimensões, as quais são essenciais e inseparáveis: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os três elementos apontados por Bakhtin (1997) — conteúdo temático, construção composicional e estilo — são indissociáveis, pois o tema de um texto se realiza somente a partir de certo estilo e de uma forma composicional específica. O primeiro elemento, o conteúdo temático, diz respeito ao assunto do texto. Porém, sob a concepção bakhtiniana, o conteúdo temático também está marcado por dialogismo, ou seja, quando escrevemos um enunciado outras vozes estão presentes na composição do tema. O enunciador leva em conta outras enunciações, correlacionadas ao tema ou assunto de que trata seu texto.

O segundo elemento, a construção composicional, está relacionado à estrutura interna, progressão temática, coerência e coesão. É o acabamento geral de um texto. Já o terceiro elemento, o estilo, corresponde às escolhas linguísticas que fazemos para dar o sentido que desejamos. Essas escolhas podem ser de léxico, construção frasal, variedade linguística etc.

Com base nos estudos de Bakhtin, Schneuwly e Dolz (2004) agruparam os gêneros em uma esfera de comunicação que compartilham aspectos tipológicos e desenvolvem certas capacidades de linguagem. A partir do que propõem os autores, pudemos classificar nossa escolha do conto maravilhoso na esfera de comunicação literária e de tipologia narrativa. As capacidades de linguagem do gênero

em questão imitam a ação humana, por meio da criação de intriga, no domínio do faz de conta, do verossímil.

De acordo com Coelho (2000), a origem da forma do conto maravilhoso está ligada às narrativas orientais, transmitidas pelos árabes, cujo modelo mais completo é a coletânea *As Mil e uma Noites*. O centro das aventuras é sempre de natureza material, sensorial e social, seguidos da busca da riqueza, a satisfação do corpo e a conquista do poder. Temos como exemplos: *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *Os Músicos de Bremen*, *O Gato de Botas*, etc.

Para Gotlib (1990), o conto maravilhoso liga-se ao conceito de estória e do contar estórias, com personagens não determinadas historicamente. Possibilita ao contador satisfazer uma expectativa do leitor, contrariando os acontecimentos reais, narrando de uma forma como tudo deveria acontecer. Obedece a uma moral ingênua que se opõe ao trágico real, não existindo a ética da ação, e sim a ética do acontecimento.

Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a mobilidade, a generalidade, a pluralidade. (GOTLIB, 1990, p. 11).

O conto maravilhoso proporciona essa liberdade de criação ao produtor, no nosso caso, ao aluno. Ele é livre para criar histórias, dar asas à sua própria imaginação e criatividade. Então, é um texto que oferece ao professor a possibilidade de desenvolver um trabalho mais “facilitado” de compreensão tanto do tema, quanto dos aspectos estruturais e, com isso, trabalhar a produção e as discussões dos textos para a reescrita. Porém, o conto maravilhoso apresenta certas características que adotamos como subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa.

Propp (2006), ao realizar um estudo sobre conto maravilhoso, chegou a algumas conclusões sobre função, construção e morfologia. Ele compreende por função o procedimento de um personagem, definido a partir de sua importância para o desenrolar da ação. Do ponto de vista de sua construção, os contos seguem o mesmo modelo. Já do morfológico, podemos chamar de conto o desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano ou uma carência e passando por funções intermediárias, possui desfecho em casamento ou outras funções utilizadas. A função final consiste em uma recompensa, a reparação de um dano, o salvamento da perseguição etc.

Para Koche (2012, p. 115), o conto maravilhoso “[...] constitui-se numa das manifestações mais importantes da literatura universal”. É um gênero que se propagou através do tempo, sem perder sua forma básica, constituído destas características:

- narra histórias de encantamento;
- apresenta transformações ocasionadas por algum tipo de magia;
- ocorre geralmente em um espaço indefinido, regido por leis sobrenaturais;
- remete a um passado longínquo;
- tem como personagens seres maravilhosos;
- segue a estrutura: *apresentação, complicação, clímax e desfecho*;
- emprega a linguagem comum;
- pertence à ordem do narrar;
- possui a narração como tipologia textual de base;
- usa, sobretudo, o pretérito perfeito do indicativo;
- utiliza, normalmente, a terceira pessoa do discurso (KÖCHE, 2012, p. 115).

Além das características que Koche (2012) expôs, citamos Gancho (2011), que, apesar de não tratar especificamente do conto maravilhoso, traz uma contribuição importante quanto aos elementos estruturais da narrativa. Tais elementos, de certa forma, responderiam às seguintes questões: o que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Então, a narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. O conto maravilhoso, como gênero narrativo, deve ser composto desses elementos fundamentais, sem os quais ele não pode existir como tal.

Como explanado, o conto maravilhoso aborda assuntos do cotidiano, criando uma identificação com o dia a dia do aluno. Leveza e brevidade, uso da linguagem simples — porém bem elaborada — e sofisticação estética são outros pontos favoráveis. Apoiados em tudo o que foi aqui exposto, tivemos condições de elaborar uma proposta de intervenção que aborde e desenvolva capacidades nos alunos para escrita, discussão e reescrita do conto maravilhoso. Destacamos, ainda, que, por meio dessa proposta, buscamos formas de proporcionar uma reflexão produtiva dos textos produzidos pelos alunos no cotidiano em sala de aula, tendo em vista a reescrita.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos, neste capítulo, o processo construído para realização da nossa pesquisa, respectivamente: caracterização da instituição de ensino e dos sujeitos envolvidos; descrição da abordagem da metodologia empregada e da proposta de intervenção.

3.1 LÓCUS DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

Na presente pesquisa, os sujeitos envolvidos foram os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do campo. Tal denominação se dá por atender, predominantemente, alunos da zona rural, tendo como base o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que assim caracteriza esse tipo de instituição.

Esse espaço educacional fica situado em um distrito de um município do norte paranaense. A comunidade escolar é formada basicamente pelas famílias que o compõem. A localidade está distante a cerca de 20 km da sede do município. Considerado urbano, o distrito é formado por aproximadamente 460 famílias. São pessoas que sobrevivem de atividades agrícolas, como o cultivo de soja, trigo, fumo, verduras e hortaliças.

Os alunos que estudam nessa escola são filhos de proprietários de terras, meeiros e arrendatários, bem como de pequenos comerciantes e pessoas autônomas. A faixa etária dos estudantes matriculados varia de 11 a 20 anos. A instituição escolar funciona em três períodos. A sala multifuncional está disponível pela manhã. No período vespertino, são atendidos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Todos os anos, inclusive os do Ensino Médio, são constituídos de uma única turma, com número reduzido de alunos. O Ensino Médio, ofertado à noite, corresponde aos estudantes que, em sua maioria, trabalham em atividades relacionadas à agricultura, auxiliando os próprios pais de alguma forma ou trabalhando para outras pessoas. Os estudantes que moram afastados do Distrito possuem acesso a transporte escolar.

A escola possui uma estrutura física bem conservada, reformada recentemente, dispondo de quatro salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, uma sala dos professores, uma da direção, uma de informática (com cinco computadores

para atendimento dos alunos), um laboratório em processo de montagem, uma sala multifuncional, uma secretaria e nove banheiros (um com acessibilidade, seis para os alunos e os outros dois para os funcionários). Em relação à biblioteca, cabe somente ao professor se responsabilizar pelo uso e acompanhamento dos alunos, pois não há bibliotecário.

Também possui computadores administrativos, duas televisões para serem levadas à sala, *Datashow*, DVD, caixa de som, uma impressora e uma xerocadora para o uso dos professores. Quanto ao espaço aberto, há um pequeno pátio coberto, com mesas e bancos dispostos, onde é servida a merenda. Além disso, uma quadra coberta é utilizada para as aulas de educação física, sendo também lugar de apresentações artísticas e culturais dos alunos.

A equipe escolar é formada por 25 funcionários: a diretora, duas coordenadoras (uma do período da tarde e a outra da noite), 14 professores, dois funcionários da secretaria e quatro de serviços gerais.

Nesse contexto escolar, optamos por selecionar os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental pelos seguintes motivos: 1) são alunos motivados a participarem, aprenderem e desenvolverem todas as etapas do processo; 2) por ser uma turma que, em quase toda a sua totalidade, permaneceria na instituição no ano subsequente ao de nossa pesquisa; 3) pela diversidade de níveis de aprendizagem que possui em relação à leitura e escrita.

O 7º ano A conta com 19 alunos no total, sendo 14 meninos e 05 meninas. Destes, uma aluna frequenta a sala multifuncional, tendo como diagnóstico Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Conforme uma classificação realizada por Dupaul e Stoner (2007), a discente se caracteriza como desatenta, com ausência de hiperatividade e impulsividade. Possui problemas de processamento de informação e organização na mente daquilo que é aprendido.

É importante ressaltar que a turma, em 2018, participou do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), quando, na época, frequentavam o 6º ano. Dos 19 alunos matriculados, 17 participaram da avaliação. Segundo o SAEP (PARANÁ, 2018), os resultados de desempenho foram aferidos por meio de testes, analisados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) — proficiência média e distribuição dos estudantes por padrão de desempenho estudantil — e a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT) — percentuais de acertos registrados para cada descritor avaliado no teste.

Na Teoria de Resposta ao Item (TRI), os alunos atingiram uma média de proficiência em Língua Portuguesa de 230,9 pontos. Também relativo a esse item, os estudantes foram distribuídos por padrão de desempenho, sendo alocados em cada intervalo da escala de proficiência, conforme o desenvolvimento cognitivo aferido pelo teste da avaliação externa. Os agrupamentos foram definidos com base na expectativa de aprendizagem. Os alunos ficaram distribuídos por padrão de desempenho:

Quadro 1 — Distribuição dos estudantes por padrão de desempenho

Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
11,8%	41,2%	23,5%	23,5%

Fonte: SAEP (PARANÁ, 2018)

Quanto à Teoria Clássica dos Testes (TCT), que mede o percentual de acertos por descritor (conhecimento), os alunos obtiveram o seguinte resultado:

Quadro 2 — Percentual de acerto por descritor

D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D10
73,9	76,9	79,2	57,9	42,9	85,0	69,2	73,1	60,9

D13	D14	D15	D16	D17	D19	D20	D22
72,2	90,9	73,9	64,0	78,9	61,1	72,7	52,6

Fonte: SAEP (PARANÁ, 2018)

Abaixo, apresentamos um quadro com os descritores que foram utilizados como matriz de referência para esse sistema de avaliação, no sexto ano.

Quadro 3 — Descritores de referência para o SAEP – 6º ano

D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D02	Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto.
D03	Realizar inferência de uma informação implícita em um texto.
D04	Identificar o tema de um texto.
D05	Distinguir um fato de uma opinião.
D06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D08	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
D10	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D13	Identificar a informação principal de um texto.
D14	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos.
D16	Identificar efeitos de humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

D20	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
D22	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Fonte: SAEP (PARANÁ, 2018)

Essas informações foram relevantes para a continuidade de nossa pesquisa. Assim, levamos em consideração tais resultados para a implementação do projeto de intervenção, ocorrida em 2019, no 3º trimestre, quando já estavam cursando o 7º ano.

Destacamos ainda que a professora pesquisadora é docente efetiva da instituição de ensino. Foi professora dessa turma em 2018; e, em 2019, nela se manteve, possibilitando o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção. Assim, os resultados do SAEP (2018) e os conhecimentos já obtidos dos alunos quanto à escrita foram considerados.

Além disso, a turma é bastante ativa e indisciplinada. Oferece um desafio a mais para a realização desta pesquisa. No entanto, o número reduzido de alunos permitiu um atendimento mais individualizado e em pequenos grupos.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Nesta subseção, elencamos alguns aspectos que a caracteriza dessa maneira.

Baseando-nos em Gil (2002) e Thiollent (2008), nossa pesquisa procedeu-se como pesquisa-ação por entendemos que, nela, há o envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados de modo cooperativo e participativo. Trata-se de uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, voltada para a resolução de um problema coletivo.

Podemos afirmar que a pesquisa-ação está em sintonia com a nossa proposta, que, em contexto de sala de aula, parte de um problema específico, envolvendo teoria, prática, interação e reflexão. Assim, conforme Thiollent (2008), o pesquisador atua de forma ativa na resolução dos problemas que aparecerem ao longo da pesquisa, incluindo acompanhamento e avaliação dessas ações. O nosso trabalho buscou solucionar problema detectado no lócus.

Bortoni-Ricardo (2008) salienta que o professor que é capaz de associar o trabalho de pesquisa com seu fazer pedagógico, tornando-se um

pesquisador da própria prática, melhor desenvolve a compreensão de suas ações como mediador do conhecimento e de seu processo de interação com os alunos.

Nossa pesquisa parte de uma metodologia que possa refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é qualitativa. Segundo a mesma autora, dá a possibilidade de registrar toda a sequência dos eventos relacionados a essa aprendizagem. Segundo Lüdke e André (1986), o pesquisador é um dos principais instrumentos, pois, na pesquisa qualitativa, espera-se o seu contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Também Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo. Isso quer dizer que o pesquisador procura entender os fenômenos e os significados que as pessoas dão às coisas, num determinado ambiente.

Baseados nesse entendimento, compreendemos que nossa proposta de intervenção nos permitirá a presença no lócus da pesquisa, bem como o envolvimento direto e constante com os discentes. Assim, observamos como e por que alguns avançaram no processo, enquanto outros não; o que pode ser modificado nos procedimentos metodológicos para que eles consigam melhorar seus desempenhos nas produções de seus textos.

Assumimos o estudo do tipo etnográfico, quando consideramos a seguinte concepção de André (1995, p. 27) de etnografia.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade [...] Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A autora também faz uma diferenciação entre o foco dado pelos etnógrafos e o foco dado pelos estudiosos da educação, pois os primeiros objetivam descrever a cultura de um determinado grupo social, enquanto o segundo se volta ao processo educativo.

E quanto à natureza aplicada da nossa pesquisa, recorreremos aos estudos de Gil (2006), que nos apresenta o conceito de pesquisa social. Para ele, tal pesquisa consiste em um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo propósito é buscar as respostas pelos problemas por ela levantados, a partir do emprego de procedimentos científicos. Gil (2006) fala de dois vieses: pesquisa pura e pesquisa aplicada. A primeira objetiva a construção de leis e

teorias por meio da busca do avanço da ciência, sem que haja a preocupação direta com sua aplicação e consequências. A segunda diferencia-se pelo interesse na aplicação e consequências práticas dos conhecimentos.

Com base nisso, entendemos que nossa investigação se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, porque estamos voltados às consequências práticas do conhecimento. Com base em Gil (2006), também temos uma proposta de intervenção com o propósito de apresentarmos os resultados obtidos por meio da análise dos dados.

Nosso intuito é produzir mudanças em nossa prática. Por isso, optamos por um trabalho voltado ao ensino da escrita e reescrita, passando de professores corretores tradicionais (correção de erros ortográficos e gramaticais) para uma prática docente voltada à interlocução. Para nós, a interlocução em questão acontece nas discussões em grupo, em sala, das correções do professor, pautadas na construção de autoria do aluno, que, por sua vez, se concretiza entre quem escreve e quem lê.

3.3 ETAPAS DO PROCESSO

Buscamos bases teóricas que nos subsidiassem na elaboração de uma proposta de intervenção com o gênero conto maravilhoso. Cada aluno produziu um texto, reescrito a partir da discussão em grupos e revisão final da professora, com vistas à publicação dos textos num blogue da instituição e na produção de um livro coletivo.

Realizamos a proposta de intervenção em cinco etapas, de vinte e seis aulas. Na primeira etapa, foi desenvolvida uma sequência de atividades anteriores à produção da primeira versão do conto maravilhoso; na segunda, a produção escrita do conto maravilhoso, pelo aluno; na terceira, as discussões em grupo, para a reescrita; na quarta, a correção final do professor; e, na quinta, a reescrita da versão final do conto. Isso ocorreu para o alcance do nosso objetivo e, por consequência, do produto final.


O foco se voltou para “o compartilhar com os outros”, com leitura dos textos em pequenos grupos e exposição num grupo maior, para que o aluno pudesse, nessa interação, aperfeiçoar a escrita do seu texto, com base nas discussões realizadas. No entanto, para que o aluno pudesse ter condições de participar, de

maneira mais efetiva, das discussões em grupos para a reescrita, aprofundamos seus conhecimentos sobre o gênero, os elementos estruturais da narrativa e recursos linguísticos para criação do sentido desejado.

A partir de agora, são apresentadas as etapas do trabalho desenvolvidas em sala de aula, no segundo trimestre de 2019. Ao longo de todas elas, os discentes tiveram acesso a livros de conto maravilhoso da biblioteca ou do acervo pessoal da professora. As leituras foram realizadas em sala ou em casa, com o empréstimo do livro.

Na sequência, expomos sinteticamente e na forma de quadros a divisão das aulas. Em seguida, detalhamos as atividades desenvolvidas.

Quadro 4 — Introdução ao tema da proposta de intervenção

<p>Objetivos:</p> <p>a) levantar hipóteses do conto que será lido; b) confirmar hipóteses levantadas; c) levantar conhecimentos prévios sobre o gênero; d) motivar os alunos para o envolvimento no processo da intervenção.</p>	<p>Obra:</p> 	<p>Quantidade de aulas:</p> <p>02</p>	<p>Metodologia empregada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-leitura — levantamento de hipóteses; • leitura do livro e apresentação no <i>Datashow</i>; • pós-leitura — confirmação das hipóteses levantadas; • levantamento dos elementos característicos do gênero; • explicação da proposta de trabalho — de sua sequência, dos objetivos, do produto final.
--	--	--	---

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Iniciamos o trabalho com o gênero lendo o conto “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque (utilizando o livro). As questões de pré-leitura levantadas foram:

1. Vocês conhecem este conto que eu vou ler? (mostrando a capa do livro e o título)?
2. De qual outro conto vocês lembram que é parecido com este que vou ler?
3. Será que a personagem usa um chapeuzinho amarelo?
4. Como vocês imaginam que será a história?

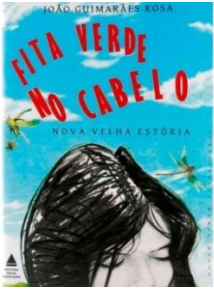
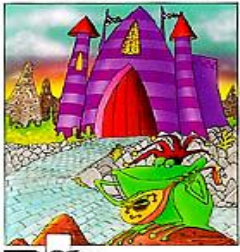
Na pós-leitura, houve uma conversa sobre o conto lido, sua compreensão e análise dos elementos característicos do gênero:

1. Depois de lida a história, se confirmou o que vocês imaginavam?
2. Como vocês puderam perceber, “Chapeuzinho Amarelo” foi inspirado no conto “Chapeuzinho Vermelho”. Quais foram as semelhanças e diferenças que vocês encontraram entre os dois contos? (Foram anotadas na lousa).

3. Na história original, a menina era chamada de Chapeuzinho Vermelho por usar um chapeuzinho de veludo vermelho, que ganhara da avó. E Chapeuzinho Amarelo, por que o autor lhe deu esse nome?
4. O tema do conto “Chapeuzinho Amarelo” é o medo. De todos os medos que a personagem tinha, qual deles era o seu maior? Era medo de algo real ou da sua imaginação?
5. No conto maravilhoso, o herói recebe ajuda, que pode ser representada por uma fada, um gênio, uma varinha de condão ou qualquer outro objeto que tenha poderes mágicos, para resolver seus problemas. Chapeuzinho Amarelo também foi ajudada pelo maravilhoso? Como ela resolveu o problema dela?
6. Vocês gostam de histórias de conto maravilhoso, como “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, “Cinderela”?
7. Quais outros contos maravilhosos vocês conhecem?

Em seguida, com os alunos organizados em círculo, passamos à discussão e explicação da proposta de trabalho: de sua sequência, dos objetivos, do produto final (publicação dos textos no blogue da instituição e produção de um livro coletivo). Foi um momento importante para garantir, ou não, o alcance dos objetivos propostos.

Quadro 5 — Elementos da narrativa e recursos linguísticos

<p>Objetivos:</p> <p>a) motivar os alunos;</p> <p>b) levantar conhecimento dos alunos sobre os elementos da narrativa e recursos linguísticos utilizados pelo autor;</p> <p>c) identificar os conhecimentos dos alunos sobre o conto maravilhoso;</p>	<p>Obras:</p> 	<p>Quantidade de aulas:</p> <p>03</p>	<p>Metodologia empregada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-leitura — levantamento de hipóteses; • leitura do livro e apresentação no <i>Datashow</i>; • pós-leitura — confirmação das hipóteses levantadas; • atividade oral — elementos da narrativa, recursos linguísticos e sobre o conto maravilhoso.
<p>a) levantar e confirmar hipóteses;</p> <p>b) compreender a leitura realizada;</p> <p>c) analisar, coletivamente, os elementos da narrativa e recursos linguísticos utilizados pelo autor na construção do conto.</p>	<p>Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos</p> <p>HISTÓRIAS MODERNAS DE TEMPOS ANTIGOS</p> <p>FLÁVIO DE SOUZA</p> <p>Desenhos: RAUÍD RICARDO DANTAS</p> 		<ul style="list-style-type: none"> • pré-leitura — levantamento de hipóteses; • leitura do livro e apresentação no <i>Datashow</i>; • pós-leitura — confirmação das hipóteses levantadas; • compreensão oral e coletiva; • análise dos elementos da narrativa;

	O conto escolhido, “O príncipe desencantado”, faz parte deste livro.		• atividades envolvendo os recursos linguísticos na construção do texto
--	--	--	---

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Iniciamos com uma leitura em voz alta, realizada pela professora, do conto de João Guimarães Rosa, “Fita verde no cabelo” (em *Datashow*, como motivação). Um momento foi disponibilizado para que os alunos se manifestassem sobre o texto lido.

Com o objetivo de continuar identificando os conhecimentos dos alunos sobre o conto maravilhoso, chamamos a atenção deles sobre referências importantes, como: diversidade de histórias existentes; narrativas de tradição oral; invenção da escrita e, com ela, o surgimento das histórias escritas; fonte de inspiração para a escrita dos contos etc.

Depois, os discentes foram estimulados para a leitura do conto:

- Vocês já devem ter lido histórias de príncipes e princesas, que depois de um beijo de amor, foram felizes para sempre. Será que a história que irão ler é parecida com isso? Leiam o conto de Flávio de Souza “O príncipe desencantado” e descubram!

Os educandos receberão cópias do conto de Flávio de Souza, “O príncipe desencantado” (Anexo1). Iniciamos com a atividade de pré-leitura, depois, em silêncio, procedemos à primeira leitura do texto. Em seguida, a leitura foi realizada em voz alta por três alunos, que se dividiram entre narrador e personagens. E, na sequência, realizamos a compreensão escrita e coletiva:

- a) A quais contos maravilhosos o texto “O príncipe desencantado” faz referência?
- b) Qual é o sentido de “desencantado” no contexto do conto?
- c) Por que o príncipe se arrependeu de ter beijado a princesa?
- d) Que diferenças a princesa desse conto apresenta das outras princesas dos contos tradicionais?
- e) O príncipe se parece com os outros príncipes dos contos tradicionais?
- f) O que dá humor a esse texto?
- g) O que mais lhes chamou a atenção nesse conto maravilhoso?

Após essa etapa, analisamos os elementos narrativos, sugeridos por Gancho (2011), com mediação da professora. Antes, porém, os elementos da narrativa foram apresentados aos alunos, sem muito aprofundamento, por meio de *slides* (*PowerPoint*), com exemplos.

Em seguida, passamos à atividade. Os alunos, organizados em duplas e com a mediação da professora, realizaram a análise conforme a descrição a seguir:

a) Destaque no conto, usando lápis de cor, as partes do enredo, seguindo os comandos abaixo:

- Pinte de vermelho o trecho que corresponde à apresentação;
- Pinte de verde o trecho que corresponde ao conflito;
- Pinte de azul o trecho que corresponde ao clímax;
- Pinte de amarelo o trecho que corresponde ao desfecho.

b) No conto “O príncipe desencantado”, há um espaço definido? Onde acontecem os fatos narrados?

c) Na narrativa “O príncipe desencantado”, qual expressão indica o tempo?

d) No conto lido, temos um narrador-observador (3ª pessoa) ou um narrador-personagem (1ª pessoa)?

e) Quais são as personagens do conto?

f) Qual é o tema tratado no conto “O príncipe desencantado”?

Ao final, as análises foram retomadas mediante discussão de cada questão, de forma coletiva. A atividade seguinte foi realizada oralmente e com os alunos dispostos em um grande círculo, com o texto em mãos.

a) Quais elementos da narrativa podem comprovar que “O príncipe desencantado” é um conto maravilhoso?

b) Observar como Flávio de Souza construiu seu texto para que ficasse com efeito de humor:

- diálogo entre o príncipe e a princesa;
- o comportamento da princesa, exigente e muito diferente do das princesas dos contos tradicionais;
- o desfecho surpreendente, com o príncipe colocando a princesa para dormir novamente.

c) Analisar, no texto, as pontuações e seus efeitos de sentido.

- As reticências:


* No início, as falas do príncipe demonstram surpresa e insegurança;

* As falas da princesa significam indecisão e indicam que ela está pensativa.

d) O efeito de sentido do uso do ponto de exclamação:

- nas falas da princesa;
 - na fala do príncipe “ — Mas quarenta amas!” (linha 19).
- e) O efeito de sentido do ponto de interrogação:
- seu uso nas falas da princesa com o propósito de argumentação, para obter o que ela quer.
- f) A princesa falou: “ — **Não, não e não**, e outra vez **não** e mais uma vez **não!**” Por que a palavra **não** aparece tantas vezes?

Quadro 6 — Preparação para escrita da primeira versão do texto

<p>Objetivos:</p> <p>a) levantar hipóteses e confirmar;</p> <p>b) analisar elementos da narrativa e recursos linguísticos utilizados pelo autor;</p> <p>c) expor a análise realizada e discutir resultados no grande grupo.</p>	<p>Obra:</p> <p>“Se eu fosse esqueleto” de Ricardo de Azevedo.</p> 	<p>Quantidade de aulas:</p> <p>02</p>	<p>Metodologia empregada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-leitura — levantamento de hipóteses; • leitura em voz alta, realizada pela professora; • pós-leitura — confirmação das hipóteses levantadas; • análise dos elementos da narrativa, em grupos; • análise dos recursos utilizados pelo autor na construção do texto, em grupos; • exposição para o grande grupo e discussão coletiva.
--	--	--	---

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Nessas aulas, os alunos receberam cópias do conto “Se eu fosse esqueleto” de Ricardo Azevedo (Anexo 2). Como atividade de pré-leitura, foi solicitado que antecipassem algumas informações possivelmente contidas no texto, a partir do título e da gravura. A seguir, acompanharam a leitura em voz alta, realizada pela professora. Na pós-leitura, destinou-se um tempo para que tecessem comentários sobre o texto, comprovando ou não as hipóteses levantadas. Depois, analisaram os elementos da narrativa, conforme apresentamos a seguir:

Reunidos em pequenos grupos, realizaram a análise dos elementos da narrativa do texto “Se eu fosse esqueleto”, seguindo o que se pede:

a) Utilizando lápis de cor, destaquem no texto as partes do enredo:

- vermelho para a apresentação;
- verde para o conflito;
- laranja para o desenvolvimento;
- azul para o clímax;
- amarelo para o desfecho.

b) Em quais espaços as ações se realizam?

- c) Em qual tempo acontece a narrativa?
- d) A narrativa apresenta um narrador-personagem ou um narrador-observador? Retire um trecho que comprove.
- e) Quais são as personagens principais e secundárias?
- f) Qual foi o tema abordado nesse conto?

Depois de realizada a análise, foi o momento de compartilhar com o grande grupo a análise interpretativa final e coletiva, com a mediação da professora.

Quadro 7 — Produção da primeira versão do conto

<p>Objetivo: utilizar, ao produzir o conto maravilhoso, conhecimentos linguísticos, gênero, gramaticais — tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc., de modo a revelar o aprendizado desses conhecimentos.</p>	<p>Quantidade de aulas: 02</p>	<p>Planejamento: planejamento para produção do texto, reforçando o gênero, objetivo, intenção, possíveis interlocutores, situação de circulação, levantamento de personagens mais interessantes, lugar que aconteceria a história etc.</p>	<p>Proposta de escrita: O aluno, inspirado nos contos que já leu e a que assistiu, nas personagens mais marcantes, escreverá a sua primeira versão de um conto maravilhoso.</p>
--	--	---	--

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

A proposta de produção foi apresentada aos alunos, tendo a clareza dos seguintes pontos: O que será escrito? Para quem? Quem serão os leitores? Para quê? Qual é a finalidade do texto? Como? Em que gênero será escrito?

Com essas informações em mente, eles tiveram condições de planejar o que escrever e redigir uma primeira versão. Isso também proporcionou uma boa situação de discussões em grupo para revisão, tendo critérios claros para as adequações necessárias.

Inspire-se nos contos que você já leu e a que assistiu, nas personagens mais marcantes para você, para escrever um conto maravilhoso.

Quadro 8 — Discussões em grupos

<p>Objetivo: ativar conhecimentos prévios de gênero, elementos da narrativa, ortografia, pontuação, coerência e coesão, repetição, paragrafação, entre outros.</p>	<p>Quantidade de aulas: 08</p>	<p>Primeiro momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discussão em pequenos grupos, utilizando-se conhecimentos prévios; • discussão em grupos (com roteiro). 	<p>Segundo momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura das primeiras versões no grande grupo e anotação de sugestões; • reescrita dos textos, em casa, observando as sugestões dos grupos.
---	--	--	---

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Os alunos, organizados em pequenos grupos (quatro alunos), fizeram a leitura e análise dos textos de cada componente. Todos os integrantes receberam cópias xerocadas dos textos e puderam, além de se expressar oralmente, anotarem as alterações que julgaram necessárias. Nesse primeiro momento, utilizaram seus conhecimentos prévios para sugerirem as alterações nos textos.

Num segundo momento, fizeram a correção, seguindo orientações baseadas na tabela a seguir.

Quadro 9 — Apoio nas discussões e correções

O que observar no texto?	Anotações
Narra uma história de encantamento?	
Apresenta algum tipo de magia?	
Tem como personagens seres maravilhosos?	
Segue a estrutura: apresentação, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho?	
Foram utilizadas palavras ou expressões próprias do conto maravilhoso?	
Há descrição de lugares e personagens?	
O autor buscou um jeito próprio e criativo de escrever sua versão do conto maravilhoso?	
Utilizou a ortografia correta das palavras?	
Segmentou o texto em frases, usando letras maiúsculas e ponto (final, interrogação, exclamação)?	
Empregou a vírgula?	
O texto apresenta clareza de ideias?	
O texto está disposto em título parágrafos e margens?	
O título é adequado e convida à leitura?	

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Na sequência, todos os textos foram lidos para o grande grupo (sala toda), para que sugestões fossem apresentadas, além das que já foram apontadas nos grupos menores. Porém, somente puderam ser analisadas durante essa prática as sequências que causassem estranhamento para a turma, relativas às informações do texto, pois não visualizaram a matéria escrita, só ouviram.

Após todas essas etapas, os alunos reescreveram os textos produzidos, fazendo as alterações sugeridas, como atividade de casa.

Quadro 10 — Correção final do professor

Objetivo:	Tempo estimado:	Metodologia:
Avaliar se os textos: <ul style="list-style-type: none"> narram histórias de magia e encantamento; seguem a estrutura — apresentação, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho; apresentam uso adequado dos sinais de pontuação; apresentam erros ortográficos; estão dispostos em título, parágrafos e margens; 	10 horas	“Correção textual-interativa” (RUIZ, 2015).

<ul style="list-style-type: none"> • possuem um título sugestivo e que convida à leitura; • são coesos e coerentes. 		
---	--	--

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Depois da reescrita dos contos, seguindo as orientações dadas durante as discussões em grupos, os discentes entregaram a versão para a professora, para que realizasse a última correção, por meio de bilhetes, como sugere Ruiz (2015). Os bilhetes foram escritos no corpo, na sequência ou às margens do texto do aluno. Os aspectos globais neles mencionados serviram para incentivar o aluno ou cobrá-lo acerca dos problemas ainda observados.

Quadro 11 — Análise coletiva

<p>Objetivos: discutir e analisar, coletivamente, um texto produzido por um colega da sala e selecionado pela professora.</p>	<p>Quantidade de aulas: 02</p>	<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seleção de um conto que apresentasse alguns problemas para correção; • apresentação do texto digitado em <i>Datashow</i> para a turma; • leitura em voz alta, realizada pela professora, com questionamentos quanto aos elementos da narrativa, estilo, pontuação, clareza das ideias, coerência, coesão, entre outros; • professora fez alterações propostas no corpo do texto (apagando, alterando, complementando), sempre consultando o autor do texto (aluno); • ao final, foi sugerido aos alunos que observassem, em seus textos, todos os aspectos analisados nessa atividade, antes da reescrita final.
--	--	---

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

A proposta de atividade em questão foi realizada antes da reescrita da versão final dos contos. Ela possibilitou a leitura de um texto em processo de revisão e reescrita. Com isso, os alunos foram colocados novamente, agora no grande grupo, a interagirem como leitores sobre o texto selecionado e com a mediação da professora.

Quadro 12 — Reescrita final

<p>Objetivos: a) ler, compreender os bilhetes da professora e fazer as correções propostas; b) reescrever o texto com base nos apontamentos feitos pela professora (bilhetes).</p>	<p>Quantidade de aulas: 06</p>	<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entrega dos contos corrigidos pela professora em forma de bilhetes (correção textual-interativa); • leitura dos bilhetes e início da reescrita final do texto (digitação no laboratório de informática).
---	--	--

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Após a correção final da professora, os alunos, de posse de seus textos, individualmente leram os bilhetes. Iniciaram, em seguida, a reescrita final dos

seus contos, que foram digitados com o uso dos computadores da sala de informática. Digitados todos os textos, foram formatados e impressos para a montagem do livro. Também os alunos fizeram uma ilustração referente aos seus textos para compor o trabalho final.

Quadro 13 — Avaliação coletiva

<p>Objetivos:</p> <p>a) avaliar todo o percurso da proposta de intervenção juntamente com os alunos;</p> <p>b) obter parâmetros para avaliação da pesquisa.</p>	<p>Quantidade de aulas:</p> <p>01</p>	<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dispostos em círculo, os alunos falaram sobre todo o processo de intervenção, apontando os pontos positivos e negativos; • a professora anotou tudo o que foi relatado e, ao mesmo tempo, questionou pontos que não levantados durante as falas.
--	--	--

Fonte: Com base na nossa proposta de intervenção desenvolvida em 2019

Neste momento, encerramos a coleta dos dados para esta pesquisa, bem como averiguamos o aprendizado alcançado pelos discentes e o desenvolvimento das suas capacidades. Também avaliamos a proposta, adequando-a, se necessário, para futuras intervenções.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao propormos uma intervenção que pudesse abranger o processo interativo, a partir de discussões em grupos dos textos produzidos pelos alunos, tínhamos o objetivo de analisar se essa interação contribuiu para o desenvolvimento da autoria dos discentes.

Nossa análise está concentrada nas atividades realizadas depois da escrita da primeira versão do conto maravilhoso, o que inclui a discussão coletiva dos textos produzidos para que pudessem ser reescritos. Assim, apresentamos os apontamentos e/ou as sugestões que os alunos fizeram durante as discussões dos textos. Além disso, consideramos as mudanças ocorridas da primeira versão do texto à reescrita. Nesse caso, por meio da seleção de recortes de textos, analisamos algumas categorias apontadas pelos discentes, tais como: enredo (apresentação, desenvolvimento e desfecho), personagem, estilo e gramática.

O enredo foi uma das categorias em que mais houve “cobrança” por parte dos discentes. Acreditamos que o conto maravilhoso, apesar de proporcionar uma liberdade de criação, como já apontou Gotlib (1999), de ser de fácil fluidez, apresenta elementos da narrativa que o organizam estruturalmente, como apresentação, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho (GANCHO, 2011). Com base em Gancho (2011), pudemos desenvolver, ao longo da proposta de intervenção, atividades anteriores à escrita da primeira versão, de retomada e aprofundamento dos elementos da narrativa. Assim, os alunos puderam ter subsídios para, durante a análise e discussão em grupos, observá-los, por meio da resposta destas perguntas: quem? Onde? O que aconteceu? Por quê? Além do enredo, incluímos elementos que marcassem o espaço e o tempo.

No tocante à segunda categoria — personagem — nós a julgamos como importante na construção do conto e, principalmente, em função da relevância durante as conversas entre os grupos. Propp (2006) já tinha nos alertado quanto à função que a personagem possui em um conto maravilhoso. Dependendo de sua importância, é vital para o desenrolar da ação. Por ser um conto maravilhoso, necessariamente as personagens se caracterizam como seres maravilhosos, as quais devem ser detentoras de magia ou de algum encantamento. Podemos afirmar que a seleção de boas personagens pode garantir a criação de um enredo adequado e criativo, em que os elementos da narrativa vão sendo imaginados com base nessas

personagens. Portanto, destacamos a personagem como categoria em função do valor que possui nesse contexto de produção.

A terceira categoria — estilo — remete-nos à criatividade e à ideia da construção de autoria do aluno nas produções literárias, voltada para a criação estética. A percepção do estilo está baseada em Tauveron (2014) e Bakhtin (1997). Este também inclui o estilo como uma das dimensões relacionadas ao gênero. Durante as atividades anteriores à escrita da primeira versão, houve espaço para a análise de contos maravilhosos de autores mais contemporâneos, dos recursos linguísticos utilizados por eles para tornar a narrativa mais interessante, instigante e como esses recursos contribuíram para a construção de sentido. Dentre eles, podemos destacar: a pontuação e o título.

A última categoria — gramática — sob uma dimensão de uso da linguagem e voltada para sua funcionalidade nos textos, também foi considerada pelos grupos, fazendo referência à ortografia. Os alunos apontaram erros na forma da escrita de uma palavra ou de acentuação.

Para melhor visualização desses aspectos, por meio de quadros, trechos da primeira versão do conto, os apontamentos e/ou as sugestões do grupo e, em seguida, a reescrita feitas pelos sujeitos.

4.1. ELEMENTOS DA NARRATIVA — ENREDO

Nesta categoria, apresentamos aspectos que envolveram as discussões sobre os elementos da narrativa. Destacamos alguns de maior relevância durante a atividade e que influenciaram, de modo significativo, a reescrita dos discentes. A seguir, organizados e representados na forma de quadros, estão: a apresentação, o desenvolvimento e o desfecho.

Utilizamos símbolos para uma melhor identificação desses elementos. Para cada excerto da apresentação, utilizamos AE1, AE2, AE3 para a apresentação do enredo 1, 2, 3. Para o desenvolvimento, identificamos como DE1, DE2, DE3, referente ao enredo 1, 2 e 3. Para o desfecho, optamos pelo uso de seu sinônimo “final”, para diferenciarmos do símbolo utilizado para desenvolvimento. Desse modo, instituímos FE1, FE2, FE3 para o final do enredo 1, 2, 3. Os alunos são identificados como A1, A2, A3 (aluno 1, aluno 2, aluno 3), e assim por diante.

4.1.1 Enredo — Apresentação

A apresentação dentro do enredo é essencial, pois se refere à situação inicial do conto maravilhoso. Nela, são apresentados os principais elementos da narração: espaço, tempo, personagens e narrador. Com isso, ficamos sabendo quem, quando e onde. Na sequência, apresentamos os questionamentos e as alterações feitas pelos grupos para a modificação da versão reescrita.

Quadro 14 — Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Enredo - Apresentação

Versão I	Apontamentos/ sugestões do grupo	Reescrita
<p>AE 1 (A1)</p> <p>“Era uma vez uma torre muito alta, mais de um metro de altura, lá moravam duas meninas que desde criança moravam lá.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A torre de um metro não é alta, tem que ser mais alta. • Quem colocou as meninas lá? Poderia ser uma bruxa. • Por que estavam lá? • Elas tinham algum poder? 	<p>“Era uma vez numa torre muito alta, mais de dez metros de altura. Lá, viviam duas meninas, que foram aprisionadas por uma bruxa.”</p>
<p>AE 2 (A2)</p> <p>“Era uma vez três porquinhos chamados Zezinho, Vitinho, Marcelinho e uma Chapeuzinho Azul.”</p>	<p>“Era uma vez três porquinhos chamados Zezinho, Vitinho e Marcelinho. Eles moravam em um pântano com a Chapeuzinho Azul. Zezinho era muito travesso, Vitinho era muito tímido e Marcelinho era muito inteligente. A Chapeuzinho era muito corajosa.”</p>	<p>“Era uma vez três porquinhos chamados Zezinho, Vitinho e Marcelinho, que moravam em um pântano com a Chapeuzinho Azul. Zezinho era muito travesso, Vitinho era muito tímido e Marcelinho era muito inteligente. A Chapeuzinho era muito corajosa.”</p>
<p>AE 3 (A3)</p> <p>“Era uma vez uma cidade cheia de casas e um castelo, lá morava uma princesa que se chamava Lari, ela adorava plantar flores.”</p>	<p>“Fala que a princesa morava em um castelo. Não precisa falar que era uma cidade cheia de casas”.</p>	<p>“Era uma vez uma princesa que se chamava Lari e que morava em um lindo castelo. Ela adorava ficar plantando flores no jardim do castelo.”</p>
<p>AE 4 (A4)</p> <p>“Era uma vez uma personagem chamada Branca de Gelo. Ela ficou adormecida por mais de cem anos.”</p>	<p>“Era uma vez uma princesa chamada Branca de Gelo e ela ficou congelada por mais de cem anos.”</p>	<p>“Era uma vez uma princesa chamada Branca de Gelo e ela ficou congelada por mais de cem anos.”</p>
<p>AE 5 (A5)</p> <p>“Era uma vez uma moça muito linda e encontrou um príncipe que era um sapo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O sapo poderia estar num lago ou rio”. • “O príncipe estava lá porque uma bruxa transformou ele em sapo”. • “A moça poderia ser linda, ter olhos azuis e falar a idade dela”. 	<p>“Era uma moça muito linda, era loira, tinha cabelos longos, olhos azuis e tinha dezenove anos, que encontrou um príncipe que era um sapo.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Constatamos, a partir desses excertos do enredo referentes à apresentação, que os alunos, em sua grande maioria, promoveram alterações na reescrita, seguindo modelos estabelecidos pelos colegas ou refletindo a partir dos questionamentos.

A1, ao reescrever, seguiu parcialmente o que o grupo havia apontado ou questionado. Como observamos, ao ser sugerido que a torre deveria ser mais alta e que também poderia ter sido uma bruxa que aprisionou as irmãs lá, A1 fez as alterações. Porém, não respondeu ao questionamento do porquê de estarem na torre e não lhes deu nenhum poder mágico. Acreditamos que a quantidade de questionamentos fez com que A1 não conseguisse, no momento da reescrita, atender a todas as propostas de seus interlocutores. No entanto, na versão final, percebeu a necessidade de acrescentar essas informações por causa da continuidade do enredo, para dar sentido ao que havia escrito no desenvolvimento, clímax e desfecho.

A2 e A4, em suas reescritas, acataram o que o grupo sugeriu. Podemos constatar que os colegas do grupo realizaram uma espécie de correção resolutiva, conforme Ruiz (2015), pois reescreveram a apresentação do conto, deixando-o pronto para que os alunos só passassem a limpo. É importante frisarmos que a decisão de reescrever todo o trecho foi em conjunto. Todos ajudaram na elaboração da versão, incluindo a participação dos autores. Isso permitiu que pudessem interpretar, de maneira assertiva, as intenções deles. Assim, segundo Ruiz (2015, p. 20), “[...] se instaura a possibilidade real de uma contrapalavra do outro, neste caso o leitor, ao seu enunciado”.

Foi dito ao A3, durante as discussões, que deveria mudar o início da história, pois, como estava na primeira versão, necessitava de alterações: não precisava dizer que era uma cidade cheia de casas. A3 acatou prontamente e anotou por cima da versão I e, depois, reescreveu-a já com a alteração. Nessa correção, também observamos uma resolução para o problema detectado. Acrescentou o lugar “no jardim do castelo” para dizer onde as flores eram plantadas, mesmo o grupo não o questionando quanto a isso. Parece-nos que A3, no momento da reescrita, tomou a decisão de acrescentar essa informação, porque ela provocou toda a mudança que fez ao longo do desenvolvimento e desfecho de seu conto.

A5, como pudemos observar, efetuou poucas mudanças durante a reescrita, apesar de seus colegas sugerirem que acrescentasse o lugar onde o sapo estaria — “lago ou rio” — e o motivo dele estar lá — “uma bruxa o transformou em sapo”. Restringiu-se a caracterizar melhor a personagem “moça”. A5 teve também dificuldade em atender a todos os apontamentos feitos em relação ao seu texto. Realizou, assim, uma reescrita que, depois, necessitou de ajustes a partir da correção textual-interativa. Uma correção, realizada pela professora, baseada em Ruiz (2015),

que, por meio dos bilhetes, focou em alguns pontos, como a apresentação do conto maravilhoso, fazendo-o refletir em relação a isso. Adiante, falaremos dessa correção realizada por nós, para explicitar outro momento interativo entre professora e aluno, para a construção da versão final do conto maravilhoso.

Observamos, depois da análise desse tópico, que os alunos, durante as discussões em grupo e pelos seus questionamentos e sugestões, comprometeram-se e desempenharam um papel ativo, demonstrando preocupação com o conteúdo da apresentação e em como dizê-lo da melhor forma possível. Bakhtin (2003) ressalta que o discurso do outro possibilita uma interação viva, numa construção ativa do discurso que perpassa por vários discursos presentes nos momentos interativos. E, ao final, no momento da reescrita, o discurso impregnado dessas falas se fez de forma a construir um único discurso, mais aprimorado.

4.1.2 Enredo — Desenvolvimento

Nesse elemento do enredo, desenvolvimento, ocorrem os conflitos, isto é, os acontecimentos que quebram o equilíbrio presente na apresentação, modificando a situação inicial. Também é o momento da construção do trecho mais tenso, o clímax. A seguir, elencamos as contribuições dos grupos relevantes para a construção dessa parte do enredo.

Quadro 15 — Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Enredo - Desenvolvimento

Versão I	Apontamentos/ sugestões do grupo	Reescrita
<p>ED 1 (A3) “No outro dia a mulher apareceu novamente e a princesa perguntou: — Qual é seu nome? — Meu nome é Olinda. E o seu? — É Lari.”</p>	<p>“No outro dia a mulher apareceu novamente e a princesa assustada perguntou: — Você aqui de novo? — Sim. — Mas você já veio aqui ontem! — É que eu gostei desse lugar.”</p>	<p>“No outro dia a mulher apareceu novamente e a princesa assustada perguntou: — Você aqui de novo? — Sim. — Mas você já veio aqui ontem! — É que eu gostei desse lugar.”</p>
<p>ED 2 (A4) “Ele ficou assustado com aquela torre no meio da mata ele foi até a porta para ver o que tinha lá dentro mas quando ele foi abrir a porta se deparou com ela trancada, o príncipe teve que arrombar a porta.”</p>	<p>“Ele ficou assustado com aquela enorme torre no meio da mata então, foi até a porta mas estava trancada e teve que arrombar para ver o que tinha lá dentro.”</p>	<p>“Ele ficou assustado com aquela enorme torre no meio da mata então foi até a porta mas estava trancada e teve que arrombar para ver o que tinha lá dentro.”</p>

<p>ED 3 (A5) “No outro dia chegou uma princesa guerreira, que lutava contra dragões e soldados. Ela estava chegando no castelo para beijar o rei.”</p>	<p>“Passaram-se anos até que uma princesa guerreira, que lutava contra dragões e soldados ficou sabendo da história e foi até lá para beijar o rei.”</p>	<p>“Passaram-se cem anos até que uma princesa guerreira, que lutava contra dragões e soldados ficou sabendo da história e foi até lá para beijar o rei.”</p>
<p>ED 5 (A7) “Conforme o tempo foi passando, Heloísa e o urso se apaixonaram um pelo outro, até que um dia Heloísa deu um beijo no urso e ele se apaixonou e se transformou em um príncipe.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Faltam detalhes. Conta mais.” • “Fala que Heloísa ia visitar o urso todos os dias e aí ela ficou apaixonada e beijou ele.” 	<p>“A princesa voltou pra casa, mas não conseguia se esquecer daquele urso misterioso. Ela resolveu voltar lá para visitar ele todos os dias. E depois de algum tempo, eles foram se apaixonando. Até que um dia, Heloísa resolveu dar um beijo de amor no urso. No mesmo momento ele se transformou num belo rapaz.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao analisarmos a discussão realizada pelos grupos em relação ao desenvolvimento da narrativa, ficou evidente a preocupação dos alunos em apontar problemas em relação ao uso de marcadores de tempo, escolhas lexicais, construção frasal e quantidade de informação veiculada no texto.

A3 teve dificuldades no processamento de informação e organização das ideias na construção do texto. Desde o primeiro contato com a versão I, de uma primeira leitura do grupo, os integrantes comentaram que o texto não era um conto maravilhoso, pois não havia magia, encantamento, personagens característicos e que faltava criatividade. Sugeriram várias ideias e fizeram muitas anotações. A3 pôde, dessa forma, construir uma reescrita que, partindo do seu desenvolvimento real, alcançou seu desenvolvimento potencial. A ideia é advinda de Vygotsky (1987), dos estudos realizados sobre a zona de desenvolvimento proximal. Para ele, parte-se do que o aluno é capaz de fazer sozinho — desenvolvimento real — em direção do que ele pode realizar com a ajuda de colegas mais experientes — desenvolvimento potencial. Nesse recorte, A3 reescreveu acatando totalmente as opiniões dos demais colegas.

Na versão I, do A4, os membros do grupo sugeriram a caracterização da torre, como “enorme”, para dar mais ênfase para a escolha lexical assustado. Propuseram o uso do elemento coesivo “então”, para contribuir com a progressão textual, e reconstruíram quase todo o trecho. As correções foram realizadas, de forma resolutiva, no próprio corpo do texto, riscando partes e reescrevendo por cima. E, como constatamos, A4 acatou as alterações sugeridas e as incorporou em sua reescrita. A4 foi um dos alunos bastante beneficiado com essa proposta de atividade

dialógica de Bakhtin (1999), pois houve de sua parte uma boa reflexão e melhoria textual.

Em relação à versão I, de A5, o grupo discutiu sobre o marcador de tempo “no outro dia”, dizendo que não era adequado em um conto maravilhoso, porque, nessas histórias, geralmente se passavam muitos anos. Com isso, substituiu por “passaram-se anos”; reescreveu o período todo, utilizando a locução “até que”; suprimiu o pronome “ela” e promoveu nova construção de sentido ao optar pelo trecho “ficou sabendo da história e foi até lá para beijar o príncipe”. A5 reescreveu, acrescentando somente mais um elemento de tempo “cem anos”, para marcar a quantidade de anos que havia se passado. Essa escolha de A5 talvez se deva à relação intertextual com a história da Bela Adormecida, tomando-a como modelo para construção do seu próprio texto. “O diálogo intertextual não é, antes, um diálogo entre o leitor e a sua memória de outros textos, conforme são evocados pelo texto em questão?” (HUTCHEON, 1989, p.111). Também podemos inferir que A5 quis ser mais enfático quanto ao tempo decorrido ao fazer essa escolha.

A reescrita de A7 ficou melhor desenvolvida, pois se propôs a “detalhar mais”, conforme pedido do grupo, e acrescentou a ideia sugerida sobre “Heloísa visitar o urso todos os dias”. Disseram, durante as conversas em grupo, que isso seria importante para que eles se apaixonassem. Além disso, os colegas sugeriram conectores para marcar o tempo dentro da narrativa: “E depois de algum tempo”, “Até que um dia”, “No mesmo momento”. Eles foram escritos no corpo do texto. A7 os utilizou, como pudemos notar no trecho já mencionado.

Em relação ao desenvolvimento do enredo, concluímos, por meio dos segmentos elencados, que as reescritas de A3, A4, A5, A6 e A7 responderam aos seus interlocutores. Ficou expresso um exemplo de dialogismo bakhtiniano, de compreensão responsiva ativa, na qual consideraram as proposições dos membros do grupo e incorporaram-nas às suas produções.

4.1.3 Enredo — Final

O elemento do enredo, final, é a parte da narração em que são resolvidos os conflitos, de forma positiva ou negativamente. As consequências são apresentadas dependendo dos acontecimentos ao longo da narrativa. Durante as

discussões em grupo, os discentes optaram somente por fazerem pedidos de mudança do final.

Quadro 16 — Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Enredo - Final

Versão I	Apontamentos/ sugestões do grupo	Reescrita
<p>EF 1 (A3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que você é minha irmã.” • “Nós começamos a conversar e descobrimos que somos irmãos.” • “Nós ficamos muito contentes.” 	<ul style="list-style-type: none"> • “O final está sem sentido. Precisa de magia.” • “Muda tudo depois do começo da história. Fale que a mulher tem poderes e destrói o jardim e depois aparece uma fada para deixar ele bonito de novo.” 	<p>“Uma fada apareceu, pegou sua varinha e apontou para o jardim e as flores ficaram bonitas de novo.”</p>
<p>EF 2 (A4)</p> <p>“E ela despertou. O príncipe se apaixonou por ela e eles se casaram e viveram felizes para sempre.”</p>	<p>“Mudar o final. Faltam detalhes.”</p>	<p>“Ao acordar, a princesa se apaixonou pelo príncipe. Eles se casaram, tiveram muitos filhos e viveram felizes para sempre.”</p>
<p>EF 3 (A6)</p> <p>“Passaram-se dez dias, eles se casaram e foram felizes para sempre.”</p>	<p>“Mudar o final. Deixar melhor.”</p>	<p>“Foram sete dias de festa e os dois foram felizes para sempre.”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No que se refere ao final do enredo, pudemos verificar que os questionamentos e/ou sugestões do grupo ficaram restritos a comandos como “mudar o final” ou “deixar melhor”. Isso pode ter acontecido devido às mudanças que tiveram de ser realizadas na apresentação e no desenvolvimento da narrativa, que, por consequência, transformaram os finais dos contos. Isso impossibilitou uma cooperação mais efetiva por parte dos colegas do grupo e fez com que a reescrita desses excertos ficasse sob a responsabilidade do autor do texto.

A3 foi o único a ser orientado sobre como finalizar seu texto. As indicações foram a partir de todo o desenvolvimento, porque não apresentou magia e encantamento, culminando num final para o qual sugeriram uma fada para restaurar o jardim que havia sido destruído por uma mulher poderosa. Notamos que A3 considerou os apontamentos e os incluiu em sua reescrita. Esse envolvimento dos colegas do grupo pode construir sentidos novos a partir das expectativas do produtor e deles como interlocutores reais. Isso nos remete novamente a Bakhtin (2003), que trata da construção do discurso por meio da interação e do dialogismo, da construção do discurso com o discurso do outro.

Quanto ao A4, o grupo fez os seguintes apontamentos “Mudar o final. Faltam detalhes.” Ele teve que refletir para responder aos pedidos e realizou

pequenas alterações. Para iniciar o desfecho, mudou a abordagem ao dizer que a princesa, ao acordar, se apaixonou pelo príncipe. Essa mudança foi feita porque A4, ao longo do desenvolvimento, tinha dito que o príncipe havia se apaixonado por ela quando a viu congelada. Então, percebeu que faltava dizer que a princesa também havia se apaixonado por ele. No último período, acrescentou a informação “tiveram muitos filhos”, com a intenção de detalhar mais.

Para o A6, houve o pedido de “Mudar o final. Deixar melhor”. Porém, A6 não ampliou o final do seu conto. Trocou “Passaram-se dez dias” por “Foram sete dias de festa”. Omitiu “eles se casaram”, ficando subtendido pelos sete dias de festa e manteve “foram felizes para sempre”. Somente promoveu, portanto, algumas mudanças diante da solicitação do grupo.

Ao finalizarmos a análise de alguns exemplos de reescrita de final do conto maravilhoso, pudemos constatar que o simples pedido de mudança e melhoria não foi tão eficiente, colaborando pouco para o aprimoramento do texto. Somente para A3, houve direcionamento para finalização, enquanto A4 e A6 tiveram, de forma independente e mais solitária, de promover as alterações ou melhorias, sem, no entanto, terem as sugestões do grupo.

4.2. PERSONAGEM

Selecionamos a categoria em questão para nossa análise e discussão considerando a importância da função da personagem, segundo Propp (2006), para o desenrolar da ação em um conto. Ele desenvolveu um estudo a fim de definir o conto maravilhoso a partir de ações e elementos das personagens desse tipo de narrativa. Verificou que as mesmas ações e funções são desenvolvidas pelas personagens, mudando somente os nomes, o meio em que acontece e os recursos utilizados para promover encantamento.

Para isso, selecionamos excertos de produções dos alunos participantes desta pesquisa, para expormos as contribuições, durante as discussões de grupo, que tiveram como objeto de análise a personagem. Também verificamos se essas ações e funções se fizeram presentes como sugestões e apontamentos dos alunos, bem como se foram realizadas em cada fragmento selecionado.

Os excertos são apresentados por meio de um quadro com a mesma organização das subseções anteriores, quando tratamos de alguns elementos do

enredo. Citamos a versão I, os apontamentos e/ou as sugestões e a reescrita. Utilizamos como símbolo a letra P para personagem e A1, A2, A3 para aluno 1, aluno 2 e aluno 3.

Quadro 17 — Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Personagem

Versão I	Apontamentos/sugestões do grupo	Reescrita
<p>P 1 (A 3) “No outro dia a mulher apareceu novamente e perguntou: — Qual é seu nome? — Meu nome? — Sim. — Meu nome é Mirella. — Então, eu estou achando que você é minha irmã. — Eu também estou achando que você é minha irmã. Como é seu nome princesa? — Meu nome é Lari. — Eu acho que você é minha irmã.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Essa mulher tem que ser uma bruxa. Ela vai querer destruir o jardim da princesa, porque a princesa não vai querer dar outra flor”. • “A história está sem graça. Só tem a princesa. Não tem nem bruxa, nem fada. Não tem magia.” 	<p>“No outro dia, a mulher apareceu novamente. A princesa assustada perguntou: — Você aqui de novo. — Sim. — Mas você já veio aqui ontem. — É que eu gostei desse lugar. Posso pegar só mais uma flor. — Não você já levou ontem. Então, Clotilde tirou de sua bolsa um poção e jogou no jardim e naquele momento as flores começaram a murchar. Clotilde então disse: — Já que você não quis me dar mais flores, todas elas irão morrer. As flores só voltarão, se você conseguir ajuda de uma fada. Mas aqui não tem fada. Adeus.”</p>
<p>P4 (A4) “Quando ele subiu lá em cima da torre ficou espantado com a beleza da moça, que estava num cubo de gelo. Ele chegou perto dela, deu um beijo e ela despertou.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Tem que contar com mais detalhe. Coloque mais uma personagem”. • “Pode ser um bruxo que mora no castelo que vai ajudar com uma poção. E aí a princesa acorda”. 	<p>“Quando subiu pelas escadas da torre ficou espantado com a beleza da moça, que estava em um cubo de gelo e se apaixonou. Então, rapidamente correu até seu castelo que era do outro lado da mata, para conversar com o bruxo, que morava lá. Ele perguntou para o feiticeiro se ele tinha uma poção que quebrava qualquer encantamento, e ele respondeu que sim. O príncipe voltou à torre e jogou a poção no cubo, e ele partiu. Pegou a princesa nos braços, beijou e ela despertou.”</p>
<p>P 2 (A5) “Era uma vez um homem que se chamava Belo Adormecido. Ele era um grande rei de todos.”</p>	<p>“Era uma vez um príncipe que se chamava Belo Adormecido. Ele era dono de um reino chamado Asgardy e tinha um sonho de encontrar seu amor verdadeiro.”</p>	<p>“Era uma vez um príncipe que se chamava Belo Adormecido. Ele era dono de um reino chamado Asgardy e tinha um sonho de encontrar seu amor verdadeiro.”</p>
<p>P 3 (A6) “— Agora o que vou fazer no meio dessa mata sem saber o caminho de volta? De repente ouviu vozes e ficou assustada. Saiu correndo, mas se deparou com um lindo príncipe.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Fica melhor ela encontrar uma fada que vai ajudar ela”. • “A fada podia levar ela para um castelo onde moram vários príncipes e princesas”. 	<p>“— Agora o que vou fazer no meio dessa mata sem saber o caminho de volta? De repente se deparou com uma fada madrinha. — Quem é você? — Sou uma fada madrinha que veio para te ajudar. Como você veio parar aqui?”</p>

		— Saí de casa e me perdi... — Então venha comigo para o meu castelo. E você vai morar comigo.”
--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A narrativa de A3, como podemos visualizar, ficou bastante voltada ao diálogo entre a princesa e uma mulher que apareceu no jardim do castelo e que pedia flores. A conversa entre elas se estendeu até o final do conto. Os integrantes do grupo, como já ressaltamos anteriormente, além de apontarem a falta de magia e encantamento, disseram que a história deveria conter mais personagens características do conto maravilhoso, como bruxa e fada. A solução para construção de um enredo mais interessante veio por meio da ideia da transformação da personagem, de uma simples mulher para uma bruxa. A3, na sua reescrita, seguiu o que os colegas haviam proposto. A personagem, simples mulher, surpreendeu ao lançar uma poção no jardim, fazendo as flores murcharem. Na última fala desse fragmento, outra personagem, a fada, foi anunciada. Ela realmente apareceu para recuperar o jardim, desfazendo, assim, o encanto.

A4, em sua versão I, apresentou uma narrativa muito breve e sem muitos detalhes. A recomendação de seus parceiros de grupo para que colocasse outra personagem, um bruxo, propiciou uma reescrita mais aprofundada. Ao introduzi-la, teve que criar um novo espaço — o castelo — e um elemento de encantamento — uma poção mágica. Com isso, sua nova versão ganhou em qualidade, tornando o texto mais atrativo.

A5, na sua apresentação do enredo, havia escolhido um homem chamado Belo Adormecido, que era rei. Durante as discussões coletivas, os alunos propuseram substituir o rei por um príncipe. Nomearam seu reino e falaram do sonho desse príncipe de encontrar um grande amor. Essa mudança quanto à personagem, para nós, pareceu mais adequada para o desenvolvimento do conto, pois, considerando os conhecimentos desse gênero, de todas as histórias que já leram ou ouviram, sempre príncipes são citados em vez de reis.

No último fragmento da versão I de A6, os colegas do grupo, ao lerem o texto e como o desfecho estava “sem graça”, aconselharam-no a mudar esse segmento. Apontaram dicas sobre o que deveria escrever. O foco ficou na mudança da personagem nessa parte do desenvolvimento, que, ao invés da personagem principal se encontrar com um príncipe, ela iria se encontrar com uma fada, que a

levaria para seu castelo. O príncipe só apareceria depois desse momento, no castelo da fada. Essa mudança aparece na reescrita de A6, melhorando consideravelmente o texto.

Concluimos que os alunos, durante as discussões, observaram as funções das personagens, assim como apontado por Propp (2006). Propuseram, com base nessa função, substituição ou acréscimo. Em todos os casos, procuraram adequá-las ao conto maravilhoso, sendo fundamental para o desenrolar da ação. Em A3, a função da mulher como bruxa foi de destruir o jardim, enquanto o da fada de recuperá-lo. A4 acrescentou um bruxo com a função de preparar uma poção mágica. A5 substituiu o rei por um príncipe, atribuindo-lhe a função de encontrar um grande amor. Por fim, A6 substituiu o príncipe pela fada, tendo como função ajudar a protagonista.

Ainda podemos apontar que as abordagens realizadas pelos grupos possibilitaram um desafio de reescrita mais reflexiva por parte do A3, A4 e A6, pois tiveram que passar por um processo de reelaboração, sem um modelo já pronto. Assim, foram levados a responder de imediato e fazer escolhas pautadas em seus interlocutores, conforme salienta Bakhtin (1997). Somente para A4, o grupo realizou uma revisão resolutiva, deixando um modelo pronto para a reescrita.

4.3. ESTILO

Bakhtin (1997), ao tratar das questões relativas ao gênero discursivo, apresentou três dimensões essenciais e inseparáveis. Dentre elas, está o estilo, que diz respeito às escolhas linguísticas para construção de sentido, podendo ser relativas à construção frasal, variedade linguística, pontuação etc. O estilo está relacionado com o gênero e com a proposta de comunicação do produtor, além de suas formas de organização em relação às possibilidades oferecidas pela língua. Tauveron (2014) também trata sobre o estilo e o relaciona à construção de autoria do aluno.

Por ser uma categoria que, a nosso ver, é de suma importância, apresentamos as características de estilo segundo os discentes, reveladas durante as discussões em grupo. Seleccionamos, dentre elas, a pontuação e o título.

4.3.1 Pontuação

O foco dado à pontuação consiste no aspecto da constituição do sentido textual-discursivo. Segundo Azeredo (2008), um texto bem pontuado é aquele em que a pontuação dá uma pista segura para a compreensão do sentido pretendido por seu autor. Quer dizer, um texto bem pontuado, gerado do esforço do produtor para adequar o seu discurso, faz com que o interlocutor chegue muito mais próximo das intenções pretendidas pelo autor. Por isso, a pontuação vista sob esse ângulo pode ser enquadrada como parte do estilo.

Durante as discussões em grupo, os alunos utilizaram seus conhecimentos prévios sobre pontuação e os desenvolvidos nas atividades anteriores à escrita da primeira versão, para que apreendessem os sentidos pretendidos pelos colegas de sala. Observamos que se fundamentaram, principalmente, em aspectos orais para analisarem as pontuações e para proporem as alterações.

A seguir, trazemos as sequências de falas de alguns personagens expressas por meio do discurso direto e de segmentos narrativos. Isso nos possibilitou observar as estratégias e escolhas da pontuação na produção de sentido e dos modos de dizer de cada elemento na narrativa. As alterações foram realizadas no próprio corpo do texto da primeira versão.

Quadro 18 — Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Estilo - Pontuação

Versão I	Apontamentos/sugestões do grupo	Reescrita
<p>P1 (A5) “— Você apenas acordará se uma princesa te beijar. — Você nunca passará por mim.”</p>	<p>“— Você nunca será libertado! Só se seu amor verdadeiro te beijar! — Você nunca passará por mim!!!”</p>	<p>“— Você nunca será libertado! Só se seu amor verdadeiro te beijar! — Você nunca passará por mim!!!”</p>
<p>P2 (A8) “— Não, não gostei. Tirem ela daqui. Ela me lembra o frio. — Olhe para mim, eu tenho cara de peixe? Tirem ela daqui. Sua ousada. — Não, não e outra vez não. Inúteis, tirem ela daqui. Eu mesmo vou procurar minha futura esposa. Cambada de inúteis.”</p>	<p>“— Não... Não gostei! Tirem ela daqui! Ela me lembra o frio! — Olhe para mim! Eu tenho cara de peixe? Tirem ela daqui! Sua ousada! — Não, não e outra vez não... Inúteis! Tirem ela daqui! Eu mesmo vou procurar minha futura esposa... Cambada de inúteis!”</p>	<p>“— Não... Não gostei! Tirem ela daqui! Ela me lembra o frio! — Olhe para mim! Eu tenho cara de peixe? Tirem ela daqui! Sua ousada! — Não, não e outra vez não... Inúteis! Tirem ela daqui! Eu mesmo vou procurar minha futura esposa... Cambada de inúteis!”</p>
<p>P3 (A9) “— Ei pule aqui no rio e me dê um beijo. — Não você nem é um príncipe.”</p>	<p>“— Ei, pule aqui no rio e me dê um beijo! — Não, você nem é um príncipe!! — Mas, quando você me der um beijo, virarei um lindo príncipe! — Tá bom, mas só um beijinho!”</p>	<p>“— Ei, pule aqui no rio e me dê um beijo! — Não, você nem é um príncipe!! — Mas, quando você me der um beijo, virarei um lindo príncipe!”</p>

— Mas, quando você me der um beijo, virarei um lindo príncipe. — Tá bom mas só um beijinho.”		— Tá bom, mas só um beijinho!”
P4 (A10) “Enfim se eu fosse um cachorro tirando os gatos seria uma beleza opa o que é aquilo uma caveira que anda então está pra mim já que é osso mesmo fui.”	“Enfim se eu fosse um cachorro, tirando os gatos, seria uma beleza!! Opa, o que é aquilo? Uma caveira que anda? Então, está pra mim! Já que é osso mesmo! Fui!!”	“Enfim se eu fosse um cachorro, tirando os gatos, seria uma beleza!! Opa, o que é aquilo? Uma caveira que anda? Então, está pra mim! Já que é osso mesmo! Fui!!”
P5 (A11) “Iria ao pet shop e naquele chato do veterinário. Ele viria me dar injeção no meu bumbum. Aquilo iria doer demais. Me dá até arrepio de pensar.”	“Iria ao pet shop e naquele chato do veterinário! Ele viria me dar injeção no meu bumbum. Aquilo iria doer demais! Me dá até arrepio de pensar!”	“Iria ao pet shop e naquele chato do veterinário! Ele viria me dar injeção no meu bumbum. Aquilo iria doer demais! Me dá até arrepio de pensar!”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A5, em sua versão I, utilizou o travessão nos dois exemplos e apenas finalizou as falas com ponto-final. O grupo, primeiramente, sugeriu uma mudança na fala do primeiro exemplo, pois acharam que ficaria melhor. E, quanto ao uso da pontuação, disseram que o ponto de exclamação daria maior ênfase no que a personagem, Malévola, estava dizendo, pois ela sentia raiva e queria se vingar, porque o príncipe não a amava. No outro exemplo, optaram também pelo ponto de exclamação, por indicar raiva e determinação da mesma personagem.

Em A8, observamos que o autor recorreu ao uso do travessão como introdutório nos três fragmentos de fala da personagem. Demonstrou um bom domínio da divisão das estruturas sintáticas, por meio de vírgula, ponto-final e ponto de interrogação. Nesse grupo de discussão, foi interessante perceber que, durante a análise da pontuação, os alunos solicitaram ao produtor do texto que lesse as falas da personagem com entonação adequada, para que eles pudessem entender melhor o sentido pretendido. Com isso, em comum acordo, propuseram algumas mudanças, como a substituição de uma vírgula e dois pontos-finais por reticências, para criar um sentido de dúvida, hesitação e pausa nas falas do príncipe. Além disso, o ponto de exclamação ganhou destaque que, segundo o grupo, deveria ser colocado para demonstrar o autoritarismo e a raiva da personagem. Assim, A8 considerou as sugestões e as acrescentou em sua reescrita.

Na sequência de diálogo produzido por A9, percebemos a introdução do travessão para separação das falas das personagens, a moça e o sapo, o uso do

ponto-final nos finais das falas e o emprego de vírgula em dois momentos para marcar pausa nas falas. Durante as conversas em grupo, os integrantes, de imediato, apontaram que os pontos-finais deveriam ser trocados por pontos de exclamação, porque, segundo eles, na primeira fala “— Ei pule aqui no rio e me dê um beijo.”, indicava um pedido do sapo. Na segunda fala “— Não você nem é um príncipe.”, foram sugeridos dois pontos de exclamação para demonstrar o quanto a moça o desprezava por ser um príncipe. A mesma sugestão foi dada para a penúltima, para que fosse marcado um pedido e, na última, para a aceitação da moça. Quanto à vírgula, ao lerem em voz alta e com entonação, perceberam a necessidade de colocá-las para marcar as pausas. A9 reescreveu o texto com as alterações apontadas pelos colegas.

O trecho selecionado de A10 diz respeito ao desfecho de seu conto maravilhoso, narrado em primeira pessoa e sinalizado por um único ponto-final, apesar de ser marcada por pausas e entonações diversificadas. Foi solicitado ao autor para que lesse, em voz alta, algumas vezes o final de seu texto. Feito isso, os colegas adequaram as pontuações, segundo os sentidos pretendidos pelo colega. Inseriram vírgulas, pontos de exclamação e de interrogação. A10 concordou com as alterações e as incluiu em sua reescrita.

Por meio do excerto de A11, observamos uma narrativa que está, de certa forma, demarcada e organizada com o uso de pontos-finais. Os colegas de grupo recomendaram que fossem substituídos três dos quatro pontos-finais por pontos de exclamação, para demonstrar o sentimento da personagem em relação ao veterinário e à sensação de dor.

Quanto ao uso da pontuação para a constituição de sentido textual-discursivo, discutida em grupos, tendo em vista a apreensão dos sentidos pretendidos pelos autores, notamos mudanças significativas. Os sinais de pontuação que se fizeram presentes nas discussões dos grupos estão, segundo Cunha (2008), classificados em dois grupos. O primeiro destina-se à marcação de pausas. Dentre eles, a vírgula e o ponto-final se destacam. O segundo grupo abrange os sinais cuja função é marcar a entonação. Nos textos analisados, o ponto de interrogação, o de exclamação, as reticências e o travessão evidenciaram a entonação.

Também concluímos que, como a pontuação está vinculada aos recursos prosódicos e indica os limites sintáticos e as unidades de sentido, a discussão em grupos permitiu o contato dos interlocutores com o autor para confrontar sua intencionalidade, a partir dos pedidos de leitura com entonação para, então,

entenderem os reais sentidos que pretendia promover. Assim, houve a possibilidade de uma reescrita com uma formação mais estética, como já preconizou Tauveron (2014), quando argumenta que a autoria do aluno só é possível, se ele sentir que sua intenção artística provocará efeitos polissêmicos de sentido. Nesse ponto, torna-se evidente a relevância dos momentos de discussão que possibilitaram a vivência dessa formação em relação ao uso da pontuação como estilo.

4.3.2 Título

Sabemos sobre a importância de um bom título, podendo ou não despertar o interesse do leitor para a leitura de um texto. Ele não é só responsável por resumir o assunto. Quando se trata de um texto literário, como o conto maravilhoso, também deve estar relacionado à criação estética; e, por isso, o título deve estar coerente com essa ideia.

O título é uma síntese precisa do texto, cuja função é estratégica na sua articulação: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar. (MENEGASSI; CHAVES, 2000, p. 28).

Considerando Menegassi e Chaves (2000), observamos que o título deve ter um destaque nos momentos de reescrita de texto, pois envolve aspectos essenciais, desde o despertar do interesse do leitor até levá-lo a uma compreensão do texto lido, o que faz muita diferença na hora da leitura. Ressaltamos que, após a escrita da primeira versão do conto maravilhoso, algumas produções não apresentaram título; enquanto outras, um título provisório. Durante as discussões em grupos, os autores das produções que ainda não apresentavam um título provisório puderam ter a oportunidade de ouvir sugestões e, depois, fazerem a escolha para a reescrita.

Na sequência, elencamos as contribuições dadas às produções que apresentavam títulos provisórios e, em seguida, comparamos a escrita da primeira versão e a reescrita. A questão discutida foi: o título é adequado e convida à leitura?

Quadro 19 — Trechos da versão I, apontamentos e/ou sugestões do grupo e reescritas em relação ao Estilo - Título

Título da versão I	Apontamentos/sugestões do grupo	Título da reescrita
P1 (A4) “Branca de gelo”	“A princesa que havia sido congelada” “A princesa no bloco de gelo”	“A princesa congelada”

	“A princesa congelada”	
P2 (A6) “Aurora”	“A princesa Aurora” “A escolha do casamento”	“A escolha do casamento”
P3 (A7) “Heloísa”	“Heloísa e o urso” “A princesa Heloísa e o urso”	“A princesa Heloísa e o urso”
P4 (A8) “O príncipe enjoado”	“O príncipe debochado” “O príncipe chato” “O príncipe metido”	“O príncipe debochado”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A4 trouxe como título provisório “Branca de gelo”. Quando o assunto foi discutido em grupo, consideraram que, apesar de chamar a atenção, deveria ser mudado, porque era o nome da personagem principal. Como ela havia sido congelada num bloco de gelo, deram três dicas de títulos: 1) “A princesa que havia sido congelada num bloco de gelo”, que consideraram muito longo; 2) “A princesa no bloco de gelo”, que, segundo o grupo, seria uma boa opção, porque já dava uma ideia da história; 3) “A princesa congelada” seria a melhor opção, por ser mais curto e convidativo à leitura. A4 concordou com seus colegas e escolheu a terceira como título final.

A6 escreveu seu conto tendo como personagem principal uma princesa chamada Aurora, mantendo como título provisório o nome da protagonista. Seus colegas de grupo julgaram que não era criativo nem convidava à leitura. Depois que leram o conto, propuseram duas alternativas: 1) “A princesa Aurora”, que poderia possibilitar o entendimento do que viria na leitura, porém não o consideraram atrativo para o leitor; 2) “A escolha do casamento”, o qual já chamaria mais a atenção e deixaria o leitor curioso para conhecer a história. A6 escolheu a segunda para a versão final.

Para os integrantes do grupo, o título “Heloísa”, escolhido por A7, era pequeno e não fornecia uma ideia geral do que o texto tratava. Com isso, quando o leram integralmente, sugeriram que outra personagem, o urso, deveria fazer parte do título, pois ela era importante. A partir disso, dois títulos foram colocados como preferência dos colegas de grupo: 1) “Heloísa e o urso” e 2) “A princesa Heloísa e o urso”. Depois, realizaram uma votação entre eles e selecionaram a segunda opção. Provavelmente, “A princesa Heloísa e o urso” foi escolhido por ter ficado um título mais completo e conter a palavra “princesa”, que também traz uma informação sobre o gênero discursivo. Dessa forma, o leitor poderia construir uma ideia de que o texto trataria de um conto maravilhoso. A7 aprovou esse título.

O último título selecionado refere-se à narrativa de A8, na qual a personagem era um príncipe muito exigente e procurava uma princesa para ser mãe de seus herdeiros. Em sua versão I, nomeou seu conto como “O príncipe enjoado”. Quando correram os comentários sobre o título, levantaram mais três possibilidades: “O príncipe debochado”, “O príncipe chato” e “O príncipe metido”. Por unanimidade e de comum acordo com o autor, foi eleito para título final, “O príncipe debochado”.

Dessa forma, as contribuições dos grupos no que se refere ao título possibilitou uma reflexão a partir do questionamento: “O título é adequado e convida à leitura?”. Com isso, os alunos, a partir da leitura, compreenderam o tema do texto, as personagens envolvidas e suas funções, enredo, para, assim, julgarem se o título provisório estava de acordo ou não e se era criativo. Como observamos, as contribuições dos grupos foram essenciais, para que o título final ficasse mais condizente com esses aspectos.

4.4 GRAMÁTICA

A gramática, sob a perspectiva interativa e dialógica de linguagem, destaca-se na BNCC (BRASIL, 2017). Porém, como sabemos, não deve ser abordada, de maneira isolada, em frases, palavras, e sim baseada na sua funcionalidade dentro do texto, pois o documento enfatiza a sua centralidade. Fundamentados nisso e nas teorias que já foram aqui expostas, analisamos a gramática no contexto da discussão em grupos na reescrita dos contos maravilhosos produzidos. Podemos afirmar que essa proposta se configurou em uma situação enunciativa concreta, assim como está proposto na BNCC (BRASIL, 2017).

Durante o processo de discussão, os alunos apontaram principalmente os erros de ortografia, envolvendo erros na escrita de uma palavra ou problemas de acentuação. As palavras com ocorrência de erros de ortografia foram destacadas no texto com um sublinhado e reescritas da forma correta logo acima da mesma. A maioria das palavras identificadas com desvios foi de imediato corrigidas pelos discentes e outras que provocaram uma dúvida quanto à escrita ou acentuação os levaram a uma pesquisa ao dicionário.

Expomos na forma de um quadro as palavras identificadas com desvios ortográficos. Porém, não foram quantificados os erros por alunos, somente

apontamos quais foram as palavras grafadas equivocadamente. Em seguida, analisamos os comentários dos tipos de erros detectados pelos alunos.

Quadro 20 — Palavras com desvios ortográficos que foram identificadas e corrigidas pelos grupos

Palavras identificadas pelo grupo e correção
propio / próprio
oque / o que
principe / príncipe
emtão / então
erdeiros / herdeiros
nos / nós
princesa / princesa
casarão / casaram
viverão / viveram
aromba / arrombar
reclama / reclamar
acordara / acordará
magica / mágica
aranhar / arranhar
derepente / de repente
comessou / começou
asim / assim
escravisada / escravizada
transformou / transformou
deboxado / debochado
nogento / nojento
Malevola / Malévola
la / lá
ate / até
emfeitar / enfeitar

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A natureza dos erros detectados pelos grupos é diferente. Quanto à acentuação das palavras, percebemos que, ao longo das discussões, os autores dos textos logo perceberam que haviam “esquecido” de colocar o acento. É comum os alunos se mostrarem despercebidos quanto aos acentos das palavras, assim como os pingos nos is e jotas minúsculos. Mesmo com a reescrita, ainda em alguns casos, deixaram de ser colocados, necessitando, assim, de revisão para a escrita da versão final.

Em se tratando de erros quanto à forma da escrita das palavras, apontamos as possíveis causas. Uma delas é a correspondência entre sons iguais; ou seja, o aluno não soube grafar a palavra corretamente por dúvida se escrevia com uma letra ou outra, por exemplo: *comessou/comçou*, *escravisada/escravizada*, *deboxado/debochado*, *nogento/nojento*. Outra causa diz respeito à falta de entendimento das regras ortográficas de uso do *m* e *n*; *r* e *rr*; *s* e *ss*: *emtão/então*; *emfeitar/enfeitar*; *transformou/transformou*; *asim/assim*, *aranhar/arranhar*. Em

relação à conjugação dos verbos no passado, na terceira pessoa do plural, foram identificados os seguintes casos: *casarão/casaram*; *viverão/viveram*. Por último, observamos aqueles relacionados aos erros com apoio na oralidade: *reclama/reclamar* e *arromba/arrombar*.

Como constatamos, os discentes se voltaram para a correção referente à forma da escrita das palavras. Somente *casarão/casaram* e *viverão/viveram* corresponde a um exemplo de conjugação de verbo de forma incorreta no passado. Acreditamos que outros elementos da gramática — sintaxe, por exemplo — não foram explorados por eles, por causa da grande demanda de análise que tiveram durante as discussões em grupo.

4.5 CORREÇÃO FINAL DO PROFESSOR

A nossa proposta de intervenção se concentrou nas discussões em grupo dos textos em produção a partir de uma prática interativa, visando à construção de um aluno-autor. Porém, percebemos como necessária a importância do papel do professor na revisão de textos à luz dessa proposta. Mesmo que nosso foco não tenha sido a correção realizada pelo docente, refletimos sobre esse processo de revisão e reescrita, por ter sido parte da construção da versão final do conto maravilhoso juntamente com os alunos do 7º ano.

Como já enfatizamos anteriormente, nossa revisão textual foi embasada no trabalho de Ruiz (2015), uma proposta de correção denominada de “textual-interativa”. Trata-se de comentários em formato de bilhetes às margens ou após o corpo do texto, para que funcionem como incentivo ou cobrança do aluno acerca de “problemas” ainda detectados no seu texto. Acreditamos que essa proposta pôde proporcionar um trabalho mais interativo, principalmente por exigir do discente um comprometimento com seu texto e uma resposta a partir do que foi levantado pela professora pesquisadora.

Consideramos, para essa correção, a reescrita dos textos depois das discussões realizadas em grupos. Os fragmentos são, a seguir, apresentados na forma de quadros, tendo em vista a síntese dos elementos recorrentes observados nas discussões em grupos. Os trechos trazidos correspondem à reescrita depois dessas discussões, os bilhetes orientadores e, na sequência, a reescrita da versão final. Os bilhetes orientadores provocaram modificações na reescrita dos alunos,

consequentemente mobilizando outras operações linguísticas, além daquelas apontadas nos bilhetes.

Quadro 21 — Correção final do professor, por meio de bilhetes orientadores

Reescrita após as discussões em grupo	Bilhete orientador	Versão final
<p style="text-align: center;">A1</p> <p>“Era uma vez uma torre muito alta, mais de dez metros de altura. Lá, viviam duas meninas, que foram aprisionadas por uma bruxa.”</p>	<p>“Fiquei muito feliz porque você melhorou a apresentação do conto depois das sugestões do seu grupo. Porém, ainda precisa deixar mais claro alguns pontos como: Por que as meninas foram aprisionadas na torre? Elas possuíam algum poder? Tenho certeza que conseguirá deixar a apresentação da sua narrativa bem melhor.”</p>	<p>“Era uma vez uma torre muito alta, mais de dez metros de altura. Lá, viviam duas meninas, que foram aprisionadas por uma bruxa, que odiava o poder que elas tinham. Era um poder de cura, que podia curar animais e humanos.”</p>
<p style="text-align: center;">A3</p> <p>“No outro dia, a mulher apareceu novamente. A princesa assustada perguntou: — Você aqui de novo. — Sim. — Mas você já veio aqui ontem. — É que eu gostei desse lugar. Posso pegar só mais uma flor. — Não, você já levou ontem. Então, Clotilde tirou de sua bolsa um poção e jogou no jardim e naquele momento as flores começaram a murchar. Clotilde então disse: — Já que você não quis me dar mais flores, todas elas irão morrer. As flores só voltarão, se você conseguir ajuda de uma fada. Mas aqui não tem fada, adeus.”</p>	<p>“Leia toda esta parte do diálogo entre a princesa e a mulher. Analise se as pontuações estão adequadas para as falas das personagens. Observe que na primeira fala da princesa, ela faz uma pergunta. Qual ponto você deve usar nesse caso? Leia as outras falas de suas personagens e perceba o que elas querem transmitir. Perceba qual entonação é mais adequada e que tipos de sentimentos elas querem demonstrar. Coloque os pontos que expressam melhor esses sentimentos.”</p>	<p>“No outro dia, a mulher apareceu novamente. A princesa assustada perguntou: — Você aqui de novo? — Sim. — Mas você já veio aqui ontem! — É que eu gostei desse lugar. Posso pegar só mais uma flor? — Não! Você já levou ontem! Então, Clotilde tirou de sua bolsa um poção e jogou no jardim e naquele momento as flores começaram a murchar. Clotilde então disse: — Já que você não quis me dar mais flores, todas elas irão morrer! As flores só voltarão, se você conseguir ajuda de uma fada! Mas aqui não tem fada!! Adeus!!”</p>
<p style="text-align: center;">A5</p> <p>“Era uma moça muito linda, era loira, tinha cabelos longos, olhos azuis e tinha dezenove anos, que encontrou um príncipe que era um sapo.”</p>	<p>“Seus colegas de grupo sugeriram alguns pontos que você poderia ter melhorado, porém você só caracterizou melhor a personagem. Então, para que esta parte fique com mais detalhes, proponho que pense a partir desses questionamentos abaixo: Onde a moça encontrou o sapo? Em um rio ou lago? Quem transformou o príncipe em sapo? Pense nessas questões. Sei que é esforçado e conseguirá melhorar sua narrativa.”</p>	<p>“Era uma moça muito linda, era loira, tinha cabelos longos, olhos azuis e tinha dezenove anos. Em um dia muito lindo, estava passeando no bosque perto do lago, quando encontrou um sapo que dizia ser um príncipe. Ele tinha sido transformado em sapo por uma bruxa malvada.”</p>

<p>A8</p> <p>“Entrou a primeira princesa com seus cabelos pretos como a noite pele branca como a neve seu nome era Branca de Neve.”</p>	<p>“Utilize vírgulas, pois você enumera características da Branca de Neve. Entendeu?”</p>	<p>“Entrou a primeira princesa, com seus cabelos pretos como a noite, pele branca como a neve, seu nome era Branca de Neve.”</p>
<p>A10</p> <p>“Eu parei para pensar em como seria minha vida se eu fosse um cachorro. Eu <u>acordava</u> na minha casinha pequena, amarela e com um osso pintado. <u>Coçava</u> atrás das orelhas para ver se não tem pulga. Bebia água num potinho cinza com meu nome. Eu <u>saía</u> com meus donos de coleira e roupinha, desfilando na rua como se fosse o dono do pedaço e <u>recebia</u> um carinho gostoso das pessoas na rua e eles <u>falavam</u>.”</p>	<p>“Seu conto está no mundo das possibilidades “Se eu fosse um cachorro”, assim como na história que você leu em sala “Se eu fosse um esqueleto”. Se o conto está no mundo das possibilidades, você deverá conjugar os verbos que destaquei no futuro do pretérito, como por exemplo: Eu acordaria. Pois é algo que poderia ter acontecido se você fosse um cachorro. Que tal no início de cada parágrafo você iniciar com a expressão “Se eu fosse um cachorro”? Acredito que ficaria melhor, porém a decisão é sua. Confio na sua capacidade de fazer a melhor escolha.”</p>	<p>“Eu parei para pensar em como seria minha vida se eu fosse um cachorro. Se eu fosse um cachorro, acordaria na minha casinha pequena, amarela e com um osso pintado. Coçaria atrás das orelhas para ver se não tem pulga. Beberia água num potinho cinza com meu nome. Se eu fosse um cachorro, sairia com meus donos de coleira e roupinha, desfilando na rua como se fosse o dono do pedaço e receberia um carinho gostoso das pessoas na rua e eles falaria:”</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com A1, tivemos o objetivo de chamar sua atenção para alguns pontos que ainda não tinham sido melhorados na apresentação do seu conto. Inicialmente, nós o elogiamos pelas pequenas mudanças que havia feito e, em seguida, levantamos questionamentos, cobrando-o em relação ao que ainda tinha deixado de realizar. Ao final, novamente houve o incentivo para que realizasse a reescrita da versão final, acrescentando essas informações. Constatamos que A1 respondeu de imediato e de forma adequada ao que foi questionado pela professora pesquisadora.

No bilhete para A3, tivemos a intenção de provocar a reflexão acerca da pontuação utilizada ao fazer a opção pelo discurso direto. Percebemos que A3 já possuía um bom conhecimento sobre pontuação, pois, ao ser questionado sobre qual ponto seria adequado para uma pergunta e da melhor pontuação para expressar os sentimentos das personagens, responde substituindo os pontos-finais por ponto de interrogação para a pergunta e pontos de exclamação para marcar a entonação que queria dar às falas das personagens.

A5 já tinha sido questionado pelo grupo sobre o local onde a moça tinha encontrado o sapo e quem havia transformado o príncipe em sapo. Entretanto, em sua reescrita, optou por não atender às sugestões. O bilhete formulado pela

professora pesquisadora cobrou essas questões. Após a leitura do bilhete, A5 nos procurou para verbalizar o que pensava sobre isso: “Não quero passar o texto a limpo de novo!”. Em resposta, dissemos que a decisão seria dele, mas que haveria leitores do seu texto e que deveria pensar neles. A5 compreendeu a sugestão de revisão da professora pesquisadora e optou por reformular esse trecho da apresentação do conto maravilhoso.

Quanto ao bilhete que foi formulado para A8, tivemos a intenção de orientá-lo quanto ao uso da vírgula. No entanto, logo após a leitura do bilhete, A8 nos procurou, pois não havia entendido o que deveria fazer. Então, tivemos que questioná-lo sobre qual seria sua dúvida. Primeiramente, disse que não sabia o que seria “característica”. Mesmo após nossa explicação, não se sentiu seguro de como utilizar a vírgula. Pedimos que lesse em voz alta e separasse essas características da personagem. Assim procedeu e com nosso apoio, colocou as vírgulas. Entendemos que, para A8, houve necessidade de orientação individual, de forma verbalizada, por não compreender o significado da palavra “característica” e por não ter o domínio do uso da vírgula. Não conseguiu realizar as alterações somente com a leitura do bilhete orientador.

No último exemplo, A10, recorremos a dois tipos das três estratégias de correção apontadas por Ruiz (2015): indicativa, resolutive e textual-interativa. A primeira indicou no texto, por meio de sublinhado, as palavras que deveriam ser “arrumadas”. Nesse caso, foram sublinhados todos os verbos, para que o aluno os conjugasse no pretérito imperfeito do subjuntivo, pois o texto em questão, como expresso no bilhete, estava no mundo das possibilidades. De forma resolutive, sugerimos que A10 iniciasse os parágrafos com a expressão “Se eu fosse um cachorro”. No entanto, deixamos que ele fizesse a sua escolha. Acreditamos que a junção dessas estratégias de correção foi necessária. Assim, ele pôde promover a melhoria no texto, como pudemos constatar na reescrita da versão final.

Concluimos que a correção textual-interativa permite uma interação maior entre professor e aluno na construção da versão final do texto, pois incita uma reflexão do aluno, a partir do que é solicitado no bilhete, questiona-o e dele espera uma resposta. Mas, é uma estratégia que precisa ser aperfeiçoada, pois demanda conhecimento do aluno do que está sendo solicitado ou questionado. Acreditamos que o aluno precisa ter pré-requisitos para que possa responder, de maneira eficaz, aos comandos do bilhete.

Além disso, esse formato de correção, às vezes, precisa se aliar a outros. Isso depende do nível de conhecimento do aluno. Por exemplo, se lhe falta domínio de pontuação, o professor precisará, no momento da correção, também fazer uso da correção indicativa ou resolutiva. Porém, isso servirá para que avalie sua prática, observando as questões que os alunos ainda não dominam e propor atividades que sanem essas dúvidas. Dessa forma, o desenvolvimento de uma correção mais interativa e reflexiva será concretizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa formação pelo PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) e considerando nossa experiência como docente da Educação Básica, nós nos sentimos desafiados quanto à escolha do objeto de pesquisa desta dissertação. Optamos por focar o nosso estudo no desenvolvimento de habilidades dos alunos na produção de textos escritos, tendo como base o processo final, que é a reescrita. Visamos, a partir dessa escolha, uma prática reflexiva para a formação de um aluno-autor por meio da discussão em grupos, feita entre alunos e professor, dos textos em processo de escrita.

Nosso objetivo foi promover o uso eficaz da linguagem, refletindo sobre as escolhas lexicais, a pontuação, a clareza de ideias, entre outros, conforme está proposto na BNCC (BRASIL, 2017) e de acordo com autores como Bakhtin (1999), Geraldi (1999) e Antunes (2007). Para o desenvolvimento da autoria do aluno, escolhemos o gênero discursivo conto maravilhoso. Partimos da hipótese de que os discentes, ao participarem das discussões em grupos para que o gênero do discurso escolhido fosse reescrito, apontariam “erros” e “acertos” nos textos dos colegas, promovendo, assim, uma melhoria nos textos.

Guiados por essa suposição, delineamos como objetivo geral, nesta pesquisa, refletir de como a discussão coletiva do gênero conto maravilhoso, escrito por alunos do 7º ano, pode ser um recurso para a reescrita, com o intuito de contribuir para a formação de produtores competentes de textos. A partir disso, traçamos também dois objetivos específicos: a) levar o aluno a apontar questões positivas e negativas nos textos dos colegas, produzidos sob um processo interativo e b) promover a ação do professor de forma mediadora e interativa para a construção de um aprendizado mais significativo.

Quando os alunos ainda cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental, observamos os resultados obtidos nas avaliações do SAEP (PARANÁ, 2018) em relação ao desempenho por descritor de Língua Portuguesa e distribuição dos alunos por padrão de desempenho. Constatamos que a turma é bem heterogênea quanto às expectativas de aprendizagem, como já havíamos apresentado anteriormente. Assim, tais resultados e a atuação como professora da turma desde 2018 nos possibilitaram um conhecimento em relação à escrita e a elaboração da nossa proposta de intervenção.

No terceiro trimestre de 2019, implementamos nossa proposta de intervenção quando os sujeitos estavam cursando o 7º ano. Selecionamos, para a análise, fragmentos da primeira versão dos textos de alguns alunos, apontamentos e/ou sugestões do grupo e a reescrita realizada por eles, depois das discussões em grupo. Por estarmos baseados nos pressupostos bakhtinianos, concebemos a linguagem como forma de interação e dialogia, bem como que todo enunciado está interligado a outros enunciados. Dessa forma, compreendemos que o processo de discussão em grupos para reescrita sinaliza não só a interação entre os interlocutores, mas também a possibilidade de construir o discurso com o discurso do outro, numa construção dos sentidos do texto voltado às expectativas do produtor e de seus interlocutores.

Partindo dessa compreensão, consideramos os estudos de Antunes (2003), Koll (2010), Geraldi (1993; 1995), Flores (2001) e, principalmente, Bakhtin (2003) para propormos a atividade de discussão em grupos das primeiras versões dos contos maravilhosos produzidos pelos alunos. Em seguida, verificamos quais apontamentos e/ou sugestões surgiram durante esse processo.

Entendemos que a sala de aula constitui um espaço de interação propício para o desenvolvimento de uma proposta de atividade que proporcionasse trocas entre os discentes e estabelecesse um diálogo. Sob esse espaço, puderam atuar uns sobre os outros, solicitando sempre uma resposta ativa diante do que o outro demandou em relação aos processos de revisão e reescrita. A partir dessas interações, percebemos que a apropriação dos recursos de linguagem contribuiu para a reescrita.

Ao retomarmos o nosso primeiro objetivo específico — levar o aluno a apontar questões positivas e negativas nos textos dos colegas em meio a um processo interativo — tivemos a preocupação de planejar uma sequência de atividades anteriores à escrita da primeira versão do conto maravilhoso. Retomamos os elementos da narrativa, com base em Gotlib (1999), Gancho (2011) e Propp (2006). Quanto ao estilo, fundamentamo-nos em Bakhtin (1997) e Tauveron (2014). Em relação à gramática, consideramos os fundamentos de Geraldi (1999), Antunes (2010) e BNCC (BRASIL, 2017).

Identificamos, a partir da nossa seleção de fragmentos de textos dos alunos, que, durante as discussões, os colegas de grupo apontaram e/ou sugeriram mudanças em relação: a) aos elementos da narrativa — enredo (apresentação,

desenvolvimento e desfecho) e personagem; b) ao estilo, à pontuação e ao título; c) à gramática no que diz respeito à ortografia (forma da escrita e acentuação).

Os apontamentos e/ou as sugestões dos grupos para melhoria dos textos foram realizados de modo diversificado: a) marcação de palavras no corpo do texto, com sublinhado e reescrita supraposta; b) correção resolutive, deixando pronto o trecho para a reescrita; c) questionamentos referentes à falta de informatividade e outros; d) sugestões quanto à personagem, melhoria da apresentação, desenvolvimento e desfecho, entre outros; e) comandos em que a reescrita ficou sob a responsabilidade do autor do texto. Também verificamos que o quadro de apoio contribuiu para as discussões em grupo, pois garantiu a análise de pontos importantes, tais como: título, pontuação, estilo, características do conto maravilhoso, dentre outros.

A partir disso, os discentes realizaram a reescrita. Em sua grande maioria, consideraram as proposições dos colegas e as incorporaram. Alguns seguiram parcialmente o que os grupos apontaram ou sugeriram. Outros reescreveram o que os colegas já tinham apresentado na forma de correção resolutive (RUIZ, 2015). Porém, outros tiveram que refletir para atender às demandas dos colegas num processo mais elaborado de reescrita.

Quanto ao nosso segundo objetivo específico — promover a ação do professor de forma mediadora e interativa para construção de um aprendizado mais significativo — procuramos como professora pesquisadora nos embasar nas práticas expressas na BNCC (BRASIL, 2017), em teóricos como Geraldí (1993; 1995; 2001); Bakhtin (2003), Menegassi (1998; 2010), Tauveron (2014) e Ruiz (2015). Com base nisso, elaboramos nossa proposta de intervenção pensando numa metodologia que pudesse promover uma ação interlocutiva pela qual o aluno deixasse de ser um mero espectador para agir sobre seu próprio discurso e no discurso do outro. A partir do momento que adotamos tal metodologia, buscamos a construção de um aluno-autor por meio das discussões em grupo. Por meio dessa atividade, os discentes tiveram que explicar as escolhas linguísticas, de pontuação, de personagens e muitas outras e, ao mesmo tempo, tiveram que responder aos apontamentos e/ou sugestões dos colegas de grupo.

O papel que nos coube não foi só de mediadora e orientadora durante as discussões em grupo, mas também o papel de revisora dos textos reescritos depois desse momento. Respaldados em Ruiz (2015), utilizamos uma revisão denominada

pela autora de “textual-interativa”. Nosso intuito foi de colaborar com o aprimoramento da reescrita da versão final do conto maravilhoso, de modo interativo, no formato de bilhetes. Esse trabalho de revisão foi realizado com os objetivos de auxiliar o discente e dele exigir um comprometimento com seu próprio texto e uma resposta ao que foi solicitado a partir de uma atitude responsiva dele, assim como preconizado por Bakhtin (1999). Os resultados dessa correção foram positivos, porém necessita ser aperfeiçoada, adequando-a a cada contexto de sala de aula, numa prática de constante reflexão.

Com a finalização dessa pesquisa, gostaríamos de afirmar que nosso trabalho se enquadra dentro de um processo de formação do aluno-autor, que é parte de um processo maior na vida dele, pois a linguagem é aprendida o tempo todo. Com a nossa proposta de intervenção, baseada em discussões em grupo para a reescrita, vimos que o aluno aprende, quando trabalha à luz dessa perspectiva, a linguagem e que o texto é um processo de idas e vindas, de acertos e erros, de tentativas e erros, de negociação. É preciso negociar o sentido com o outro para que a linguagem aconteça. Isso faz parte do entendimento bakhtiniano, também nosso fundamento nesta pesquisa.

Nosso trabalho trouxe uma contribuição nesse sentido, dando para o aluno não só a base para entender o processamento do texto, de transformá-lo em autor, mas também para que ele entendesse o funcionamento da própria linguagem, que ela vai muito além daquela Língua Portuguesa como disciplina, vista somente por uma dimensão gramatical. Assim, nossos resultados nos fazem compreender que o trabalho com a reescrita na escola deve considerar o aspecto interacional e dialógico, pois as discussões em grupos possibilitaram a construção dos alunos como sujeitos ativos.

Por fim, nossos conhecimentos teórico-metodológicos foram ampliados a respeito das concepções de linguagem, de escrita e a importância das interações na construção de um texto. E, embora saibamos das limitações da nossa pesquisa, acreditamos que ela poderá contribuir para aqueles que ensejam realizar um trabalho com a reescrita, em contexto de ensino, de forma interacionista e dialógica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, R. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 02 out. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e Segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- D'ALMEIDA, M. **A revisão do texto: parte integrante do processo de produção textual**. São Paulo: Scortecci Editora, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. 2. Ed. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. e col. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

FLORES, O. C. (org.). **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 2011. Disponível em: 989c398f4e/Como%20Analisar%20Narrativas.pdf. Acesso em: 07 jan. 2019.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-23. v. 1.

GERALDI, J. W. **Prática da Leitura na Escola**. GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 88-103.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995. p. 39-56.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALES, A. M. G. **A construção da postura do autor em projetos literários: escrevendo literatura para aprender literatura**. 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/reperes/350>. Acesso em: 12 jan. 2019.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da paródia**. Lisboa: Edições 70, 1989.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOF, O. M. B. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e escrever**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KOLL, M. de O. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LEMOS, M. E.. **Fundamentos à prática de revisão de textos**. Porto alegre: Metamorfose, 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 35, p. 84-93, 2000.

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

MENEGASSI, R. J; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras**. Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 27- 44, 2000.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. **O significado da reescrita de textos na escola**: a (re)construção do sujeito-autor. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v4/v4a08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SAEP 2018/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Revista do Gestor Escolar**, CAED, Juiz de Fora, v. 2, 2018.

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

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

REZENDE, N. L. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.

RESULTADO do Enem mostra que metade dos candidatos não passaria de ano. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/01/23/internas_educacao.932780/resultado-do-enem-mostra-que-metade-dos-candidatos-tomariam-bomba.shtml. Acesso em: 11 jun. 2018.

RUIZ, E. Dana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

SOARES, A. **Gêneros literários**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

TAUVERON, C. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/06.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO A — Contos trabalhados com os alunos na proposta de intervenção

SOUZA, Flávio de. O príncipe desencantado. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**. São Paulo: FTD, 2009.

O PRÍNCIPE DESENCANTADO

O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:

— Muito obrigada, querido príncipe. Você por acaso é solteiro?

— Sim, minha querida princesa.

— Então, nós temos que nos casar, já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?

— É... querida princesa.

— Você tem um castelo, é claro.

— Tenho... princesa.

— E quantos quartos têm o seu castelo, posso saber?

— Trinta e seis.

— Só? Pequeno, heim! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar... Umas quarenta eu acho que dá!

— Tantas assim?

— Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

— Mas quarenta amas!

— Ah, eu não quero saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... joias, é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

— Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...

— Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!

— Tanto a princesa falou que o príncipe se arrependeu de ter ido até lá e a beijado. Então teve uma ideia. Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou, e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.

AZEVEDO, Ricardo. Se eu fosse um esqueleto. **Nova Escola**. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4155/se-eu-fosse-esqueleto>. Acesso em: 10 maio 2019.

Se Eu Fosse Esqueleto



Se eu fosse esqueleto não ia poder tomar água nem suco porque ia vaziar tudo e molhar a casa inteira.

Tirando isso, ia acordar e pular da cama feliz como um passarinho.

É que ser uma caveira de verdade deve ser muito divertido.

Por exemplo. Faz de conta que um banco está sendo assaltado. Aqueles bandidões nojentões, mauzões, armados até os dentes, berrando:

— Na moral! Cadê a grana?

Se eu fosse esqueleto, entrava no banco e gritava: bu!

Bastaria um simples bu e aquela bandidagem ia cair dura no chão, com as calças molhadas de úmido pavor.

O gerente e os clientes do banco iam agradecer e até me abraçar, só um pouco, mas tenho certeza de que iam.

Se eu fosse caveira, de repente vai ver que eu ia ser considerado um grande herói.

Fora isso, um esqueleto perambulando na rua em plena luz do dia causaria uma baita confusão. O povo correndo sem saber para onde, sirenes gemendo, gente que nunca rezou rezando, o Exército batendo em retirada, aquele mundaréu desesperado e eu lá, todo contente, assobiando na calçada.

Um repórter de TV, segurando o microfone, até podia chegar para me entrevistar:

— Quem é você?

E eu:

— Sou um esqueleto.

E o repórter:

— O senhor fugiu do cemitério?

Aí eu fingia que era surdo:

— Ser mistério?

E o repórter, de novo, mais alto:

— O senhor fugiu do cemitério?

— Assumi no magistério?

— Cemitério!

— Fala sério? Quem?

Aí o repórter perdia a paciência:

— O senhor é surdo?

E eu:

— Claro que sou! Não está vendo que não tenho nem orelha?

Se eu fosse esqueleto talvez me levassem para a aula de Biologia de alguma escola. Já imagino eu lá parado e o professor tentando me explicar osso por osso, dente por dente, dizendo que os esqueletos são uma espécie de estrutura que segura nossas carnes, órgãos, nervos e músculos.

Fico pensando nas perguntas e nos comentários dos alunos:

— Como ele se chamava?

— É macho ou fêmea?

— Quantos anos ele tem?

- Tem ou tinha?
- Magrinho, não?
- O cara sabia ler ou era analfabeto?
- E a família dele?
- Era rico ou pobre?
- O coitado está rindo de quê?

E ainda:

- Professor, ele era careca?

Enquanto isso, eu lá, no meio da aula, com aquela cara de caveira, sem falar nada para não assustar os alunos e matar o professor do coração.

Uma coisa é certa. Deve ser muito bom ser esqueleto quando chega o Carnaval. Aí a gente nem precisa se fantasiar. Pode sair de casa numa boa, cair no samba, virar folião e seguir pela rua dançando, brincando e sacudindo os ossos. Parece mentira, mas, no Carnaval, porque é tudo brincadeira, a gente sempre acaba sendo do jeito que a gente é de verdade.

Se eu fosse esqueleto, quando chegasse o Carnaval, ia sair cantando:

Quando eu morrer

Não quero choro nem vela

Quero uma fita amarela

Gravada com o nome dela

Todo mundo sabe que o maior amigo do homem é o cachorro.

O que a maioria infelizmente desconhece e a ciência moderna esqueceu de pesquisar é que o pior inimigo do esqueleto late, morde, abana o rabo, carrega pulgas e aprecia fazer xixi no poste.

E se eu fosse esqueleto e por acaso um vira-lata me visse na rua, corresse atrás de mim e fugisse com algum osso dos meus?

ANEXO B — Livro de contos maravilhosos

Contos Maravilhosos



CONTOS MARAVILHOSOS
DO 7º ANO



Professora: Eliz Regina Azevedo

Novembro de 2019.

DEDICATÓRIA

Aos nossos familiares, que amamos!

Aos nossos amigos do colégio.

Aos professores, coordenadoras, diretora e funcionários do colégio.

Enfim, dedicamos a todos que adoram ler Contos Maravilhosos!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, que nos permitiu saúde e sabedoria para escrevermos nossos contos.

Aos nossos familiares, pelo amor, incentivo e apoio.

Aos nossos amigos de sala, com quem compartilhamos muito aprendizado durante todo o processo de produção de nossas histórias.

À nossa professora Eliz, pelo aprendizado, amor e dedicação.

E a todos, que direta ou indiretamente fizeram parte, o nosso muito obrigado!!

A princesa Stéfany

Era uma vez princesa chamada Stéfany, uma menina muito linda e bem educada. Ela morava com suas quatro fadas madrinhas. Quando Stéfany ainda era bebê foi enfeitiçada por uma bruxa chamada Tereza.

Tereza era considerada a bruxa mais má do reino e tinha muita inveja, porque não podia viver no castelo como as fadas. Por isso, falou que quando a Stéfany completasse dezoito anos, seria picada por uma cobra e cairia num sono profundo e só acordaria com um beijo de amor de um príncipe encantado.

Quando a princesa completou dezoito anos, o rei e a rainha fizeram uma linda festa em comemoração. Todos os cuidados foram tomados para que não tivesse nenhuma cobra por perto do castelo, ou dentro do castelo.

Porém, quando terminou a festa, a bela garota foi se deitar e sua mãe a acompanhou. Quando a rainha a cobriu, ela deu um grito. Imediatamente, a mãe da princesa levantou as cobertas e uma cobra saiu de cima da cama. Desesperada, a rainha gritou pelo rei que veio aos aposentos da princesa, mas já era tarde demais! Ela tinha caído num sono profundo.

Os dois se lembraram do feitiço que a bruxa Tereza havia lançado contra a menina. O rei ordenou que as fadas madrinhas retirassem o feitiço, mas elas disseram que nada poderiam fazer. Então, ordenou aos seus guardas que procurassem por todos os príncipes da região. Quinze príncipes se apresentaram e a beijaram, mas nenhum conseguiu acordá-la.

Passaram-se cinco meses e a princesa continuava adormecida, mas nesse dia, um príncipe chamado Victor passava de viagem com sua caravana pelo reino e ficou sabendo da princesa adormecida.

Foi ao castelo e pediu para vê-la. Na mesma hora se apaixonou por ela, que estava tão linda, dormindo! Parecia um anjo! Não resistiu e a beijou apaixonadamente!

Stéfany abriu os olhos e sorriu ao ver aquele rapaz tão lindo ali na sua frente. Ela se apaixonou também, à primeira vista.

O rei e a rainha ficaram tão felizes, que fizeram uma grande festa de casamento para comemorar!

A princesa Stéfany e o príncipe Victor tiveram filhos gêmeos e foram felizes para sempre.

A bruxa? Essa viveu invejosa e infeliz para sempre!!



A princesa congelada

Era uma vez uma bela princesa chamada Branca de Gelo, que foi amaldiçoada por uma bruxa que tinha muito inveja dela, só porque era muito amada por todos do reino. Ela congelou a princesa num cubo de gelo e fez com que o reino desaparecesse misteriosamente. A pobre garota ficou congelada numa torre no meio da floresta, por mais de cem anos.

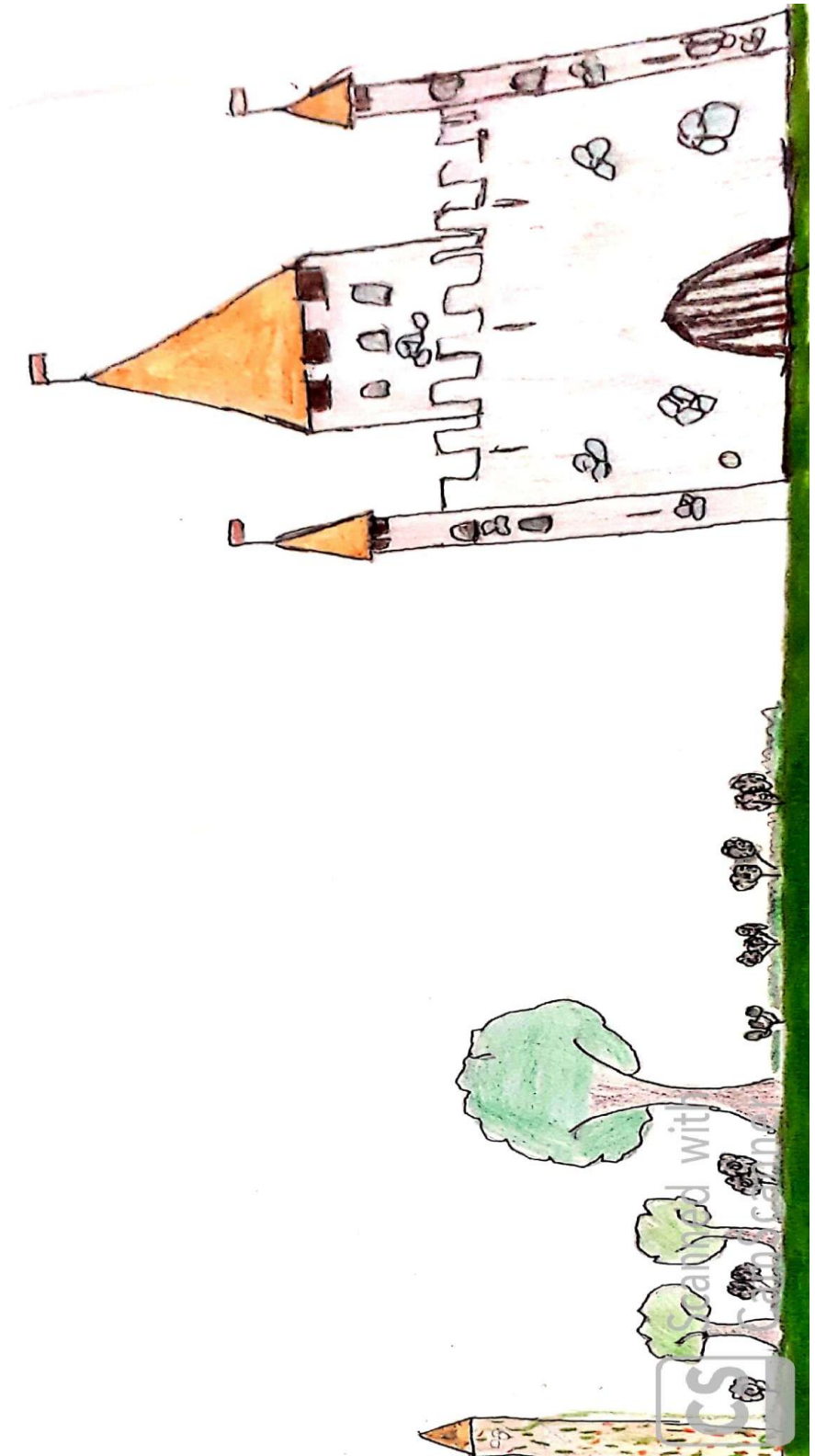
Até que um dia tinha um príncipe, que estava caçando ali perto da torre, onde a princesa estava congelada. Ele ficou espantado com aquela enorme torre no meio da mata. Então, foi até a porta, mas percebeu que estava trancada e teve que arrombá-la para ver o que havia lá dentro.

Quando subiu pelas escadas da torre ficou espantado com a beleza da moça, que estava em um cubo de gelo e se apaixonou.

Então, rapidamente correu até seu castelo que era do outro lado da mata, para conversar com o bruxo, que morava lá. Ele perguntou para o feiticeiro se ele tinha uma poção que quebrava qualquer encantamento, e ele respondeu que sim e lhe entregou a poção.

O príncipe voltou à torre e jogou a poção no cubo, que se partiu. Em seguida, pegou a princesa nos braços, beijou-a e ela despertou.

Ao acordar, a princesa se apaixonou pelo príncipe. Eles se casaram, tiveram muitos filhos e viveram felizes para sempre.



CS
Scanned with
CamScanner

A horrorosa linda

Era uma vez uma princesa horrorosa! Ela tinha olheiras, verrugas, dentes tortos. Seu cabelo era feio e ela era gorda. O nome da princesa era Linda (por ser feia) e ela morava com seus pais, que eram o rei e a rainha mais lindos do mundo. Eles tinham vergonha da filha e por isso decidiram prendê-la na torre do castelo, para que ninguém a visse. Ela era vigiada pela dragoa chamada Rosa.

Depois de algum tempo presa, sem nada para fazer, a princesa começou a ler alguns livros e aprendeu magias para se transformar em uma linda princesa. Assim, quando queria, se transformava em uma linda princesa e nada contou a seus pais.

Após sete anos, um príncipe chamado Augusto pediu abrigo ao rei, numa noite muito chuvosa. Ele sabia que lá existia uma princesa que era muito feia e durante a noite resolveu andar pelo castelo à procura dela.

Subiu as escadas e viu uma luz que vinha do alto da torre. Curioso, chegou ao topo. Deparou-se com a dragoa que estava dormindo profundamente. A porta estava aberta. Parou na entrada e viu uma linda princesa que lia um livro.

Encantou-se com sua beleza. A linda moça virou-se e se assustou com ele ali parado e o empurrou para fora. Trancou a porta e se deitou assustada. Augusto disse rindo, do lado de fora:

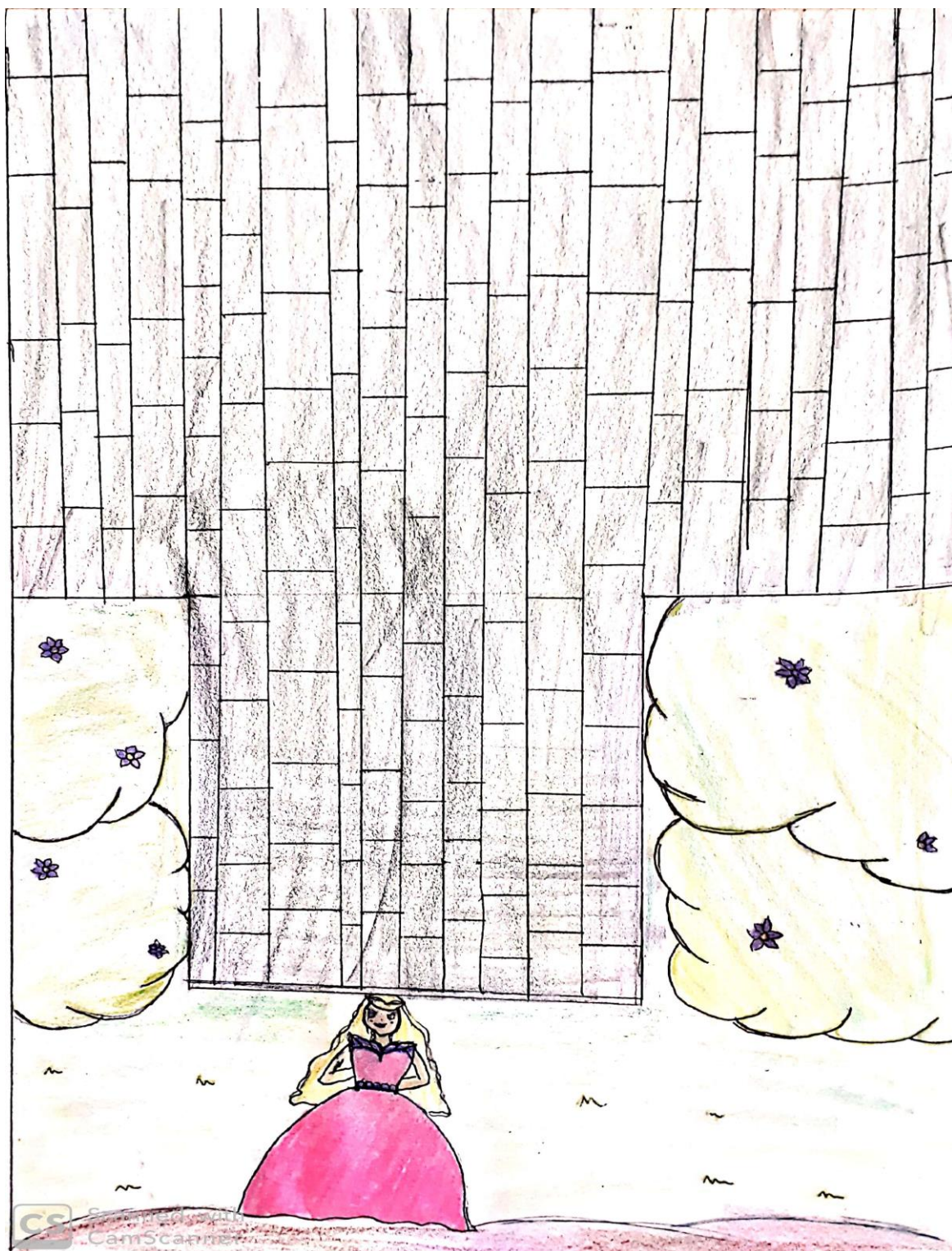
— Você é linda! Não tenha medo, pois não te farei nenhum mal!

— Por que você está aqui?

— É que me disseram que você era horrorosa!

Com isso, a princesa levantou-se muito furiosa! Ela chamou a dragoa Rosa, que correu até lá e arrastou Augusto para fora do castelo.

Linda morou lá na torre, de bom grado, pelo resto da vida. Recusou reis, plebeus e príncipes e seus pedidos de casamento. Expulsava-os por meio de xingamentos e com a ajuda de Rosa.



A bruxa que enganou o príncipe

Era uma vez uma bruxa que morava muito distante da cidade real, em uma floresta com muitas espécies de animais.

Um dia, a bruxa precisou ir para a cidade fazer umas compras. Quando chegou ela se deparou com um príncipe comprando maçãs. A bruxa se apaixonou na mesma hora, mas aquele príncipe já tinha uma princesa.

Depois de ter comprado os alimentos, ela foi embora com muita raiva para sua casa. Quando ela chegou teve uma ideia de levar maçãs para o príncipe. Então, ela foi até ao pé de maçã e colheu uma bacia muito grande. Depois, ela preparou uma poção para usar no momento certo.

Já com tudo preparado, a bruxa foi ao palácio onde o príncipe morava para vender as maçãs, quando a bruxa foi falar com o príncipe ela usou a poção e ficou igualzinha à princesa. O príncipe achou que era sua amada e a fez entrar no castelo.

A bruxa ficou feliz com aquilo e resolveu tomar o lugar da princesa verdadeira. Então, depois de enganar o príncipe, se despediu. Novamente se transformou em velhinha e percorreu toda a região para localizar a verdadeira princesa.

Encontrou-a numa feirinha, bem perto de seu reino, comprando frutas. Aproximou-se e ofereceu suas maçãs. A linda moça, muito bondosa quis ajudá-la e a levou para seu castelo, dizendo que iria comprar todas as maçãs.

No caminho, a bruxa jogou a poção na princesa. Ela achou que era apenas água e nem se importou. Quando chegou próximo ao castelo, ela desapareceu. A bruxa riu muito!

Depois que a princesa desapareceu, a bruxa largou a cesta de maçãs, entrou no castelo e se fez passar pela princesa. Conseguiu enganar a todos.

Até o príncipe foi engando e está casado com a bruxa até hoje. E o engraçado que ele é muito feliz!!



Se eu fosse um cachorro

Eu parei para pensar em como seria minha vida se eu fosse um cachorro.

Se eu fosse um cachorro, acordaria na minha casinha pequena, amarela e com um osso pintado. Coçaria atrás das orelhas para ver se não tem pulga. Beberia água num potinho cinza com meu nome.

Se eu fosse um cachorro, sairia com meus donos de coleira e roupinha, desfilando na rua como se fosse o dono do pedaço e receberia um carinho gostoso das pessoas na rua e eles fariam:

— Oh, que fofinho!

Se eu fosse um cachorro, iria ser muito legal ir ao parque brincar de pegar o disco, pegar bolinha, brincar de pega-pega. Enfim, eu poderia ficar aqui falando o dia inteiro do que brincaria.

Se eu fosse um cachorro, iria comer muitos petiscos e algumas comidinhas diferentes de vez em quando.

Se eu fosse um cachorro, só teria problema com gatos chatos, que poderiam me insultar e eu ficaria com tanta raiva que correria atrás deles!

Enfim, se eu fosse um cachorro, tirando os gatos, seria uma beleza!! Opa, o que é aquilo? Uma caveira que anda? Então, está pra mim! Já que é osso mesmo! Fui!!



Cebola e maçã, os bruxos da cidade das comidas

Um belo dia na cidade da comida, Maçã e Cebola se trombaram. Nesse momento em diante eles viraram amigos.

O Maçã sempre queria ser o melhor nas suas bruxarias, mas ele era muito pequeno, já pra Cebola, tudo para ele estava bom, pois era bem grande.

Na época de escola, Maçã tinha seu arquirrival Alho, o bruxo, mais temido de todos os tempos, mas Cebola nem tinha arquirrival, pois ele não tinha nem amigos.

Maçã sempre quis se vingar do Alho, só que muito burro, ele não sabia o que fazer. Já o Cebola, deu uma ideia de se tornarem os bruxos mais poderosos da cidade das comidas.

Cebola tinha alguns contatos de alguns bruxos bem poderosos e um desses bruxos era seu tio. Cebola pediu ajuda por ligação e ele disse:

— Eu vou te dar uma pequena ajuda!

Então o tio do Cebola deu-lhe algumas dicas de bruxo. E cada vez mais Cebola e Maçã estavam mais fortes em feitiços.

Um belo dia no seu treinamento Maçã pensou assim “por que ele odiava tanto o Alho?” E ele falou:

— Eu posso ficar mais forte do que ele, ou simplesmente virar amigo dele.

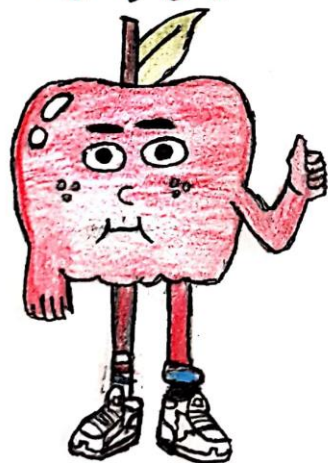
Então, Maçã foi até a casa de Alho e pediu desculpas. Alho o desculpou e disse:

— Que tal nós e seu amigo treinarmos juntos?

—Claro vamos sim, vamos ficar cada vez mais fortes!

Maçã, Cebola e Alho treinaram por dez anos sem parar. Nesses dez anos, eles viram que foram ficando cada vez mais fortes. Maçã, Cebola e Alho se tornaram ídolos da cidade e viveram felizes para sempre.

MAÇÃ



CEBOLA



A princesa Heloísa e o urso

Era uma vez uma linda princesa que se chamava Heloísa. Ela morava com seu pai Augusto e sua mãe Estefânia. A princesa só tinha dezesseis anos, mas já sonhava em se casar com um lindo príncipe encantado.

Um dia, ela estava caminhando por um bosque, perto do castelo, colhendo flores. De repente, encontrou um urso aterrorizante! Saiu correndo de medo, caiu e bateu com a cabeça numa pedra. O urso se aproximou dela, pegou-a no colo, levou para sua casa, numa gruta e cuidou de sua ferida.

No outro dia de manhã, Heloísa acordou e levou um grande susto ao ver que estava numa gruta, com o urso na sua frente. Quis levantar, mas o urso lhe falou:

— Não se levante ainda, você bateu com a cabeça e eu não vou te fazer mal!

— Você fala? — Perguntou a princesa.

— Sim.

— Eu estou muito agradecida, mas preciso voltar pra casa!

— A princesa voltou pra casa, mas não conseguia se esquecer daquele urso misterioso. Ela resolveu voltar lá para visitá-lo. Ia todos os dias. E depois de algum tempo, eles foram se apaixonando.

Até que um dia, Heloísa resolveu dar um beijo de amor no urso. No mesmo momento ele se transformou num belo rapaz. Só então, ele contou que era um príncipe que tinha sido enfeitiçado por uma bruxa, que o havia transformado num urso.

Então, a princesa Heloísa pôde realizar seu sonho, pois os dois se casaram, tiveram muitos filhos e foram felizes para sempre.



O jardim encantado

Era uma vez uma princesa que se chamava Lari e que morava em um lindo castelo. Nesse castelo havia um jardim, onde ela adorava ficar plantando flores.

Um dia, ela encontrou uma mulher no seu jardim e perguntou;

— Quem é você?

— Eu... Sou a Clotilde estou olhando seu jardim. Quantas flores bonitas no seu jardim! Será que você poderia me dar um pouco de suas flores?

— Sim. Pode pegar o quanto você quiser!

— Obrigada!

— De nada!

No outro dia, a mulher apareceu novamente. A princesa assustada perguntou:

— Você aqui de novo?

— Sim.

— Mas você já veio aqui ontem!

— É que eu gostei desse lugar. Posso pegar só mais uma flor?

— Não! Você já levou ontem!

Então, Clotilde tirou de sua bolsa um poção e jogou no jardim e naquele momento as flores começaram a murchar. Clotilde então disse:

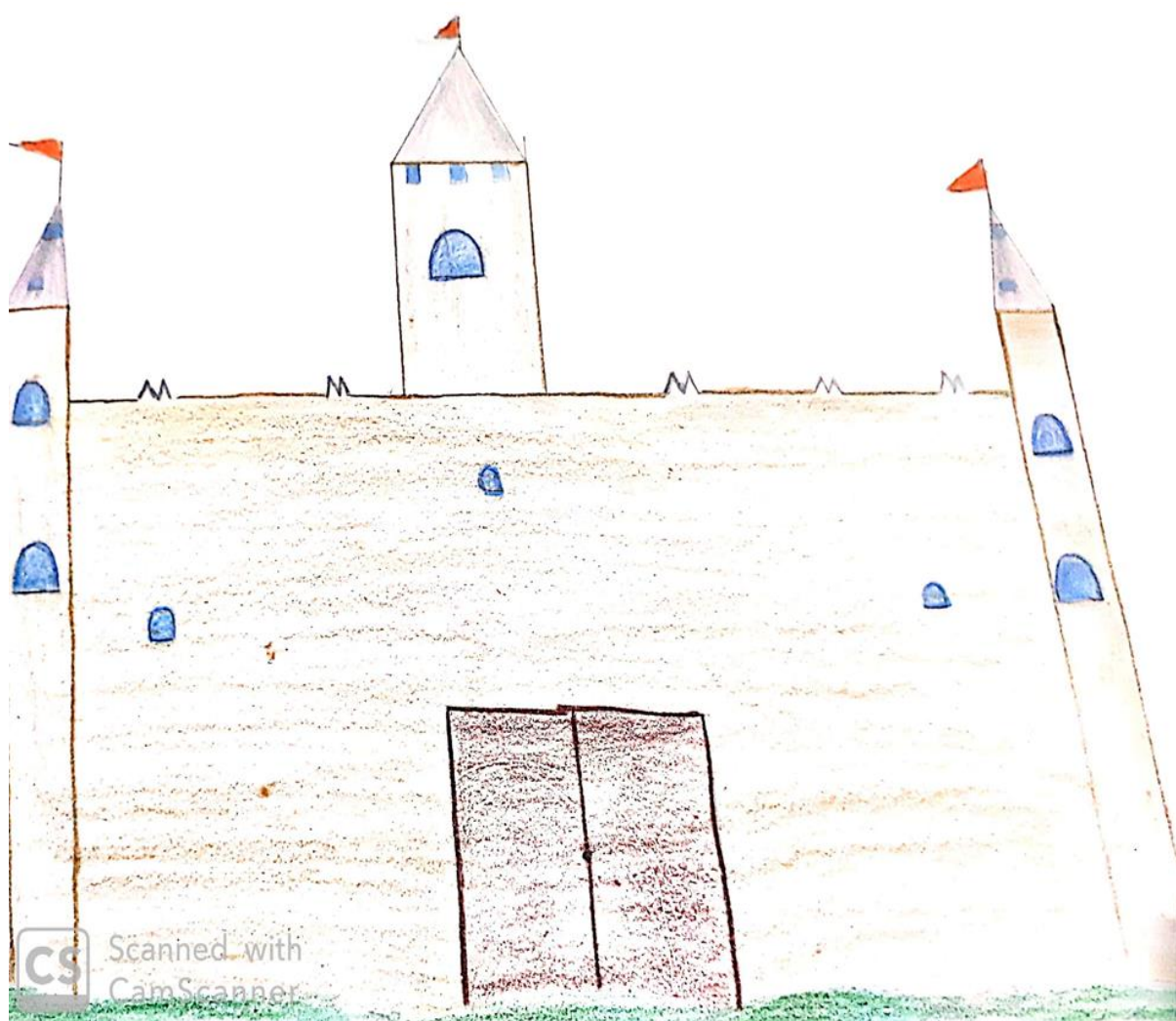
— Já que você não quis me dar mais flores, todas elas irão morrer! As flores só voltarão, se você conseguir ajuda de uma fada! Mas aqui não tem fada!! Adeus!!

Lari ao ver suas flores murchando entrou em desespero e começou a chorar. De repente, uma fada apareceu no meio do jardim e perguntou:

— Por que choras tanto?

— Uma mulher jogou um feitiço em minhas flores e...

A fada pegou sua varinha e apontou para as flores e naquele momento elas voltaram a florescer como antes, lindas e cheirosas.



A poderosa canção

Era uma vez uma torre muito alta, mais de dez metros de altura. Lá, viviam duas meninas, que foram aprisionadas por uma bruxa, que odiava o poder que elas tinham. Era um poder de cura, que podia curar animais e humanos.

Um dia, elas queriam sair da torre, mas não sabiam como. Elas tinham belos e longos cabelos. Então, elas os juntaram e fizeram uma trança longa. Assim, elas desceram da torre e seguiram em frente. No meio do caminho, elas viram vários homens suspeitos seguindo elas. Então, correram e se esconderam numa caverna. Os suspeitos passaram e elas seguiram em frente.

As garotas chegaram a uma cidadezinha muito humilde. Lá, tinha padaria, barzinho e muitas casinhas, mas não encontraram um lugar para passarem a noite. Então, por isso tiveram que dormir na floresta.

Sentaram em um tronco de árvore e começaram a cantar a música mágica e tudo ficou iluminado ao redor delas. Quando amanheceu, elas voltaram à cidadezinha. Foram a uma praça e ficaram brincando com algumas criancinhas.

De repente, uma bebezinha caiu de cima do carrinho em um prego. As meninas pegaram a bebê e tentaram arrancá-lo, mas não conseguiram. A única opção era cantar a canção. Assim que começaram a cantar a linda e doce canção, o prego foi saindo levemente do braço dela. Todos que estavam na pracinha ficaram admirados com que havia acontecido.

Porém, o pior aconteceu. A bruxa já havia descoberto que as meninas tinham fugido e as viu quando estavam cantando a canção. Chegou perto delas, mas as meninas dessa vez agiram rapidamente. Começaram a cantar uma canção diferente que a bruxa não conhecia. Essa canção foi tão forte e poderosa, que fez a malvada desaparecer.

Assim, as meninas puderam voltar para suas famílias e continuaram ajudando a todos que precisavam, com suas canções.



Os três porquinhos e Chapeuzinho Azul

Era uma vez três porquinhos chamados Zezinho, Vitinho e Marcelinho, que moravam em um pântano com a Chapeuzinho Azul. Zezinho era muito travesso, Vitinho era muito tímido e Marcelinho era muito inteligente. A Chapeuzinho era muito corajosa.

Eles moravam juntos, porque um dia os porquinhos estavam procurando materiais para construírem as suas casas. Então, eles viram um pedacinho azul. Foram ver o que era e viram uma menina com o capuz azul. Ela disse que o nome dela era Chapeuzinho Azul e que tinha fugido de casa por causa do lobo que tinha comido sua vovozinha.

Apesar de ser muito corajosa, um dia teve que enfrentar uma tartaruga que era ninja. Quando viu a tartaruga, caiu desmaiada. Os três porquinhos ficaram desesperados. Fizeram de tudo para acordá-la, mas foi tudo em vão. Resolveram buscar ajuda, mas não encontraram ninguém.

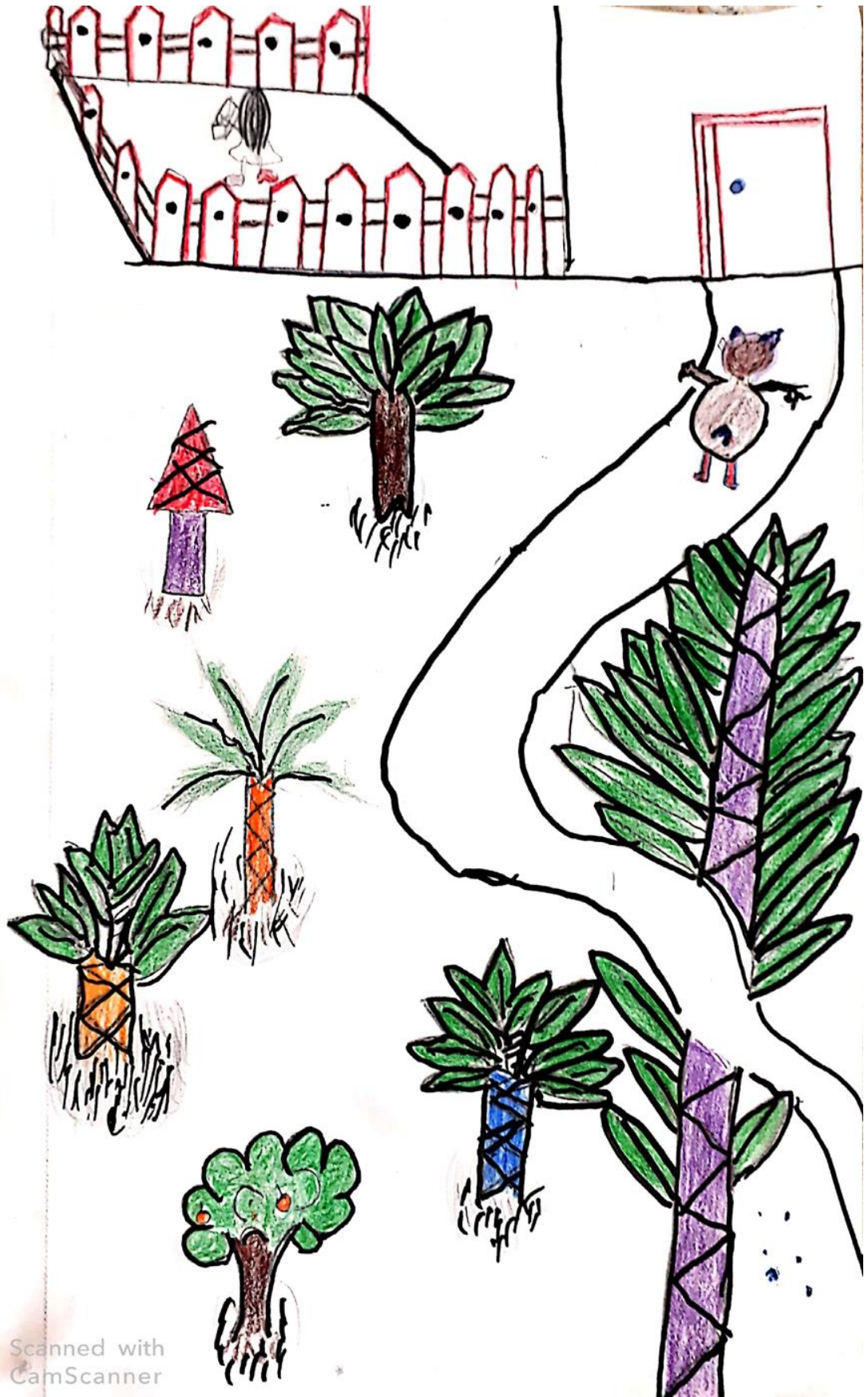
Quando estavam passando por um lago, pararam para beber água e desanimados comentaram sobre a Chapeuzinho. Um príncipe transformado em sapo que ali estava, disse:

— Eu posso ajudar a Chapeuzinho Azul!! Eu sou um príncipe que fui enfeitiçado. Se me levarem até ela, posso resolver isso e ela poderá tirar esse meu feitiço e quem sabe podemos até ficarmos juntos!

Na hora, os porquinhos debocharam dele, mas como não tinham outra escolha, levaram o sapo até onde estava a garota.

Aconteceu o que os porquinhos nem imaginavam! O sapo beijou Chapeuzinho Azul. Ela acordou e o sapo virou príncipe novamente. Os dois se apaixonaram no mesmo momento.

Chapeuzinho Azul e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre, com os três porquinhos.



A grande corrida

Em um belo dia, kaick que morava na cidade de Rio de Janeiro veio passar as férias na casa de sua avó, que morava em uma fazenda e tinha um cachorro chamado Toddy, mas quando chegou na casa de sua avó, ele se espantou porque ela tinha uma XJ6. Ele falou:

— Nossa vovó! Você tem uma XJ6?

— Sim, meu netinho!

Daí sua avó perguntou se ele queria e kaick esperto falou:

— Sim.

Quando ele ligou a moto, descobriu XJ6 mágica! Ela voava bem alto. Umas vizinhas que eram horneteras, sempre a chamavam para um racha. Só que ela já estava cansada de escutar isso, mas seu neto kaick gostava de motos e ele falou:

— Aceita esse racha vovó!

Ela falou:

— Então eu vou kaick.

E kaick ficou muito animado! Só que a vovó dele não sabia o dia da corrida. As bruxas, que eram suas vizinhas, falaram que ia ser na quinta-feira. Então, ela topou o desafio.

O dia esperado chegou, a vovó de Kaick ligou sua XJ6, só que ela não esperava que as bruxas tivessem HORNETES e também fossem mágicas. Quando ia dar a largada, as bruxas perguntaram:

— O que você aposta?

— A minha XJ6 e vocês?

— Apostamos as nossas HORNETES

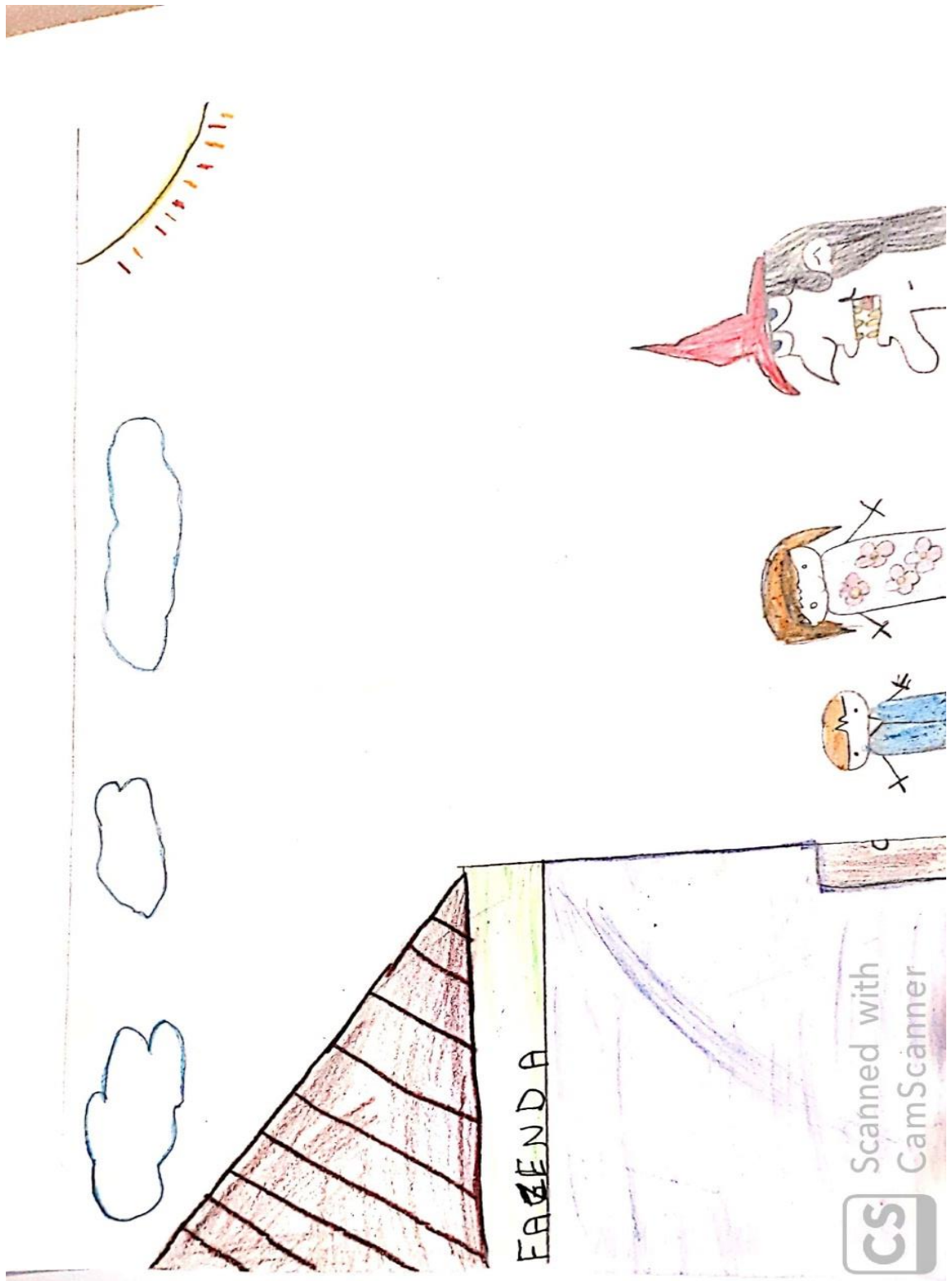
Daí a vovó topou o acordo só que elas disseram:

— Não quero as HORNETES de vocês! Eu quero ser amiga de vocês.

Não me provoquem mais! Eu quero ser amiga de vocês! Pode ser?

E assim deu a largada. As bruxas saíram na frente, só que a vovó as passou, cortando giro. Depois da corrida, elas foram à casa da vovó e Kaick fez mais duas amigas.

Assim, Kaick passou o resto das férias, feliz na casa de sua avó mágica.



A escolha do casamento

Em um bosque morava uma linda menina que se chamava Aurora. Ela vivia com seu pai e sua madrasta. Mas ela era muito escravizada pela mulher e seu pai nem ligava.

Certo dia, depois de fazer todos os serviços, sua madrasta bagunçou tudo e ainda bateu nela. Muito triste, saiu andando e chorando. Quando foi chegando à noite, ela não sabia onde estava e começou a reclamar:

— Agora o que eu vou fazer no meio dessa mata, sem saber o caminho de volta?

De repente, se deparou com uma fada madrinha e perguntou:

— Quem é você?

— Sou a fada madrinha, que veio para te ajudar. Como você veio parar aqui?

Então, Aurora contou sua história. Quando terminou de contar a fada disse:

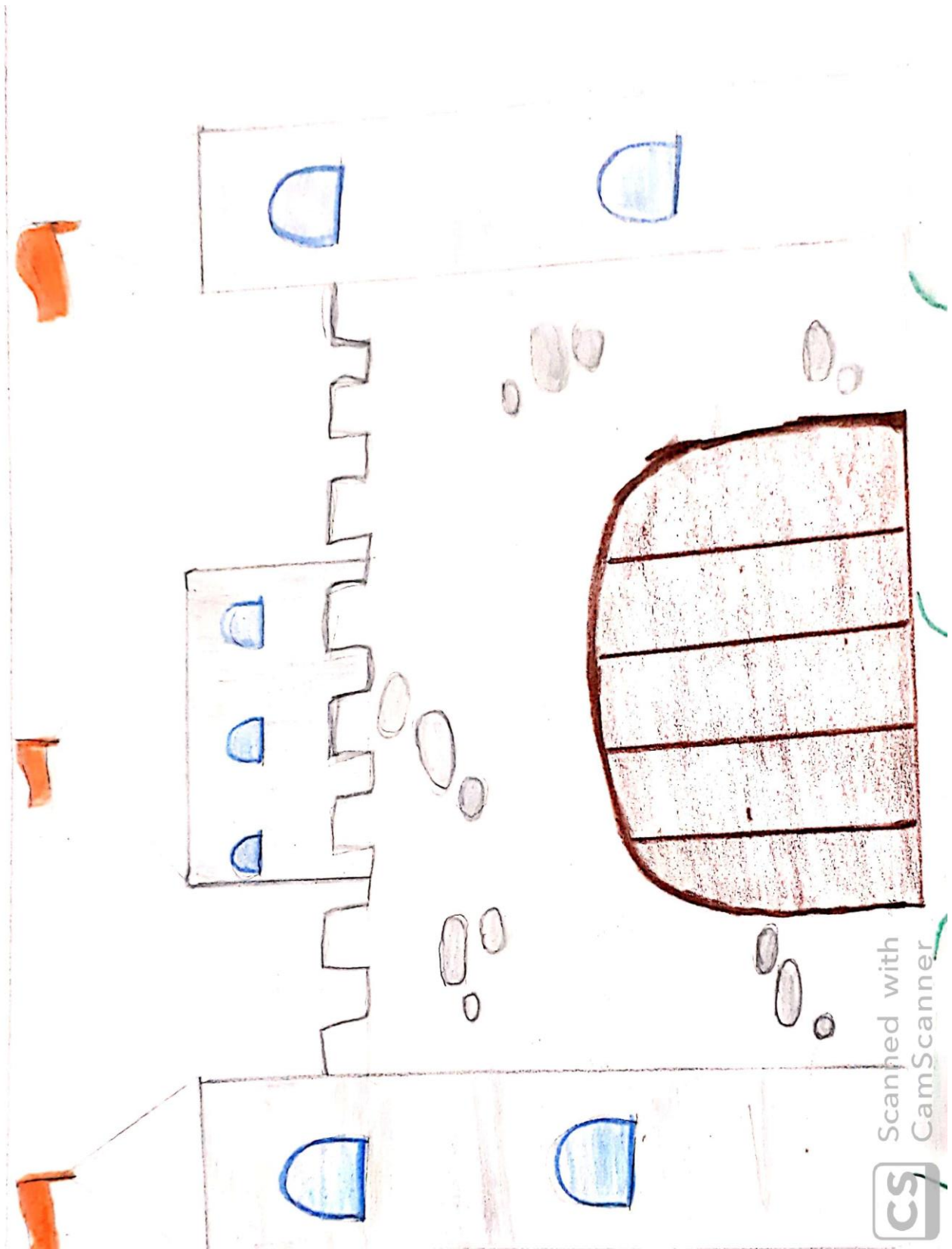
— Então venha comigo, para o meu castelo! E venha morar comigo!

E assim, ela acompanhou a fada para o castelo. Lá viviam muitos príncipes e princesas, e todos eles foram encontrados pela fada.

Porém, um príncipe muito bonito que se chamava Joaquim lhe chamou a atenção. Mas sempre que estava com ele já era motivo de briga com as outras princesas, porque tinha inveja dela.

Então, resolveram fazer uma votação para escolher quem ia se casar com o príncipe. Na hora da votação, o príncipe Joaquim chamou Aurora, porque ele a considerava a mais bonita, que ele já tinha visto em toda sua vida.

Foram sete dias de festa e os dois foram felizes para sempre.



Se eu fosse um gato

Se eu fosse um gato deveria ser muito legal!!

Se eu fosse um gato, eu arranharia as cortinas e o sofá. Andaria no telhado e miaria a noite toda sem deixar os meus donos e os vizinhos dormirem.

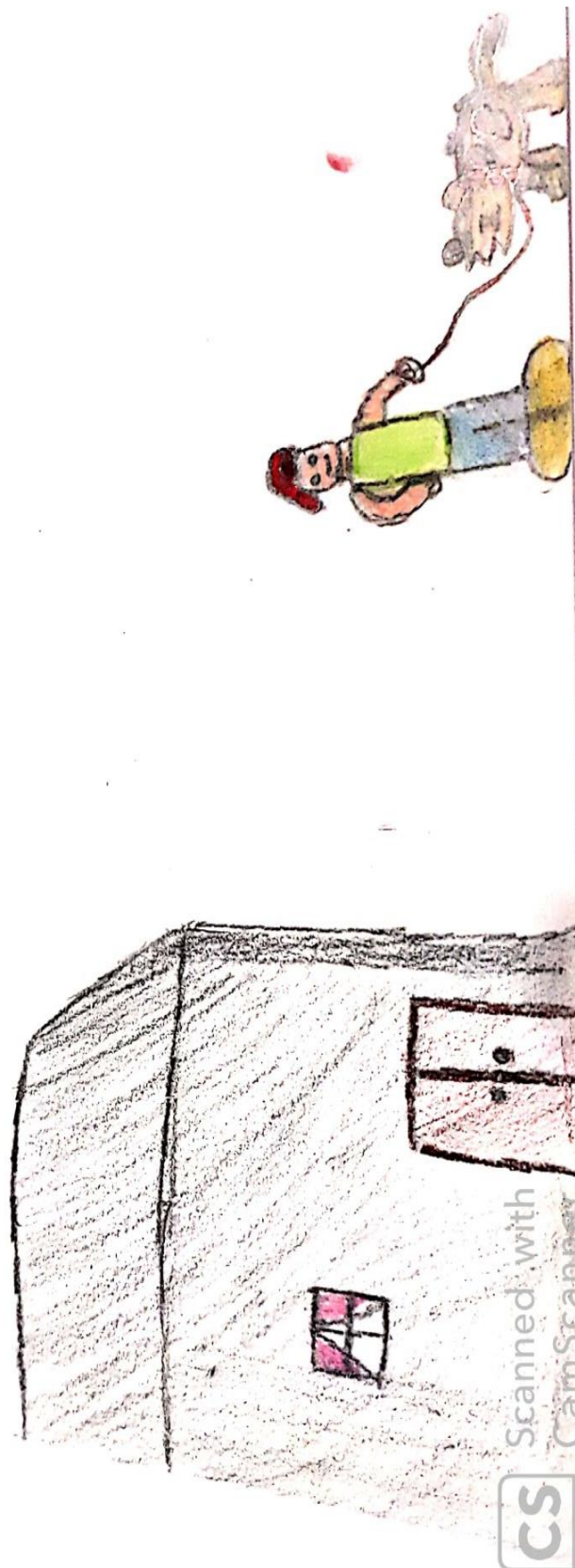
Se eu fosse um gato, sairia para namorar e passear com o meus donos. Iria ao pet shop e naquele chato do veterinário! Ele viria me dar injeção no meu bumbum. Aquilo iria doer demais! Me dá até arrepio de pensar!

A coisa mais divertida seria rir das caras desses cachorros com pulgas na orelha!! O ruim seria se o cachorro do meu vizinho, que é muito bravo, me mordesse com aqueles dentes pontudos!

Se eu fosse um gato seria bom quando o meu dono fizesse carinho atrás da minha orelha.

Se eu fosse um gato, eu não iria comer rato! É muito nojento! E os donos fazem a gente comer ratos e eu odiaria ratos!

Se eu fosse um gato, seria bom, pois eu ganharia comida. Muita comida!



CS Scanned with CamScanner

O príncipe debochado

Era uma vez um príncipe, alto, exigente, vaidoso e sozinho...

Em certo dia, ele estava pensando em encontrar uma princesa para ser mãe de seus herdeiros. Então, o príncipe disse a seus guardas:

— Vão em todos os castelos deste continente e tragam algumas princesas, para que eu possa escolher uma, para ser mãe dos meus filhos!

— Sim, vossa majestade.

Então, os guardas chegaram com as três princesas.

Entrou a primeira princesa, com seus cabelos pretos como a noite, pele branca como a neve, seu nome era Branca de Neve.

— Olá, vossa majestade! Meu nome é Branca de Neve, e eu queria conceder a graça de ser sua esposa e mãe de seus filhos!

— Não... Não gostei! Tirem ela daqui! Ela me lembra o frio!

Entrou a segunda. Ela tinha cabelos vermelhos como o fogo, olhos claros como a água, seu nome era Ariel.

— Olá, majestade! Meu nome é Ariel. E para casar-se comigo, basta eu pedir para minha amiga bruxa te jogar um feitiço, para você respirar debaixo d'água.

— Olhe para mim! Eu tenho cara de peixe? Tirem ela daqui! Sua ousada!

Não majestade não...não...

— Quantas ainda restam? Espero que eu goste senão...

— Resta uma vossa majestade. Mas não sabemos se o senhor vai gostar!

— Tragam-me ela!

Então, os guardas trouxeram ela arrastada sobre o chão, em seu centésimo sono. Seu nome era Bela Adormecida.

— O que é issooo? Vocês acham que uma adormecida vai dar a luz a meus herdeiros!??

— Não, não e outra vez não... Inúteis! Tirem ela daqui! Eu mesmo vou procurar minha futura esposa... Cambada de inúteis!

E dizem, que o tal príncipe vive procurando reino por reino, castelo por castelo, uma princesa perfeita que nunca vai encontrar.



O sapo que virou príncipe

Era uma moça muito linda, era loira, tinha cabelos longos, olhos azuis e tinha dezenove anos.

Em um dia muito lindo, estava passeando no bosque perto do lago, quando encontrou um sapo que dizia ser um príncipe. Ele tinha sido transformado em sapo por uma bruxa malvada. Ele lhe disse:

— Ei, pule aqui no rio e me dê um beijo!

— Não, você nem é um príncipe!!

— Mas, quando você me der um beijo, virarei um lindo príncipe!

— Tá bom, mas só um beijinho!

“MUA, MUA, MUA!!” Depois de alguns beijos, ele se transformou num príncipe.

Casaram-se e foram morar em um castelo. Tiveram dois filhos gêmeos, chamados Gabriel e Ysabel.

Eles viveram felizes para sempre!!



O belo adormecido

Era uma vez um príncipe, que se chamava Belo Adormecido. Ele era dono de um reino chamado Asgardy e tinha um sonho de encontrar seu amor verdadeiro.

Havia perto dali, uma mulher que se chamava Malévola, que gostava muito dele, mas ele nem dava bola. Isso a deixou revoltada e com ódio. Ela decidiu se vingar dele.

Certo dia, ele foi ao seu castelo dormir e no meio do seu sono caiu um raio comandado pela Malévola, que queria destruir o príncipe e todo seu reino. Ela jogou uma poção nele, que ficou meio tonto e caiu num sono profundo.

— Você nunca será libertado! Só se seu amor verdadeiro te beijar! — disse Malévola.

Passaram-se cem anos e várias princesas corajosas, que tinham ficado sabendo do belo adormecido, tinham tentado chegar ao castelo para beijar o príncipe, mas a Malévola sempre se transformava em dragão e as atacava. Todas haviam desistido.

Até que um dia, uma princesa muito forte e poderosa foi até ao castelo para tentar beijar o príncipe. Malévola, como sempre se transformou em dragão e gritou:

— Você nunca passará por mim!!

Porém, a garota era muito corajosa. Partiu pra cima dela. Deu uma espadada na mão da malvada. Pegou seu arco e flecha e acertou na cabeça da monstra, que virou pó. Era o seu ponto fraco.

A princesa conseguiu entrar no castelo. Chegou perto do belo adormecido. Ficou apaixonada à primeira vista. Mas o castelo começou a desabar e ela teve que pegar o príncipe no colo e pulou de uma altura de dez metros. Caiu viva, com o príncipe no colo. Como ela fez isso? Ninguém sabe!!



Scanned with
CamScanner



O sequestro de Chapeuzinho Verde

Era uma vez uma floresta, que lá moravam uma velhinha e sua neta Chapeuzinho Verde. Todo dia Chapeuzinho ia pegar maçãs para sua vó.

Certo dia, ela estava colhendo as maçãs e viu seu melhor amigo o Lobo Bom colhendo maçãs. Os dois decidiram se ajudar e juntos pegaram mais de sessenta maçãs. O que eles não sabiam é que tinham entrado na floresta sombria, a casa de uma temida bruxa chamada Branca de Neve. Quando eles perceberam já era tarde demais e eles ficaram presos na floresta a noite toda.

De repente, eles avistaram uma senhora que aparentava estar perdida. Então, Chapeuzinho e o Lobo foram ajudar. Quando eles chegaram perto a velhinha se transformou na Branca de Neve, que estava apenas na forma de uma pessoa que ela tinha aprisionado há muitos anos.

Na mesma hora Chapeuzinho e o Lobo foram capturados e levados para o castelo de Branca de Neve, que ficava na montanha mais alta do reino.

Quando eles chegaram no castelo, tinha vários guardas, monstros de lava, torres de magia e armadilhas de fogo. Chapeuzinho Verde e o Lobo Bom estavam presos.

A vó de Chapeuzinho estava preocupada com ela e então chamou o caçador, Bela Adormecida e a Rapunzel para ajudar a procurar a Chapeuzinho.

Eles acharam o castelo de Branca. Foram lá ver se ela estava lá. Eles chegaram e começaram a lutar contra os guardas. Branca de Neve percebeu o caos dentro do castelo e foi dar um fim em tudo isso.

Branca de Neve lançou um feitiço de sono em todos, mas Bela Adormecida entrou na frente e o feitiço não teve efeito nela. Na mesma hora Rapunzel prendeu a bruxa com seus cabelos e a vó pegou o livro de feitiços, uma varinha e transformou a Branca de Neve em um sapo.

Depois disso, o caçador tinha destruído todos os guardas e armadilhas, e por fim, a vó libertou Chapeuzinho Verde e o Lobo Bom.

Todos foram para casa da vó e comeram uma enorme torta de maçã e viveram felizes para sempre.

