



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MAURÍCIA CARLA PITTNER

**A REESCRITA DE TEXTOS SOB O OLHAR DA
LINGUÍSTICA APLICADA E DA ESCRITA CRIATIVA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CONTOS DE HUMOR”**

Londrina
2020

MAURÍCIA CARLA PITTNER

**A REESCRITA DE TEXTOS SOB O OLHAR DA
LINGUÍSTICA APLICADA E DA ESCRITA CRIATIVA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CONTOS DE HUMOR”**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina – UEL - Centro de Letras e Ciências Humanas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Mestrado Profissional/Profletras.

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

P689	<p>Pittner, Maurícia Carla.</p> <p>A reescrita de textos sob o olhar da linguística aplicada e da escrita criativa : uma sequência didática "contos de humor" / Maurícia Carla Pittner. - Londrina, 2020. 84 f. : il.</p> <p>Orientador: Flávio Luís Freire Rodrigues. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Escrita - Tese. 2. Reescrita - Tese. 3. Escrita criativa - Tese. 4. Gênero do discurso - Tese. I. Rodrigues, Flávio Luís Freire. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 8</p>
------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

MAURÍCIA CARLA PITTNER

**A REESCRITA DE TEXTOS SOB O OLHAR DA LINGUÍSTICA
APLICADA E DA ESCRITA CRIATIVA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CONTOS DE HUMOR”**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina – UEL - Centro de Letras e Ciências Humanas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Mestrado Profissional/Profletras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª Drª Mariângela Garcia Lunardelli
Universidade Estadual de Foz do Iguaçu -
Unioeste

Profº Drº Jaime dos Reis Sant’Ana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de junho de 2020.

Dedico este trabalho aos meus filhos: Carlos Henrique, Matheus e aos netos: Miguel e Pedro Olívio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que proporcionando-me saúde e sabedoria consegui realizar o curso de Mestrado.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Flávio Luís Freire Rodrigues, pela compreensão, paciência e disponibilidade em ensinar-me e esclarecer as minhas dúvidas.

E como professor do Profletras abriu-me caminhos para o trabalho com a escrita em sala de aula apresentando-me os pressupostos teóricos da Escrita Criativa. Seus ensinamentos e sua voz estão presentes nesta dissertação e se efetivará em minha prática docente.

Agradeço também:

Aos professores do Profletras que muito contribuíram com seus conhecimentos e ensinamentos repassados.

Aos membros da banca de qualificação, pelas contribuições, indagações e provocações; o que levou-me ao conhecimento do mundo acadêmico e a compreensão de que o ser humano necessita do dom da humildade para que possa aprender sempre mais.

Aos meus pais Olivio Pittner (*in memorian*) e Maria de Lourdes Pittner (*in memorian*) pela vida e por ensinar-me a nunca desistir de meus sonhos e incentivo a prosseguir com os estudos.

Aos familiares, por compreenderem a minha ausência nos momentos de estudo e escrita.

A todas as pessoas amigas que ajudaram-me de uma forma ou de outra para a realização do Mestrado.

À Universidade Estadual de Londrina/UEL pela formação proporcionada através do Mestrado Profissional em Letras - Profletras.

Catar Feijão

*Catar feijão se limita com escrever:
Joga-se os grãos na água do alguidar
E as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo;
pois catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco
2.*

*Ora, nesse catar feijão entra um, risco
o de que entre os grão pesados entre
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com risco.*

João Cabral de Melo Neto

PITTNER, Maurícia Carla. **A reescrita de textos sob o olhar da linguística aplicada e da escrita criativa**: uma sequência didática “contos de humor”. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A produção de textos no espaço escolar na maioria das vezes é concebida apenas como uma mera tarefa a ser cumprida com o intuito de obtenção de notas. Esta pesquisa insere-se na área de Língua Portuguesa, mais precisamente na linha de pesquisa Texto e Ensino; consistindo em uma abordagem teórica-metodológica e em uma proposta de implementação didática baseada em uma sequência didática - “contos de humor”. Seu objetivo principal é verificar como os pressupostos da Linguística Aplicada e da Escrita Criativa podem auxiliar os alunos na reescrita de seus textos ao longo da Educação Básica. Para escrever um bom texto considera-se a necessidade de reescrevê-lo uma, duas ou mais vezes. Devido à essa afirmação é que esse trabalho faz-se importante. Atividades que trabalham a reescrita de textos dos alunos são fundamentais para a formação do aluno-autor. É por esse ângulo, que levou-se em consideração os estudos do círculo de Bakhtin (2006), da Linguística Aplicada Antunes (2007), Nascimento (2014), Travaglia (2009), Geraldi (2012) entre outros e autores da Escrita Criativa, como por exemplo: Tauveron (1996), Flores (2001), Santos, Riche e Teixeira (2015), Koch e Elias (2015). Suas bases metodológicas estão pautadas em Bortoni-Ricardo (2008) e Gil (2002), e demais nomes encontrados ao longo deste trabalho. A sua Sequência Didática - “Contos de Humor”, conforme Dolz e Schneuwly (2004), em que as etapas foram organizadas de maneira a ensinar o gênero conto de humor, bem como a produção escrita e a reescrita, aspecto primordial da pesquisa. Foram aplicadas propostas de atividades contendo técnicas da Escrita Criativa.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Escrita criativa. Gênero do discurso. Conto.

PITTNER, Maurícia Carla. **The rewriting of texts from the perspective of applied linguistics and creative writing: a didactic sequence “humor stories”**. 2020. 84 p. Dissertation (Professional Masters in Letters) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The textual production in the school environment is most of the times seen as a simple task to be done with the sole purpose of earning better grades. This research is inserted into the Portuguese Language field, mainly in the Text and Teaching research line; consisted in a theoretical-methodological approach and in a didactic implementation purpose based on didactic sequence — "humor tales". Its main objective is to elucidate how the Applied Linguistics and Creative Writing suppositions can help students rewrite their own texts during the elementary school. In order to write a good text, the need of rewriting it once, twice or more times has to be taken into consideration. It is due to this affirmation that this work becomes important. Activities that use the rewriting of the student's texts are fundamental for the student-author's formation. And it's from this perspective that were considered the studies from Bakhtin's Circle (2006), Applied Linguistics from Antunes (2007), Nascimento (2014), Travaglia (2009), Geraldi (2012) and others, and also the Creative Writing authors such as: Tauveron (1996), Flores (2001), Santos (2015), Ritche (2015), Teixeira (2015), and Koch (2015). Its methodological basis is guided by Bortoni - Ricardo (2008) and Gil (1946), and other names that can be found during this work. Their Didactic Sequence - "Humor Tales", as said by Dolz and Schneuwly (2004), in which the steps were organized in a way as to teach the humor tale genre, as well the writing production and the rewriting, this work's prime aspect. Activities proposals containing Creative Writing techniques were applied.

Key-Words: Writing. Rewriting. Creative writing. Genre. Tale.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCEs	Diretrizes Curriculares Do Estado do Paraná
EC	Escrita Criativa
EFMP	Ensino Fundamental Médio e Profissionalizante
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - DA LINGUAGEM AO TEXTO	16
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	16
1.1.1 A Linguagem Como Expressão Do Pensamento	16
1.1.2 A Linguagem Como Instrumento De Comunicação	17
1.1.3 A Linguagem Como Interação Social	17
1.2 A ESCRITA E O TEXTO	21
CAPÍTULO 2 - A REESCRITA, TEXTO E ENSINO	27
CAPÍTULO 3 - A REESCRITA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA LINGUÍSTICA APLICADA	30
CAPÍTULO 4 - A ESCRITA CRIATIVA	37
4.1 AFINAL, O QUE É A ESCRITA CRIATIVA?	40
4.2 A REESCRITA E A ESCRITA CRIATIVA	42
CAPÍTULO 5 - A SD - “CONTOS DE HUMOR”	50
5.1 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: “CONTOS DE HUMOR”	52
5.1.1 Biografia De Millôr Fernandes	54
5.1.1.1 Início de carreira	55
5.1.1.2 Revista o Cruzeiro	55
5.2 TIPOS DE CONTO	56
CAPÍTULO 6 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	58
6.1 APRESENTAÇÃO	58
6.2 PRODUÇÃO INICIAL	59
6.3 MÓDULO 1 - MOMENTO DE OUVIR A LEITURA DO CONTO “SOPA DE PEDRAS DE PEDRO MALAZARTES”	61
6.4 MÓDULO 2 - CONFRONTANDO IDEIAS	62
6.5 MÓDULO 3 - ALUNO-AUTOR	63
6.6 PRODUÇÃO E REESCRITA	64
6.7 RETOMADA DAS PECULIARIDADES DO GÊNERO	65

6.8	PRODUÇÃO FINAL	67
	CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	75
	ANEXOS	81
	Anexo 1 - Sopa De Pedras	82
	Anexo 2 - O Abridor De Latas.....	84

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Profletras - Mestrado Profissional em Letras que faz parte do programa do Governo Federal – Ministério de Educação e Cultura – MEC, a qual teve contribuição da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com seu término previsto para o mês de abril de 2020.

Desde que iniciei minha prática pedagógica em 1990, lecionando para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e atualmente na função de professora de Língua Portuguesa (LP) e Educação Especial na rede estadual do Paraná, preocupo-me com as questões relacionadas à escrita e à reescrita de textos.

Isso porque, desde o princípio, noto a dificuldade entre os estudantes com as suas produções de texto. Por conseguinte, os alunos percebiam a escrita como algo pronto e acabado, escrevendo somente uma primeira versão e logo já entregavam para o professor, como mera tarefa escolar a ser cumprida com o objetivo da obtenção de notas.

Entre meus colegas, alfabetizadores e professores de LP, existiam as mesmas queixas e indagações por mim levantadas. O que fazer para que os alunos percebessem a escrita como um processo e não como algo pronto e acabado com o único objetivo de desengano de consciência e para obtenção de nota?

Perante o fato descrito acima, percebia que os educandos necessitavam de atividades de reescrita para perceberem que ela faz parte do processo de escrita. E eu, no papel de professora desses alunos, precisava despertar neles todo esse processo em questão. Sentia-me frustrada na maioria das vezes, porque pesquisava e aplicava algumas teorias e técnicas de escrita que encontrava, porém não satisfatórias pelo fato de não apresentarem uma fundamentação teórica adequada. As atividades eram esporádicas, e não havia um trabalho sistematizado sobre o assunto.

No entanto, quando solicitava uma proposta de escrita, a grande maioria dos alunos sentia-se insegura ao escrever, demonstrando grande dificuldade em suas produções. Acabavam escrevendo uma primeira versão do texto e logo entregavam. A produção escrita, assim, acabava por ser vista apenas como uma tarefa escolar a cumprir.

Por outro lado, havia alunos que tinham vontade de escreverem suas

próprias histórias. E hoje percebo que para que isso se torne possível é necessário ensinar aos alunos da Educação Básica que a escrita é um processo árduo que exige dedicação e tempo, e a reescrita de textos deve fazer parte do processo de suas escritas.

Essa dissertação, cujo título é *A Reescrita de Textos sob o olhar da Linguística Aplicada e da Escrita Criativa: uma sequência didática com o gênero do narrar “conto popular”*, tem como principal objetivo verificar como os pressupostos da Linguística Aplicada e a EC podem auxiliar os professores na reescrita de textos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A Sequência Didática desenvolvida aqui busca introduzir o que dizem os autores da Escrita Criativa para inovação da Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), e assim garantir a execução e aplicabilidade em sala de aula da reescrita de textos literários.

Esse trabalho almejou aos seguintes objetivos específicos:

- Distinguir as concepções de linguagem, escrita e texto.
- Definir a reescrita sob o olhar da Linguística Aplicada.
- Fazer um levantamento com bases teórico-bibliográficas sobre a reescrita de acordo com os autores e escritores da EC.
- Produzir uma sequência didática com o gênero do narrar – conto, com bases teóricas em Dolz e Schneuwly (2004) e Nascimento (2014).

Os objetivos elencados acima se fizeram necessários devido aos estudos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, pois se nota em sua prática muitos problemas relacionados à leitura, escrita e reescrita que são abordados no mundo acadêmico e considerados objetos de pesquisas. Dessa forma, tem-se a finalidade de encaminhar o trabalho dos professores em sala de aula para melhoria de suas práticas pedagógicas.

Também se justifica tal trabalho, perante os resultados das avaliações externas do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira e SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná; aplicadas no Ensino Fundamental – isso devido a alguns descritores que estão em dissonância com o trabalho do professor em sala de aula.

Essas questões levantadas nas avaliações podem ser diagnosticadas devido às mudanças teórico-metodológicas vividas nos últimos tempos, pela forma como se concebe o ensino da linguagem e também pela carência no processo de formação e

falta de formação continuada ofertada pelas redes de ensino aos professores de Língua Portuguesa.

As atividades propostas pela SD foram desenvolvidas em uma turma de alunos do 6º Ano, no Ensino Fundamental do Colégio Estadual Antonio Dorigon–EFMP, situado em Pitanga/PR.

Essa pesquisa está inserida nos estudos voltados para a linha de pesquisa Texto e Ensino e visa levantar subsídios teóricos-metodológico em busca de caminhos para a reescrita de textos dos alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental da Educação Básica Brasileira. Com bases teóricas no Círculo de Bakhtin, dos autores da Linguística Aplicada, como por exemplo: Antunes (2007), Geraldi (2012), Nascimento (2014), Travaglia (2009), e escritores da Escrita Criativa Flores (2001), Koch (2015), Santos, Riche e Teixeira (2015), Tauveron (1996), entre outros citados nessa dissertação.

Os estudos aqui expostos apresentam características de pesquisa qualitativa bibliográfica e de uma pesquisa-ação. Pois, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o profissional que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico torna-se um pesquisador da própria prática e desenvolve melhor compreensão de suas ações como mediador do conhecimento e de seu processo de interação com os alunos. Assim, esta pesquisa parte de uma metodologia que possa refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, portanto qualitativa e que dá possibilidade de registrar toda a sequência dos eventos relacionados à aprendizagem em questão.

Em outras palavras, é uma pesquisa que parte de uma metodologia que usa a reflexão sobre o ensinar, assim denomina-se qualitativa, que conforme Gil (2002), é uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, centralizada para a resolução de um problema coletivo:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (GIL, 2002, p. 41).

Nota-se que a pesquisa-ação é que vem ao encontro da proposta dessa pesquisa, partindo do cotidiano da sala de aula, de um problema específico, envolvendo teoria, prática, interação e reflexão. Com isso, se notará como e o porquê de alguns alunos avançarem no processo, e outros não conseguirem; o que

pode ser modificado na metodologia para que, assim, consigam melhorar seus desempenhos.

A ação desta pesquisa será em forma de atividades que serão aplicadas aos alunos por meio de uma Sequência Didática. Os discentes produzirão seus textos e depois passarão pelo processo de reescrita. Há aqui um envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. A pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos: “Essa forma de pesquisa, apesar dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e participativas” (GIL, 2002, p. 43).

Ressalta-se que é um trabalho com fundamentação teórica pautada no Círculo de Bakhtin e com aportes da EC, a sua proposta metodológica não se lança por percursos teóricos, visto que atua na prática textual e não na construção de teorias.

Prosseguindo com a análise dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no estado do Paraná, analisaram-se os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, as DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná e a BNCC – Base Nacional Comum sobre o que dizem a respeito da Reescrita.

Ressalta-se aqui que os fundamentos da EC, embora não desenvolvam um construto teórico, apresentam um papel primordial nesta pesquisa principalmente suas técnicas de reescrita que foram adaptadas para a sequência didática proposta em sala de aula.

A intervenção pedagógica proposta nesta dissertação se dá na “Sequência Didática” e está fundamentada nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004), nos moldes didáticos de produção com vistas ao contexto sócio-histórico de produção e na situação imediata de construção.

O público-alvo, os sujeitos desta pesquisa, são alunos matriculados no sexto ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Antonio Dorigon – situado no município de Pitanga – PR. Com faixa etária na média entre 10 e 14 anos, oriundos de classe social baixa e média, são alunos com boa disciplina, frequentam as aulas com assiduidade e bom nível de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa

(LP), porém há dois alunos com dificuldades de aprendizagem.¹

Durante as aulas de LP, a EC pode vir a auxiliar a produção de uma metodologia de produção e reescrita de textos. A aplicação desta pesquisa nos Anos Finais do Ensino Fundamental se justifica pelo fato dos alunos serem adolescentes e estarem em um momento de transição e menos resistentes à escrita, que os alunos do Ensino Médio.

Esta dissertação está organizada em 7 capítulos sendo: Introdução; Capítulo 1. Da Linguagem ao texto; Capítulo 2. A reescrita, texto e ensino; Capítulo 3. A reescrita em documentos oficiais de ensino e a Linguística Aplicada; 4. A Escrita Criativa; 5. A SD “Contos de Humor”; 6. A Sequência Didática; 7. Considerações Finais; Referências e Anexos.

A seguir, inicia-se com algumas considerações a respeito “Da Linguagem ao Texto”:

¹ Alunos diagnosticados com defasagem na aquisição da leitura e escrita e frequentando sala de recursos multifuncional.

CAPÍTULO 1 - DA LINGUAGEM AO TEXTO

A contemporaneidade exige que o ensino de Língua Portuguesa seja reflexivo quanto às suas contradições, ao diferente e aos paradoxos do seu quadro de complexidade. Em vista disso, a disciplina de Língua Portuguesa, em seu processo de ensino-aprendizagem, deve passar pela perspectiva do dialogismo que pressupõe do professor um olhar voltado às concepções de linguagem que levem em consideração as relações entre os interlocutores e a circulação do discurso nas mais diversas esferas de comunicação.

Travaglia (2009) afirma que o aspecto de fundamental importância no ensino de Língua Materna é a forma como se concebe a linguagem e a língua, pois a maneira de como o professor a define altera seu trabalho em sala de aula. Normalmente, há três possibilidades distintas de conceber a linguagem, em que se faz um breve relato nesta análise, uma vez que é pertinente para as questões aqui levantadas.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

1.1.1 A Linguagem Como Expressão do Pensamento

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Se algum indivíduo não se expressa bem é porque não pensa, é assim a definição de linguagem conforme essa teoria:

A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

De acordo com essa concepção, Travaglia (2009, p. 21) presume que “há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem”. E são estas regras que constituem as normas gramaticais do “bem” falar e escrever, chamadas de estudos normativos ou tradicionais.

Essa concepção de linguagem, segundo Travaglia (2009), é fundamentada

no ensino normativista, o qual tem as teorias com pouco a dizer sobre a noção de discurso, pois trabalha com frases ou palavras isoladas do contexto de atividade humana.

1.1.2 A Linguagem Como Instrumento de Comunicação

A segunda concepção, conforme Travaglia, é a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Diante disso, “[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

E a efetivação da linguagem se dá a partir do momento em que esse código é dominado pelos falantes. Desse modo, o uso do código, que é uma ação social, deve envolver pelo menos duas pessoas que o dominem como se mostra a seguir: “[...] o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (NEDER, 1992, p. 38).

Tal concepção leva ao estudo da língua como código virtual separado de sua utilização: “[...] essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (de Saussure) e pelo transformacionalismo (de Chomsky)” (NEDER, 1992, p. 41). Ainda segundo Travaglia:

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a codificação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

1.1.3 A Linguagem Como Interação Social

Na sua terceira concepção, Travaglia (2009, p. 23) descreve que “nessa visão o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir,

atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. De acordo com essa concepção, a linguagem é vista como forma ou processo de interação. Nela, os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam espaços sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares pré-estabelecidos pela sociedade. Conforme Bakhtin,

[...] a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação discursiva constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 2009 p. 118).

Travaglia (2009) postula que tal concepção é representada por correntes de estudo da língua com o nome de Linguística da Enunciação, estando incluídas a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, Análise da conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

Entre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, este autor explana que o principal é enriquecer as possibilidades comunicativas entre os alunos, possibilitando, assim, que eles interajam adequadamente nas mais diversas situações de interação social em que estejam inseridos. Ao se atingir tal objetivo, percebe-se que foi desenvolvida uma ação principal no processo de ensino-aprendizagem de L P.

Ainda o autor afirma que o ensino de Língua Portuguesa LP seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto. O ensino de Língua Portuguesa LP é pautado no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Contraopondo-se ao ensino normativo da língua, Rodrigues (2005) aborda uma concepção de linguagem que não se fecha na sua condição de sistema de formas, mas se abre para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto pauta-se em valores ideológicos. Contudo, em Paraná (2008, p. 49) a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens.

Bakhtin (2009) define a linguagem como um processo de interação social em

que a palavra apresenta determinados significados e o ato de fala é de natureza social. Dessa forma, entende-se que os homens não recebem a língua pronta para o seu uso, mas sim entram na corrente da comunicação verbal: ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

De acordo com essa concepção o ensino de língua materna requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, pois os seus significados são social e historicamente construídos:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 113).

Em vista disso, Bakhtin (2009) afirma que os enunciados são dotados de conteúdo ideológico, em que as palavras são tecidas a partir de uma gama de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Nessa concepção de linguagem, Bakhtin (2009) relata que o ensino visa ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que esses possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com eles. Isso acontecerá a partir do momento em que a língua é percebida como um palco onde diversas vozes sociais se apresentam. E que ocorre por meio de enunciados:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para 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 indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso (BAKHTIN, 2009, p. 276).

Para Bakhtin (2009), cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.

Dessa forma, os estudiosos do Círculo de Bakhtin afirmam que é nas relações dialógicas entre os sujeitos que se estabelece a comunicação, ou seja, ela acontece por meio da linguagem, que é o produto das relações humanas e que é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém.

Isso posto, Bakhtin (2009) atesta que a linguagem se estabelece por meio da comunicação verbal concreta em que a linguagem se realiza e se modifica nas relações sociais, assim ela é vista como um ato social, pois é nas relações sociais que se determinam as escolhas das palavras, concretizando-se na situação social mais imediata e meio social mais específico.

Portanto, os autores do Círculo de Bakhtin afirmam ser de suma importância que se considere tanto a natureza social da linguagem como também o contexto de produção dos enunciados, os quais têm seus significados social e historicamente constituídos.

Geraldi (2012), guiado pelo Círculo de Bakhtin, vê a linguagem como forma de interação e orienta os professores na mediação das aulas de Língua Portuguesa sob o caráter dialógico e interacional da linguagem a considerar que: “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”. Partindo dessa concepção, nota-se que é no estudo do texto que deve acontecer a construção/produção de conhecimentos na escola.

A teoria interacionista da linguagem, descrita por Richter (2000 p. 36), defende que “a aquisição da linguagem resulta da interação entre dois fatores: o programa mental inato do aprendiz; a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor com domínio da língua”. Há com isso algo novo, em que a criança aprende uma língua não somente com o que entra em seu cérebro, mas sim com a linguagem que sai. O cérebro, assim, vai monitorando a eficácia com que as suas iniciativas verbais vão dando certo, o que ocorre de acordo com as relações sociais das crianças.

Conforme tais constatações e por acreditar que, ao se falar e escrever algo, estabelecem-se relações dialógicas entre interlocutores concretos, sócio-

historicamente situados, é que nesta pesquisa se adota a concepção de linguagem como prática social e interação.

1.2 A ESCRITA E O TEXTO

As novas tecnologias, como o uso de celulares e da internet, exigem que as pessoas saibam ler e escrever para poder acessar e usufruir de tudo o que ela oferece. Assim, a escrita e a leitura se fazem mais necessárias no atual contexto histórico do que em quaisquer outros tempos da história da humanidade (KOCH; ELIAS, 2015, p. 31).

Koch e Elias (2015) denominam essa relação com a escrita de “onipresença” e questionam: “Que a escrita é onipresente em nossa vida, já o sabemos”, mas, o que é mesmo o ato de escrever?” Conforme essas autoras, responder a tal pergunta não é nada fácil, pois “ a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada que abrange as teorias da linguística, cognição, pragmática, sócio-histórica e dos aspectos culturais” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 31).

Conforme Koch e Elias (2015), as escritas escolares estão relacionadas com a concepção de linguagem, texto e sujeito escritor que a escola assume: ela pode ser vista como “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados” [...], “escrita é expressão do pensamento” [...]; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho”. Essas definições de escrita dependem da visão que a escola e o professor assumem sobre o ato de escrever.

Menegassi (2010, p. 11) afirma que, no Brasil, as concepções de escrita são definidas a partir de dois agrupamentos: “a) escrita treinada e escrita espontânea; b) escrita com foco na língua; como dom ou inspiração; como consequência; como trabalho”.

Aqui, o autor apresenta a diferença entre uma escrita treinada e a escrita espontânea. A treinada como imitação e reprodução, onde o aluno não pode treinar suas hipóteses, não havendo possibilidades de erro.

Nessa concepção tradicional, as escritas são vistas como elaboração de redações escolares, para obtenção de notas. Assim, o papel do aluno passa a ser apenas de reproduzidor do conhecimento não havendo a possibilidade de demonstrar a sua voz. Contrapondo-se a essa forma de conceber a escrita, quando o professor adota uma concepção de escrita espontânea, “criam-se hipóteses em que o erro é

permitido; o aluno usa as palavras que achar necessário, havendo, portanto, a produção de textos singulares, heterogêneos” (MENEGASSI, 2010, p. 13).

Uma concepção pautada na espontaneidade e na heterogeneidade torna-se mais viável para o ensino de LP com a sua prática pedagógica centrada nas necessidades dos alunos. E estes sentem-se assim inseridos como sujeitos na sociedade com capacidades de estabelecer relações por meio da linguagem.

Sob a ótica de Antunes (2009, p. 51), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Isso implica dizer que uma atividade é interativa quando é realizada em conjunto por duas ou mais pessoas em que as ações se interdependem na busca das mesmas finalidades. Dessa forma, pode-se afirmar que a escrita é tão interativa, tão dialógica e negociável quanto à fala, como se percebe na seguinte citação:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém seleciona ou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu-se interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2009, p. 45).

Pode-se afirmar, assim, que o trabalho com a escrita é “interativo de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Os conhecimentos linguísticos do léxico ou da gramática não substituem a falta de “ter o que dizer”. Portanto, ter o que dizer é uma condição prévia para que a escrita tenha êxito (ANTUNES, 2009, p. 45).

Antunes (2009) destaca que a maior preocupação na hora de escrever é encher a cabeça de ideias, ampliando o repertório de informações e sensações e, assim, aumentar a quantidade de percepção das coisas: “Aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto” (ANTUNES, 2009, p. 35).

Koch e Elias (2015) definem a escrita da mesma forma que os autores já citados:

- a) A escrita centrada na língua: voltada para os aspectos gramaticais com valorização de um vocabulário rebuscado. Consoante essa concepção, os alunos devem memorizar as regras gramaticais, praticar exercícios com frases soltas e aplicar esses conhecimentos em seus textos para que possam ser avaliados. As autoras dizem que junto com essa visão de escrita, “encontra-se uma visão de linguagem como um sistema pronto e acabado, devendo o autor se apropriar desse sistema e de suas regras” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33).
- b) A escrita como dom/inspiração divina: com foco no escritor e parte sempre da ideia de que para escrever basta um tema, um assunto, um título (SERCUNDES, 2000). Dessa forma, não há razão para contextualizar ou de fundamentar antes da escrita. Essa visão faz o aluno pensar que “escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções; sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (MENEGASSI, 2010, p. 17). Aqui, o trabalho com a escrita torna-se descomprometido por parte do aluno que, se não tiver conhecimento sobre o tema, não terá o que dizer, quanto por parte do professor que terá um material com pouca informatividade (COSTA VAL, 2000). A informatividade aqui é uma das questões mais importantes da textualidade e diz respeito ao nível de informações que o texto apresenta. O que necessita atender às expectativas e aos conhecimentos do leitor e está relacionada ao grau de novidade e de previsibilidade, isto é, “quanto mais previsível, menos informativo será o texto; quanto mais cheio de novidades, mais informativo” (COSTA VAL, 2000, p. 39).
- c) A escrita como consequência: ela é definida aqui como um processo associado a alguma atividade previamente realizada, quer seja na sala de aula ou fora dela: “são produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens um pretexto para se realizar um trabalho escrito” (SERCUNDES, 2004, p. 78). Diante dessa concepção, a produção é

vista como: “[...] registro escrito para atribuição de nota e penalidades; comparação entre textos”, assim o aluno corre o risco de ficar desestimulado a escrever, pois poderá associar a produção escrita a castigo e a vê-la como algo estressante e sem objetivos (MENEGASSI, 2010, p. 18).

- d) A escrita como trabalho: essa concepção é voltada para a interação: “a produção, nesse caso, surge como um processo contínuo de ensino-aprendizagem [...] permitindo integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2004, p. 83). Dessa forma, a escrita não é uma atividade de momento e descontextualizada, mas se associa às tarefas contínuas relacionadas ao que o aluno precisa aprender. Aqui, “[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). Assim, a escrita não é uma atividade de momento e descontextualizada, mas está associada às tarefas contínuas relacionadas ao que o aluno precisa aprender. Nessa abordagem, “[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Perante as concepções descritas acima, há necessidade de planejamento dos textos para serem escritos, tendo em vista que o seu interlocutor; acionar conhecimentos linguísticos necessários para organizar o texto, escrever e revisar o que foi escrito para assim alcançar os objetivos de comunicação (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Nota-se que a concepção de escrita como trabalho está relacionada à proposta de Bakhtin (2003a) e Geraldi (2012), os quais concebem a linguagem como forma de interação verbal que apontam o texto como ponto de partida e de chegada para os estudos da língua.

Nessa forma de ver a escrita, o texto é o lugar da materialização do discurso e da construção de relações. Nesse processo, escritor e leitor têm papel fundamental, ambos se constituem como sujeitos ativos que se constroem e são

construídos no texto. Essa é uma atividade que requer do escritor uma série de estratégias e, por esse motivo, é chamada de escrita como trabalho (KOCH; ELIAS, 2015).

De acordo com as questões apresentadas acima, nesta pesquisa, assume-se a concepção de escrita como trabalho, como proposta norteadora e também a mais indicada para o trabalho docente. De acordo com esta pesquisa, é importante considerar as concepções de texto que a embasam. Para reescrevê-lo, é necessário ter clareza do que seja um texto pois, nele, as concepções de linguagem e a escrita tomam forma.

Bakhtin (2003a) aponta algumas considerações entre texto e enunciado. Tudo o que se diz faz-se por meio de enunciados em textos na realidade concreta dos enunciados, os quais remetem a modos de comunicação social elaborados pelos homens em seus campos de atividades socioculturais.

Para as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, a definição de texto não está relacionado apenas à formalização do discurso verbal e não verbal, mas sim, para que isto ocorra, é preciso relacioná-lo ao antes e ao depois do evento comunicativo, isto é, às condições de produção, à elaboração e a leitura ou a resposta ativa do interlocutor: “todo texto é assim, articulação de discurso, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (BAKHTIN, 1999 apud PARANÁ, 2008, p. 51).

De acordo com tais aspectos, Geraldi (1997, p. 22) define que “[...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Entende-se, assim, que é por meio das produções escritas e orais que os alunos têm a possibilidade de interação.

Essas definições descritas acima estão de acordo com o que Bakhtin (2003b) descreve sobre os gêneros do discurso, considerando a sua finalidade, o interlocutor, o tema, a organização composicional e o estilo adequado ao contexto de produção.

De acordo as questões elencadas neste capítulo, para Koch e Elias (2015, p. 36), o texto constitui-se "um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores [...]". Compreende-se que é por meio da produção de textos que os alunos têm a oportunidade de comunicação, o que numa concepção interacionista

da língua, concebe os sujeitos como atores/construtores sociais, tornando o texto com o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos.

Vale ressaltar a importância da reescrita no processo de produção dos textos, etapa de fundamental importância por ser um processo crucial para tornar os alunos/autores de seus próprios textos.

Diante disso, no próximo capítulo serão abordados conceitos sobre a reescrita, texto e ensino:

CAPÍTULO 2 - A REESCRITA, TEXTO E ENSINO

Sabe-se que as novas concepções sobre a 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 nos meios acadêmicos, cedendo espaço para novos paradigmas do ensino de Língua Portuguesa, os quais valorizam o texto como unidade fundamental de análise.

Aos teóricos do Círculo de Bakhtin (2009), deve-se 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 uma abordagem histórica e viva da língua, uma vez que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”.

A reescrita deve ser vista como parte do processo da escrita. Isso porque, segundo Antunes (2003), a escrita deve ser interativa, dialógica e dinâmica, numa metodologia que promova uma ação interlocutiva como propõe Geraldi (1995), na qual o aluno não é mero expectador, porém age sobre seu discurso, comprometendo-se com a sua palavra na produção de seu texto.

Geraldi (1995) apesar de não apresentar uma discussão sobre reescrita, por focar suas discussões na leitura, produção textual e na reflexão acerca da linguagem, apresenta ao longo da abordagem questões referentes à reescrita, num processo necessário e importante de reestruturação de textos.

Para Geraldi (1995), as práticas de correção das produções de texto em sala de aula não devem ficar restritas à simples correção gramatical advindas de um modelo de variedade e suas convenções, mas que, além disso, possam fazer com que o aluno produza conhecimentos sobre a linguagem, a partir de atividades de retomada de suas intenções discursivas, de forma consciente ao produzir um determinado discurso.

Em vista disso, Geraldi (1995) diz que o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a certa formação discursiva, dela não é mera decorrência mecânica. A novidade pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, e de o sujeito comprometer-se com sua palavra e sua articulação individual.

Tauveron (1999) ressalta que a escola, lugar institucionalizado e

responsável pelo desenvolvimento das competências linguísticas, precisa desenvolver atividades constantes de escrita e reescrita para seus alunos, pois é dessa forma que os alunos se sentem autores.

Tauveron (1999) aponta caminhos para construir uma postura de autor, afirmando que não há uma transferência direta da leitura literária para a escrita literária. Para a autora:

Quando os alunos são colocados em situações de produção de textos literários, eles desenvolvem uma intenção artística e uma capacidade de pensar na escrita e reescrita como atividade de concepção deliberada de problemas de compreensão e de interpretação para o leitor. (TAUVERON, 2002 apud DALLA BONA; BUFREN, 2013, p. 179).

Percebe-se, aqui, que a escrita de textos deve ser uma constante em sala de aula e para que os alunos os escrevam de maneira artística, são necessárias atividades desafiadoras que os façam refletir nos processos de escrita e reescrita.

Brait (2000) refere-se ao trabalho com o texto baseados em roteiros de perguntas e respostas ou siga o modelo, os quais são definidos pelo professor, afasta-se da proposta do dialogismo Bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento.

Esse trabalho voltado para modelos pré-definidos pelo professor torna-se restritivo, pois “impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e seus leitores”. (BRAIT, 2000, p. 24).

As aulas de Língua Portuguesa, quando baseadas em modelos pré-estabelecidos, enfatizam os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas. A abordagem apenas formal exclui o texto de seu contexto social (GERALDI, 2012). De acordo com o autor, um trabalho que seja real e efetivo com o texto em sala de aula deve:

[...] para se produzir um texto em qualquer modalidade é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar as alternativas citadas acima” (GERALDI, 2012, p. 137).

Há portanto, uma necessidade de promover atividades em sala de aula que permitam análise e reflexão das escritas realizadas pelos alunos, ou seja, uma experiência escolar com consequências para o sujeito do texto.

Já em Flores (2001), o momento da reescrita poderia ser um momento de interlocução, de respeito à opinião do outro, de discussão dos pontos de vista e maneiras de expressão linguística. Essa tentativa de interpretar o que o colega escreveu é um modo de valorizá-lo, respeitá-lo e captar o que ele acredita.

Menegolo e Menegolo (2005), a reescrita é importante para a escrita porque ela promove o diálogo do sujeito-autor com seu produto-criado, indo além da qualidade da produção para uma atitude crítica diante do próprio texto.

Segundo Antunes (2009) a reescrita não se restringe a uma mera correção ortográfica ou gramatical. Muito pelo contrário, trata-se de um processo bem mais complexo que tem por finalidade deixar o texto de forma concreta mais próxima da ideia inicialmente formulada e pretendida pelo autor. Ainda que a revisão resume-se 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.

É possível que algumas dificuldades encontradas nos textos escritos pelos alunos em toda a educação básica se devam à falta de oportunidades para que os planejem e os revejam. Para se atingir a maturidade na atividade de escrever textos adequados, é necessário atingir todos os processos citados acima. Isso é uma conquista, uma aquisição e não acontece gratuitamente.

Em vista disso, será abordado no próximo passo desta pesquisa, a reescrita conforme consta nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e também sob o olhar da Linguística Aplicada.

CAPÍTULO 3 - A REESCRITA SOB A ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta pesquisa, há uma análise dos documentos oficiais que norteiam o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil e também na Rede Estadual de Educação do Paraná em relação à reescrita. São eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCEs) (PARANÁ, 2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) fundamentaram a concepção de escrita que levou a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita, pois buscam um trabalho não se restringe-se ao uso de modelos preestabelecidos oriundos do encontro de uma proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida e do conhecimento.

Os PCNs (BRASIL, 2001) definem como revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Para alcançar o objetivo final, o documento propõe algumas etapas: planejamento, redação em rascunho, revisão, cuidado com a apresentação e fecha como critério de avaliação a revisão dos próprios textos com objetivo de aprimorá-los. Nota-se que essa revisão é sempre citada no documento em todos os critérios estabelecidos como componente essencial para aprimoramento do texto produzido.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, quando falam do processo da produção de textos, citam a reescrita como parte essencial, “que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário” (PARANÁ, 2008).

A produção, sob a ótica dessas diretrizes, iniciaria com planejamento por parte do professor e do aluno do que seria produzido: com 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, com bases nas orientações anteriores, o aluno escreveria sua primeira versão de acordo com o gênero, o interlocutor e tudo mais que foi planejado anteriormente. Ao final, ele reescreve seu texto, observando todos os itens do planejamento, além da ortografia, sintaxe, paragrafação e pontuação.

Cabe ao professor, segundo o mesmo documento, organizar formas de promover entre os alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, como atividades de revisão da reestruturação, de análise coletiva de um texto selecionado.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo definidor do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental e, em relação à Língua Portuguesa, centraliza em um trabalho pedagógico voltado para o texto.

Em tal proposta, reassume 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 ao desenvolvimento de habilidades do 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 PCNs, trazendo o texto como centro do ensino e a partir dele a definição de conteúdos, habilidades e objetivos. Ele parte de um trabalho com os conhecimentos sobre os gêneros, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens para desenvolver as capacidades de leitura, produção e oralidade a fim de garantir as possibilidades de participação nas diversas esferas sociais.

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 aparece com um papel fundamental do 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).

A BNCC declara que, para elaboração da proposta nesse componente, a base em questão dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 20).

O documento (BRASIL, 2001, p. 20) prevê 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.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65)

Nesse contexto, as formas de uso da língua, articulada com outras linguagens, passam a ser denominadas pela BNCC (BRASIL, 2017) de práticas de linguagens, sendo, essas formas, seu objeto de ensino. Com isso, o desafio da escola é ampliar o conhecimento que os estudantes têm dessas práticas variadas.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as situações didáticas que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos em sala de aula precisam favorecer a experiência com uma diversidade de gêneros próprios de práticas de diferentes campos de atuação, em especial os privilegiados pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 82) para o Ensino Fundamental - anos finais, quais sejam: o jornalístico/midiático, o artístico literário, o de práticas de estudo e pesquisa, e o de atuação na vida pública. Assim, a leitura, a oralidade e a produção de textos são considerados como eixos distintos.

No eixo de Produção de textos (BRASIL, 2017, p. 74), em que estão relacionadas as práticas de linguagem de autoria individual ou coletivo, envolvendo gêneros escritos, orais e multissemióticos, almeja-se também uma articulação com as práticas de uso e reflexão sobre a língua, em que sejam objeto de conhecimento as condições de produção de textos; a importância do diálogo e da relação entre textos nas questões relacionadas à temática.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 74), há outros elementos que

constroem a textualidade que precisam ser trabalhados, levando-se em conta a forma composicional - como organizar/hierarquizar as informações - articulando-as de modo coerente, usando para isso recursos linguísticos e multissemióticos que também marcam o estilo dos gêneros.

Ressalta-se que os aspectos notacionais e gramaticais e as estratégias de produção (as ações envolvidas no processo de produção, como planejar, textualizar, revisar, editar - com uso de *softwares* -, reescrever e avaliar os textos) são também relacionados com objetos de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 74).

Dessa forma, entende-se que os conceitos apresentados de reescrita são fundamentais para a produção de textos na escola, pois os documentos trazem uma visão de processos que o professor necessita aplicar em suas aulas de Língua Portuguesa.

A reescrita é vista aos olhos dos documentos oficiais, aqui abordados, como parte final do processo da produção de texto e deve ser realizada de forma interativa, para que o aluno tenha participação ativa, agindo sobre seu discurso de modo reflexivo. Essas orientações propostas trazem contribuições relevantes para a prática do professor, apontando a necessidade de uma metodologia reflexiva, bem planejada e com uma intervenção que possa contribuir para que o aluno consiga realizar sua reescrita de forma pensada, promovendo, assim, interação aluno/aluno, professor/aluno e aluno/autor, processos importantes para a produção textual nessa perspectiva.

Numa visão interacionista da escrita, Bakhtin (2003a) supõe um encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, ou seja, alguém selecionou algo a ser dito a outro alguém, com quem se pretende interagir. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever de ações sociais. É inevitável que os sujeitos existam nas escritas e é imprescindível que eles sejam levados em conta em cada momento. Quem escreve, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Esse outro, para quem escrever, caracteriza o ato inerentemente social da linguagem que, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de Português que eram chamadas de aulas de “Comunicação e Expressão”.

Assim, sobre os processos da escrita, Antunes (1998) postula que uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar,

sendo reduzida para a sala de aula.

Um texto depende de uma organização prévia de escrita e reescrita, interdependentes que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

A essa pré-escrita, a etapa do planejamento, corresponde: delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; eleger os objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das ideias; prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal). Há também etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita: planejar, escrever e reescrever.

De acordo com Passareli (2012), a reescrita associa-se ao processo de produção escrita, possibilitando modificar o texto inicial, adaptando-o, melhorando-o ou até permitindo o surgimento de novos textos mais coerentes e mais coesos, e que atendam de forma eficaz à situação de comunicação:

Para escrever é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais de uma vez é que escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos (PASSARELLI, 2012, p. 145).

Passarelli (2012) evidencia em sua obra que um dos problemas do ensino de produção de textos decorre das aulas de redação que priorizam somente três tipos de textos: o descritivo; o narrativo; e o argumentativo, os quais se reduzem apenas ao objetivo de ensinar a redigir, o que é um equívoco. Pois muitas vezes, os alunos acreditam que, para escrever um texto argumentativo, basta redigir uma ideia central, acompanhada de alguns parágrafos que a apoiem. O que não é tão simples.

Em relação aos processos de escrita e reescrita, define-se a reescrita sob dois aspectos fornecidos por Fabre e Cappeau (1996 apud FIUD, 2009). Conforme Fiud (2009), é preciso fundamentar a reescrita de acordo com alguns autores e também enfatizar que ela pode se realizar no campo social e escolar.

Os referidos autores apresentam duas interpretações para a reescrita:

[...] uma delas aproxima reescrita e paráfrase. No aspecto didático estariam aí representadas várias atividades desenvolvidas em classe, envolvendo produções orais e escritas do professor e alunos. Em uma segunda de reescrita que é adotada pelos autores e também por mim, é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, alguma orientação., melhorar sensivelmente as produções escritas: por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem. (FABRE CAPPEAU, 1996 apud FIUD, 2009, p. 147).

A autora, na citação acima, defende-se que a reescrita é importante no contexto de ensino da língua devido a dois fatores: por referir-se aos processos enunciativos mais gerais, que possibilitam modificar as representações sobre a escrita e, assim, conforme algumas orientações, melhorar as produções escritas. E por outro lado, em se tratando dos processos individuais, caracterizar os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Já Menegassi (2001), em seu artigo intitulado “Da revisão à reescrita”: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto”, relata que os processos de revisão e reescrita de textos apresentam, segundo a literatura, quatro operações linguísticas com a finalidade de orientar a construção do texto, que seriam essas: a) acréscimo; b) substituição; c) supressão; d) deslocamento.

Este pesquisador também afirma que a concepção de que a revisão é um processo recursivo (COLLINS; GENTNER, 1980; HAYES; FLOWER, 1980; HINCKEL, 1991; SERAFINI, 1992; WHITE; ARNDT, 1995), demonstra a ideia do texto em progressão, observando a reescrita como oriunda dessa configuração, ou seja, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto.

Menegassi (apud CHENOWETH, 1987) percebe que a reescrita ajuda o aluno escritor a esclarecer melhor a escrita, bem como seus objetivos e razões para escrever seus textos; além de melhorar a leitura e também a escrita.

Menegassi (2001 apud FABRE, 1986, p. 69) baseou seus estudos em vários autores e sistematiza as operações essenciais que envolvem o processo de reescrita em quatro tipos:

a) Adição ou acréscimo: pode tratar do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.

- b) Supressão: supressão sem substituir o sintagma suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, em uma ou diversas frases.
- c) Substituição Supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) Deslocamento: permutações de elementos que acabam por modificar sua ordem no processo de encadeamento (MENEGASSI, 1986 apud FABRE, 1986, p. 69).

Ao colocar em prática as operações essenciais para a reescrita, Menegassi (1986 apud FABRE, 1986, p. 69) deixa evidente que há muito o que fazer em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Com um trabalho sistematizado em sala de aula voltado para a escrita e reescrita, não sobrar tempo para atividades mecânicas da língua. No entanto, haverá mais pessoas escrevendo e melhor, com mais clareza e precisão. Assim, podem-se formar alunos-autores na Educação Básica de ensino.

Para que o trabalho com a escrita seja efetivado em sala de aula, é necessário um trabalho pedagógico sistematizado levando-se em consideração o que dizem os autores da EC.

A seguir, há um breve panorama histórico com alguns autores da EC, conceitos e pontos de vista a respeito da reescrita.

CAPÍTULO 4 - A ESCRITA CRIATIVA

O termo Escrita Criativa - EC - surgiu nos Estados Unidos nos anos de 1930/40 com *Program in Creative Writing*, pela *Iowa University* em forma de projeto que funciona ainda nos dias de hoje. São convidados escritores de vários países para ministrarem os seminários, *workshops* de gêneros textuais variados, conferências e presença em escolas.

Para Moreira (2019, p. 34), os cursos de EC, embora sendo de origem norte-americana, com 50 anos de exclusividade nos Estados Unidos, começaram a se expandir para outros países de língua inglesa, tais como: Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido, com a expansão mais recente a outros países como: México, Coreia do Sul, Israel e Filipinas, entre outros (DAWSON, 2005; MCGURL, 2009).

As oficinas de EC, segundo Assis Brasil (2003, p. 67), estão no México, em Cuba, Paraguai e Argentina. Da Argentina, citam-se o *Taller Interactivo de Escritura*, coordenado por Laura Calvo e o *Taller de Ángel Leiva*, ministrados pelos escritores Mempo Gradinelli, Ricardo Piglia e pelo professor Nocolás Bratosevich.

Destaca-se, também, o trabalho de Claudette Oriol-Boyer (ASSIS BRASIL, 2003, p. 67), da Universidade de Grenoble III, diretora da revista *TEM (Texte en Main)*, a qual é referência para o desenvolvimento de oficinas, em especial aquelas destinadas ao público escolar do Ensino Médio.

Sobre as atividades do grupo Oulipo, Delmiro (2001) chama atenção para as que foram iniciadas em 1960 com jogos e brincadeiras – Raymond Queneau, Ítalo Calvino, Georges Perec e outros que são alguns dos nomes pertencentes ao grupo.

A presença da EC na Itália tem sua maior referência no autor Giani Rodari, autor da *Gramática da Fantasia*, publicado em 1973, livro esse que é voltado ao ambiente escolar da Educação Básica, apresentando algumas atividades de criação a partir de estranhamentos e imagens inusitadas.

Conforme Assis Brasil (2003), na Espanha, há muitas oficinas (*talleres*) sobre a EC em andamento, por exemplo, a oficina *Factoría* de alquimia Literária.

Delmiro (2001, p. 28) lembra que os primeiros trabalhos na Espanha datam do início da década de 1980, com a coordenação de Sánchez Enciso-Rincón. A EC voltada para a Educação Básica é um assunto muito abordado entre os pesquisadores espanhóis, como comprovam os estudos de Alonso (2001), Delmiro

(1995), González (2009), Corrales (2001), os quais já há algum tempo, a exemplo de Delmiro, publicam sobre a escrita em questão no ambiente escolar. Esses autores não têm dúvida quanto à aplicabilidade da EC aos estudantes, com vistas à produção de texto literário.

Mancelos (2015), escritor e professor de EC, autor do *Manual de escrita criativa*, relata que, desde o início dos anos 2000, os cursos de EC atingiram popularidade em Portugal, porém continuam sendo novidade, pois eles são oferecidos por universidades restritas, clubes do Ensino Secundário e, na maioria das vezes, os cursos estão fora do sistema oficial e realizam-se em livrarias, bibliotecas ou associações artísticas e recreativas.

Para Mancelos (2010), a prática gerou muitas páginas ou blogues nacionais e associados, os quais compartilham opiniões e técnicas sobre os trabalhos voltados para a EC.

Por sua vez, Fernandes (2012 apud SENA-LINO, 2013, p. 45) reconhece que:

[...] A disciplina ainda não está firmada em termos epistemológicos, mas aproxima-se mais de um curso de Pintura do que de um curso de Português. E como ainda não está fixada nos seus princípios operativos em Portugal, temos grandes oscilações nos cursos de escrita criativa em Portugal, desde conferências de escritores a grupos de trabalho sobre a criatividade. (FERNANDES, 2012 apud SENA-LINO, 2013, p. 45).

A pesquisadora Cátia Sofia Oliveira da Silva (2013, p. 35), no Programa de Português do Ensino Básico de Portugal, diz que não há incentivo à prática da EC, porque “[...] no referido programa do Ensino Básico, há uma secção na qual é possível enquadrar essa prática, intitulada escrever em termos pessoais e criativos”. A pesquisadora analisa ainda como a prática de escrita foi vista pelo texto que discorre sobre as metas curriculares complementares que entram em vigor em 2013/2014 no programa de Português do 9º ano: “[...] em nenhum dos subpontos a EC é referida diretamente.

Contudo, se estes alunos melhorarem as suas competências de expressão escrita, tem-se uma melhor consciência do que se entende por produção de texto, que será também necessária na EC (SILVA, 2013, p. 35).

Apesar da EC não ser uma prática geral na educação básica de Portugal e não esteja referida de modo claro nos documentos oficiais, percebe-se que nesse

país existe uma maior preocupação quanto a isso. Há também uma publicação considerável de livros de escritores reconhecidos, artigos, tratando do tema; acontecem habitualmente *workshops* nas instituições de ensino e em muitas escolas, nos quais escritores contam com suas próprias oficinas. E acrescentando a isso, há um razoável número de dissertações, teses e revistas sobre o assunto.

Assis Brasil (2003) relata que, no Brasil, a mais antiga experiência de oficinas de EC é de 1962, idealizada pelo escritor Cyro dos Anjos, na Universidade de Brasília, experiência que, de acordo com Barbosa (2012), durou doze anos. Em 1966, Judith Grossmann criou um curso de EC na Bahia.

Seguiram-se outras experiências de caráter temporário a partir de 1975, como as de Silvano Santiago, Affonso Romano de Sant'Anna, Tânia Franco Carvalhal e Maria da Graça Cretton, entre outras (ASSIS BRASIL, 2003).

Foi nessa época, década 1970/80, conforme Barbosa (2012), que as oficinas se multiplicaram e, pela lista apresentada pelo autor, todas surgiram no interior das universidades, como a de Silvano Santiago, por exemplo, já mencionada.

Raimundo Carrero, escritor pernambucano, de acordo com Guedes (2014), também inaugurou em 1988 a sua oficina literária e, segundo as últimas notícias de Lins (2015), em meados desse ano, Carrero ainda estava ministrando cursos.

Porém, o nome mais conhecido de que se tem notícia, no que se refere à EC no Brasil, é o de Luiz Antonio de Assis Brasil, criador da Oficina literária, em 1985, na Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, ministrada até os dias atuais sob o seu comando. EC não é apenas uma disciplina, mas sim área de concentração do programa de mestrado.

Das oficinas mais recentes, cita-se a *Oficina virtual do texto*, promovida pelo SESC, na modalidade *online*, comandada pelo escritor João Silvério Trevisan, no período de 1999 a 2005. Já o projeto *Escrevivendo* (São Paulo), iniciou suas atividades em 2006 na Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campo de Poesia e Literatura, mas o projeto foi ministrado também em centros culturais de São Paulo, como na Biblioteca Temática de Poesia Alceu Amoroso Lima, na Biblioteca de São Paulo e no Museu de Língua Portuguesa, encerrando-se em 2012.

Rodrigues (2018)², afirma que os alunos que adentram nos cursos de graduação e até mesmo os formandos, têm muitas dificuldades para escrever; a

² Em aula proferida durante o curso do Profletras/Universidade de Londrina/UEL.

procura pelos cursos de Letras tem diminuído muito; no entanto, fora e dentro da universidade, aumenta o desejo dos jovens de se tornarem escritores e, com isso, aumenta a cada dia o número de publicações no Brasil. Por isso, o professor e pesquisador vê na EC uma possibilidade para apoiar os alunos graduandos na produção textual, seja literária ou não, e assim contribuir para a formação de escritores.

No Brasil, constata-se que ainda há poucas publicações de dissertações e teses que tratem sobre a EC. As poucas publicações pesquisadas estão relacionadas ao público da Educação Básica.

Já em Portugal, verifica-se que as pesquisas em torno dela são mais expressivas, mesmo quando se restringem a trabalhos sobre escrita literária.

Conforme as informações pesquisadas, percebe-se o quanto ainda no Brasil é mínimo o material bibliográfico sobre a EC, bem como e sua consolidação no ambiente escolar da Educação Básica. Em relação às oficinas citadas que estão em funcionamento, percebe-se que as disponíveis na modalidade *online* pretendem atingir um público amplo e diverso se comparadas àquelas destinadas a escritores, graduandos de Letras e pessoas com alguma experiência no ofício da escrita literária, como a oficina de Assis Brasil.

4.1 AFINAL, O QUE É A ESCRITA CRIATIVA?

De acordo com Mancelos (2007), o termo EC, em seu sentido literal, refere-se às técnicas para a escrita do texto literário. No entanto, na atualidade, desde a sua disseminação em Portugal, também pode significar produção de textos não literários.

Embora a EC se ocupe principalmente do texto literário (conto, novela, romance; poesia; texto dramático; guião), há uma nítida tendência, sobretudo a partir da década de noventa, para se debruçar também sobre as estratégias retóricas usadas em textos não literários (artigo jornalístico; ensaio; discurso político; anúncio publicitário), em que ao desejo de transmitir informação e/ou de convencer se alia a vontade de cativar o interesse do leitor. (MANCELOS, 2007, p. 14).

A EC ocasiona ainda desconfianças e estranhamentos em alguns pesquisadores, os quais a criticam sob o argumento de que um texto literário, pelo

seu caráter artístico, não pode ser produto de técnicas e de procedimentos sistematizados. Está implícita nessa ideia a crença de que os escritores são gênios ou são guiados pela musa inspiradora, conferindo, desse modo aos autores consagrados ou de sucesso o título de “escolhidos do Olimpo”. Assim, negam-se o esforço e a disciplina que o ato de escrever demanda.

Contudo, escritores e professores de EC aceitam a premissa de que não há mágica: “Não acho que a literatura caia do céu. A musa não existe”, diz o escritor João Silvério Trevisan (RODRIGUES, 2005, p. 1).

Fernandes concorda ao dizer que é preciso:

Deixar de acreditar na —inspiração, em primeiro lugar. Nem todas as escritas de livros vêm com emoções associadas, grandes intensidades de pele interior, para ajudar a escrever seja o que for. E com o andar do tempo e da experiência, é como o amor: não é preciso senti-lo para ele ser real. Em seguida, ter um plano e um horário. Sem um hábito de escrita e uma luta diária para isso, não se vai a lado nenhum. Escrever, mesmo que no final o balde do lixo seja melhor. Está-se a estabelecer hábitos, a pensar no que se escreve, e a dobrar e a arrumar a linguagem, ou ainda mais, a bater no ferro da linguagem para depois ficar quente. (apud SENA-LINO, 2013, p. 47).

Assis Brasil declara:

Técnica literária - eis um sintagma diabolizado em certos meios cultos: é como se a literatura derivasse apenas da inspiração (sabe-se lá o que é isso), ou que a técnica fosse algo menor, própria dos obreiros manuais, dos carpinteiros e alfaiates. A verdade é outra: qualquer arte possui sua técnica. (ASSIS BRASIL, 1997, p. 1).

Assis Brasil (1997) postula que isso é preconceituoso e é um equívoco, porque divide as pessoas em talentosas e não talentosas, o que é “[...] partição inaceitável num mundo que se esforça, para sem discriminações, assimilar e a integrar as diferenças e as minorias” (ASSIS BRASIL, 2003, p. 74).

Assim, pode-se definir a EC como sendo “[...] o estudo crítico, a transmissão e o exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas de diversas épocas, culturas e correntes, para a elaboração de textos literários ou mesmo não literários” (MANCELOS, 2007, p. 14).

A EC demonstra ser mais completa que os métodos de leitura, uma vez que agrega os dois processos. Apesar de ser bem aceita por muitos estudiosos, essa

metodologia contribui para a formação de toda pessoa que queira escrever, independentemente do motivo:

Metodologicamente, a EC recorre à interdisciplinaridade com diversas áreas, entre as quais revelaria a Teoria da Literatura, a História da Literatura e a Linguística, apelando também a disciplinas que ajudem a posicionar o texto no contexto (História, Sociologia, etc.). Neste sentido, a EC privilegia uma abordagem inclusiva e atenta às mudanças tanto no mundo como na estética. (MANCELOS, 2007, p. 14).

Assim sendo, a EC está em conformidade com outras disciplinas, acompanhando as mudanças sofridas nas áreas do conhecimento no decorrer do tempo. Não é possível pensar em ensinar ou aprender a arte da escrita sem admitir que o texto se materializa pelos elementos linguísticos, além de considerar que o escritor é um sujeito histórico.

Nota-se também que a EC é uma metodologia flexível, que fica a cargo do professor mediar a sua forma mais adequada ao contexto da sala de aula. Prova disso é que existem diferentes perspectivas de trabalho, como as da linha americana, francesa, entre outras.

4.2 A REESCRITA E A ESCRITA CRIATIVA

A escrita é uma atividade que demanda trabalho e retrabalho constante, isso significa o fato de produzir as primeiras versões e depois aplicar as técnicas de revisão. Para Stephen Koch (2008, p. 206):

Todo escritor tem de aprender a escrever o livro que está escrevendo, e o professor é sempre o próprio livro. A escrita se torna boa por acréscimo. Constrói-se sobre si mesma; apanha suas pré-pistas, segue suas próprias sugestões. É raro se é que é possível alguém começar já sabendo o que está fazendo ou o que está por vir e quando se chega à metade, raramente se sabe o que fazer para sair são e salvo dali. (KOCH, 2008, p. 207).

Em vista disso, Koch (2008, p. 206) diz que a escrita faz-se em paralelo com a reescrita, pois uma depende da outra. Um texto não fica pronto em uma primeira versão. Cada autor deve ter isso em mente quando for escrever e adotar as suas maneiras e técnicas para revisar.

Assim, Koch (2008, p. 209) afirma: “Estou convicto de que muitos novatos e até mesmo alguns profissionais resistem à revisão, não por preguiça ou porque se enganam, mas simplesmente porque não sabem como fazê-la”. É fato que ninguém nasce com o dom da escrita, ou sabendo revisar, porém quase nunca são ensinadas, nem mesmo nas escolas, as técnicas básicas de revisão, que são fáceis de comunicar:

É preciso saber o significado do que seja uma versão; que é uma redação de seu projeto escrito do início ao fim. Podendo ser a versão de um conto inteiro, de um romance inteiro, de uma biografia inteira, etc. Ou seja, um movimento por inteiro, algo pronto e acabado e completo. (KOCH, 2008, p. 230).

Vale lembrar que em Koch (2008), nos tempos da máquina de escrever, muitas e muitas folhas eram amassadas quando os autores revisavam as suas escritas. Assim, quando se fala em revisão do trabalho é preciso levar em consideração: Afinal, quantas versões são necessárias para um texto?

Se você já escreve há algum tempo, não vai precisar muito de minha ajuda nessa parte, pois deve ter a própria rotina. Se, no entanto, você é iniciante, siga meu conselho e faça sua história passar pelo menos a duas versões, a que você faz com a porta do escritório fechada e a que você faz com a porta aberta. (KOCH, 2008, p. 208)

A escrita ficcional pode ser um trabalho difícil e solitário, seria conforme King (2015), cruzar o oceano Atlântico em uma banheira. E uma primeira versão deve ser escrita sem nenhuma ajuda ou intervenção de ninguém.

Já Murakami (2017) relata que, quando ele termina de escrever a primeira versão de um texto original, dá um tempo para começar a primeira revisão. Ele reescreve tudo desde o começo. Nessa fase, faz grandes alterações em toda a obra.

Na revisão corrigir cada uma dessas incoerências para tornar a narrativa consistente e lógica. Às vezes corto uma grande parte do texto, expando outra e acrescento novos fatos aqui e ali. Uma revisão é um processo árduo, que não acontece da noite para o dia: “levo cerca de um ou dois meses para fazer essa primeira revisão. Depois descanso por mais ou menos uma semana e começo a segunda revisão”. (MURAKAMI, 2017, p. 21).

E Klotz (2017) compara o ato de revisar como uma dor para o escritor “A

revisão é dolorosa para o escritor. Nos contos, o procedimento é de cirurgia, enquanto que no romance é de quimioterapia”. Ele fala que o romance deve ficar tão forte quanto o escritor puder. As primeiras páginas são as que mostrarão ao leitor o talento e as qualidades do texto e o farão prosseguir na leitura.

Assim, de acordo com Klotz (2017), ao terminar o seu texto, precisa-se voltar ao seu início reescrevendo-o, assim percebe-se que essa nova versão ficou melhor que a primeira. É necessário, também, pedir um olhar, uma ajuda de outra pessoa, um revisor, pois até mesmo os autores consagrados têm revisores.

Ao pensar nessas concepções de versão e reescrita em uma perspectiva de ensino direcionado à educação básica, é um assunto já muito discutido entre os pesquisadores espanhóis; fato que afirma isso são os estudos de Alonso, Delmiro, González, Corrales, os quais já há algum tempo, a exemplo de Delmiro, publicam sobre a EC no ambiente escolar.

A expressão aluno-autor foi criada pela pesquisadora da França, Catherine Tauveron que, em suas pesquisas e obras, afirma ser possível estabelecer desde séries iniciais e demais anos escolares as condições para desenvolver nos alunos a confiança de que podem ser autores e de que podem escrever textos literários.

Tauveron (1996, p. 191) descreve que a escola não tem por vocação formar escritores, mas tampouco pode impedir que as vocações se revelem. Além disso, a escola não pode impedir as crianças de investigar ao seu nível os poderes da escrita e de testar as potencialidades estéticas e mais geralmente subversivas de sua língua. No início do período escolar, a criança ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser estimulada a se reconhecer como um autor e desenvolver um trabalho textual com uma intenção artística, visando a um efeito sobre o leitor.

Tauveron (1996) sustenta que a escola pode desenvolver nas crianças pequenas uma postura de autor. Lecuyer (1992), Tauveron (1996) e Desvignes (2000) criticam a ideia de que escrever literatura é um dom, afirmando que se trata de uma habilidade que a escola deve incentivar nas crianças.

Esses autores afirmam que a aplicabilidade da EC aos estudantes é de importante valor para a formação do aluno-autor, visando à produção de texto literário e também do não literário.

González (2009 apud DALLA BONA; BUFREN, 2013) propõe a utilização de estratégias de autor em situação escolar, de forma a que o aluno vivencie atividades

que impliquem assumir certas responsabilidades ou certa postura e afirma também que algumas condições são indispensáveis para a transformação do aluno: ler como autor, tomar decisões como autor, dialogar com outros autores, escrever para os leitores.

Tauveron (1999) aponta caminhos para construir uma postura de autor, afirmando que não há uma transferência direta da leitura literária para a escrita literária.

Para Tauveron (2002, 2003 apud DALLA BONA; BUFREN, 2013), quando os alunos são colocados em situação de produção de textos literários, eles desenvolvem uma intenção artística e capacidade de pensar na escrita como atividade de concepção deliberada de problemas de compreensão e de interpretação para o leitor.

Tauveron e Seve (2005 apud DALLA BONA; BUFREN, 2013) consideram a escrita literária não como um fim em si, mas como terreno ideal para ensinar os alunos a construir uma imagem de leitor. Escrever e ler são atos conexos e necessitam de esforço conjugado de dois agentes distintos, o autor e o leitor. Esses autores relatam que a escrita literária é um lugar de integração tanto de uma cultura dos livros quanto de uma cultura do mundo.

Tauveron (1996 apud DALLA BONA; BUFREN, 2013) diz ser impossível uma imaginação criativa sem técnica, pois esta pode servir para acionar o imaginário. Com isso, nota-se que uma criança pode vir a ser um autor e escrever literatura, quando perceber que isso não é dom, e sim uma atividade que pode ser aprendida na escola. É o início de tudo: a leitura e a compreensão de que a escrita diz respeito a um jogo de idas e vindas com a linguagem com intenção artística e estética.

Assim, é esse compromisso e essa articulação a novidade de cada discurso e do texto dele decorrente. As diferentes articulações possíveis em um processo de reescrita de textos é que serão responsáveis pela produção de novos sentidos.

Diante do exposto, vale ressaltar a definição de Mancelos (2007)

[...] Uma oficina bem concebida não visa transmitir receitas, mas sim, Técnicas; não institui regras, mas antes incentiva à experimentação; não promete êxito comercial, mas procura a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e presente; não se restringe apenas a exercícios – como acontece quase sempre no nosso país –, mas antes procura um

equilíbrio entre a ampla Teoria da EC e a prática. (MANCELOS, 2007, p. 14).

Com relação à citação acima, questiona-se: se a EC pode ajudar os escritores a melhorarem o seu texto e a qualquer pessoa que queira escrever com mais qualidade, por que então a EC não poderia contribuir com as escritas e reescritas dos alunos no ambiente escolar?

A EC acontece raramente na escola, uma vez que se afirma que não é habitual pensar no aluno como alguém que pode escrever textos literários. Isso parece ser algo cultural da escola, onde sempre se fala na importância de ler e só aí se inclui a literatura; quando se trata de escrita, parece não haver escritas que visem ao texto literário.

Contudo, Tauveron (2014) afirma que é difícil ensinar aquilo que não se sabe. Isso foi detectado em sua pesquisa, quando solicitou aos professores que reescrevessem os textos dos alunos. Em razão disso, a autora diagnosticou que mais da metade tinha dificuldades na reescrita.

Ainda com Tauveron (2014), almeja-se que o professor seja capaz de executar as tarefas que dá aos seus alunos. Porém, um pouco mais da metade dos professores estudados não reescrevia os textos que eles mesmos propunham a seus alunos.

Dentre o conjunto dos objetos ensinados ou a ensinar, a escrita é aquela para a qual os professores apresentam algumas dificuldades e insegurança pessoal ao ensinar (TAUVERON, 2014).

Constata-se, pelas afirmações citadas acima, que a reescrita exige do professor um trabalho árduo também. Com isso, evidencia-se a necessidade de formação adequada para os docentes, seja na graduação, seja nos cursos de formação continuada.

A autora em foco pressupõe que a atividade de escrita exige uma maior liberdade ao aluno. Assim, se o professor que não se sente seguro ao escrever, acabará transmitindo isso ao seu aluno. A partir das pesquisas de Tauveron (1996):

Uma criança pode ser um autor e escrever literatura, considerando que isso não é um dom, mas uma prática que pode ser ensinada na escola. Para isso, o começo de tudo é a leitura e a compreensão de que a escrita se trata de um jogo de idas e vindas com a linguagem,

com intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um potencial leitor. (TAUVERON, 1996, p. 4)

Nesse sentido, a intenção é a de oportunizar ao aluno o contato com a leitura de um texto literário de qualidade, especificamente do gênero narrativo (fábulas), a fim de que o educando possa perceber sua estrutura composicional – forma (figuras de linguagem, recursos gráficos, neologismo, etc.) e conteúdo (a temática e significação da obra) – para dar continuidade do trabalho de maneira sistematizada, ter uma referência textual no desenvolvimento de algumas técnicas da EC (TAUVERON, 1999).

Perante as abordagens teóricas e com a realidade do ensino de LP no Brasil, a EC e as suas técnicas necessitam de maiores estudos para que possam ser efetivadas e ensinadas de forma sistematizada no ambiente escolar. A EC preocupa-se em apontar conceitos e caminhos para que os alunos se tornem realmente autores. Seria interessante também que os professores buscassem as teorias da EC para que adotassem suas oficinas em suas práticas de produção de textos literários e não literários.

O escritor e professor de EC, João de Mancelos, autor do *Manual de escrita criativa* (MANCELOS, 2015, p. 155-160), desde o início de 2000 oferece cursos de EC, chamados de oficinas, que tiveram grande popularidade em Portugal.

Contudo, essas oficinas são oferecidas por universidades restritas, clubes do ensino secundário e, na maioria das vezes, os cursos estão fora do sistema oficial. Para Mancelos (2007), a sua prática gerou muitas páginas ou *blogues* nacionais, que desfrutaram dessas técnicas, e muitos associados, os quais compartilham opiniões e técnicas sobre esse trabalho. Logo, o autor observa que a EC é um modismo?, uma novidade, devido à repercussão do rápido êxito de novos escritores, que a escrita e reescrita de textos, a partir do ponto de vista dos autores da EC, estão centradas em uma metodologia que aborda o texto em seu processo de criação, o que fará o aluno assumir seu papel de autor.

Nota-se que, no Brasil, existem poucas publicações em nível de mestrado e doutorado que discutam a EC. Em documentos oficiais, a EC não compõe as disciplinas obrigatórias da matriz curricular. Também não se percebem projetos e atividades ancoradas nessa linha de pesquisa.

De acordo com Gomes (2008, p. 26-37), a escola deveria propor atividades

constantes de escrita para os alunos, uma vez que é a relação direta e livre de atividades que visam à produção de texto que os levará a um ambiente saudável de “desmistificação” da cultura e da literatura.

É interessante considerar como a escrita e a reescrita de textos, a partir do ponto de vista dos autores da EC, estão centradas em uma metodologia que aborda o texto em seu processo de criação, o que fará o aluno assumir seu papel de autor (DALLA BONA; BUFREN, 2013).

No trabalho com a produção de textos, é importante saber que a EC parece ser pleonástica, isso porque o ato de escrever sempre é fruto de uma criação:

O escritor é quem passa o melhor do seu tempo a ler e a escrever. Esse seria o ideal, no entanto, é cada vez menos evidente essa regra. O escritor que não tem formação apresenta dificuldade em exercer sobre os seus textos o espírito crítico e a severa vigilância de que eles precisam. Por isso, o melhor conselho é que leiam só e exclusivamente boas coisas – para escrever, para viver, comecem por ler, estudar e imitar os clássicos (MANCELOS, 2007, p. 155).

Um trabalho sistematizado de produção escrita e reescrita em forma de oficinas de escrita desperta nos alunos a sensibilidade para a escrita literária e para a apreciação crítica de sua qualidade – não só do ponto de vista da recepção, mas também de criação. Não deve ser vista como uma atividade didática em sentido estrito, mas uma ação pedagógica em sentido lato. Cria-se, com isso, um espaço colaborativo e que desbloqueia e cria potencialidades expressivas e estéticas para a escrita (MANCELOS, 2015).

Desta forma, cada redator se vê confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados. Os exercícios de escrita devem abrir um leque mais ou menos amplo de possibilidades de realizações, no momento em que o que está em jogo não é apenas trabalhar sobre o que se pretende dizer, mas igualmente sobre como dizer o que se pretende (MANCELOS, 2015).

Assim, ao se trabalhar com a EC, as pessoas estão educando e se educando, pois há um confronto com as experiências novas e com descobertas. Após isso, não se permanece igual, porque se começa a encarar as dificuldades como desafios, como etapas para chegar a outros caminhos (MANCELOS, 2015). Assim, percebe-se a necessidade de estudar os textos da EC com o intuito de

melhorar e aplicar em sala de aula algumas práticas pedagógicas que visam à escrita e à reescrita. É possível que a baixa qualidade dos textos escritos dos alunos se deva à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam seus textos.

Com vistas a sanar parte dessas dificuldades, baseando-se em teóricos do Círculo de Bakhtin, nos autores da Linguística Aplicada e EC, e nos pesquisadores do grupo de Genebra é que foi elaborada a SD a seguir:

CAPÍTULO 5 - A SD - “CONTOS DE HUMOR”

A sequência didática (SD) é uma ferramenta para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. A proposta de trabalho pedagógico em forma de SD teve a sua origem pela introdução por pesquisadores do grupo de Genebra e pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O principal objetivo de uma SD é fazer com que os alunos apropriem-se e reconstruam uma prática de linguagem sócio-historicamente construída. E essa reconstrução de prática social se dá por meio de uma prática de linguagem, materializada nos gêneros textuais.

Em vista disso, Nascimento (2009, p. 3) afirma que “as sequências didáticas devem ser organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados”, dentro de um projeto de classe em que as atividades constituem um todo bem articulado, na forma como descrevem Dolz e Schneuwly (2004, p. 93). Os trabalhos articulam-se por meio de uma estratégia, que vale para a produção oral e escrita. E assim, tornando-se “uma sequência de módulos ou oficinas de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

O gênero textual trabalhado em sala de aula nesta SD é da natureza de narrar, oriundo da literatura oral e popular brasileira, o “Conto de Humor”.

Segundo Coutinho (2004, p. 185), o gosto pela literatura oral, primeiro alimento da cultura humana, é presente em todas as culturas, tornando-se um elemento vivo e harmonioso que ambienta a criança e segue o homem em toda a sua existência em uma mistura de memória e saudade.

De acordo com Coutinho (2004, p. 186), na literatura oral, a parte que recebe mais prestígio é o conto, a estória de fadas, heróis, gênios, aventuras onde sempre o bem é vitorioso e os mais fracos vencem o mal. Os contos, as adivinhas, as anedotas, casos da literatura oral chegaram com o colono de Portugal, assim como os africanos e indígenas. Em vista disso, o pesquisador relata que:

Pela sua capotosa vivacidade, rapidez de narração, a facécia, o conto humorístico, como muito ou pouco sal, goza de domínio espalhado. A facécia é gênero que recebemos da Europa. Conhecem-se raras facécias negras e nenhuma indígena. De feição obscena, tão poderosa como teste psicológico de apreciação coletiva, a influência branca é quase total. O negro e africano era recatado e pudico nessas estórias e nada se sabe dos indígenas brasileiros. (COUTINHO, 2004, p. 187).

Assim, nota-se que é enorme e decisiva a participação europeia como veículo de transmissão dos contos oral e popular no Brasil. No entanto, não há elementos para mensurar e dar uma porcentagem da participação negra, indígena e portuguesa (COUTINHO, 2004, p. 187).

Trazer esses contos populares e humorísticos da literatura oral - hoje editados por muitos autores brasileiros - para a sala de aula torna-se necessário para a formação de leitores do texto literário na Educação Básica, principalmente por apresentar narrativas curtas, favoráveis ao leitor em formação. Sob esta ótica é que está inserido o conto estudado neste trabalho. Trata-se de um texto apropriado para público-alvo desta pesquisa, pois é de fácil compreensão, o que não diminui sua qualidade estética e pode contribuir para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos, bem como para produção escrita e reescrita de textos, o que é um dos objetivos dessa SD.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que para execução de uma SD se faz necessária a elaboração do modelo didático de gênero. É este modelo que definiu os objetos de aprendizagem dos alunos, pois ele é uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontou os elementos ensináveis, que foram objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

De acordo com Nascimento (2009), para a realização do modelo didático conforme os autores acima mencionados, é preciso:

a) buscar um conjunto de textos prototípicos do gênero (para identificar suas características linguísticas, textuais e discursivas, bem como quais delas são ensináveis para a sua turma em específico); b) conhecer o estado de arte sobre estudos já desenvolvidos sobre aquele determinado gênero; c) levantar as características prototípicas do gênero em questão em relação à esfera de atividade em que circula (do comércio, da vida pública formal; do jornalismo, da publicidade, da religião, da saúde, da educação, etc.); d) identificar os seus temas; e) reconhecer a sua

arquitetura textual e f) caracterizar seus mecanismos linguístico-enunciativos. Esse é um momento de pesquisa de fundamental importância para a elaboração das oficinas da SD. (NASCIMENTO, 2009, p. 4).

O modelo didático, definido por Dolz e Schneuwly (2004), está centrado em um tripé formado por: 1. conhecimentos de referência (pois lhe darão base para compreender o funcionamento do gênero); 2. objetos de ensino (de acordo com a escola e com seu contexto de estágio); 3. capacidades observadas dos aprendizes (ou daquilo que os alunos já dominam sobre o gênero que será trabalhado).

A seguir, será elaborado o modelo didático tendo como base os contos de humor, e logo após a SD com o gênero Conto com objetivo de desenvolver as três capacidades as capacidades de linguagem: capacidade de ação; capacidade discursiva e capacidades linguístico-discursivas.

Na SD foi introduzida algumas atividades com técnicas propostas pela EC com a finalidade de propiciar a escrita e reescrita de textos no contexto escolar.

5.1 O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: “CONTOS DE HUMOR”

De acordo com Cristovão e Nascimento (2004, p. 22), o conto pertence ao gênero do narrar, relacionado ao domínio social da cultura literária ficcional. Portanto, o discurso da ordem do narrar prevalece nestes textos.

Os contos de “Pedro Malazartes” descrevem as “trapaças” da personagem de nossa literatura oral e do folclore brasileiro. Com uma dose de humor e às vezes com um tom de piada, dependendo da região do país, as histórias de Malazartes cativaram muitas pessoas, idosos, adultos e crianças e continuam despertando o interesse até os dias de hoje, repassados de geração em geração através de relatos orais.

No conto “Sopa de Pedras”, Malazartes é desafiado a enganar uma velha sovina de um vilarejo. Ele faz uma aposta com o dono da venda e moradores do lugar com o intuito de tirar algo da idosa. Ele dirige-se até a porteira da fazenda da mulher; faz um fogo e diz que irá fazer uma sopa de pedras; a mulher curiosa vem ao seu encontro e ele explica a situação dizendo que está cozinhando uma sopa de pedras; a mulher entusiasmada, pois assim poderia aproveitar as pedras de sua propriedade e não gastar mais dinheiro com alimentos. Porém, Malazartes afirma

que a sopa só ficaria boa com alguns ingredientes: linguiça, lombinho, couve e batata. A “unha de fome” traz tudo o que ele pede e acaba caindo direitinho em mais uma de Malazartes. E assim, ele ganha mais uma de suas apostas.

É um conto popular com um tom humorístico com sua origem na literatura oral e que também já foi adaptado e editado por muitos autores brasileiros, como, por exemplo, Mário de Andrade, Luís da Câmara Cascudo, entre outros.

Na SD dessa pesquisa serão abordados os contos de humor “Sopa de Pedras” (Anexo 1), com suas origens na tradição popular, e o conto “Abridor de latas” (Anexo 2), de Millor Fernandes, conto com tom humorístico de literatura contemporânea. Para que os alunos tenham contato com textos de épocas distintas e peculiaridades específicas.

A SD com os contos “Sopa de Pedra de Pedro Malazartes”, editado por Câmara Cascudo, e “Abridor de Latas”, de Millor Fernandes, foi planejada para ser executada durante 5 semanas.

Inicialmente, é importante comentar sobre a experiência com a leitura do conto para os alunos, discutindo-se sobre quais as impressões a leitura causou e por qual razão o escolhi para que eles pudessem conhecê-lo. Em seguida, entrega-se o conto e solicita que algum aluno leia em voz alta para a turma. É bem provável que eles comecem a relatar história de suas vidas, filme a que assistiram em que as histórias de Malasartes foram lidas ou ouvidas. Ou poderão deter-se apenas ao texto, ao opinarem sobre as personagens, relatando as passagens engraçadas do texto.

Cândido (1995) fala sobre a necessidade de se ler o texto infatigavelmente. Quando se leva um texto literário para a sala de aula, deve-se ter feito incansáveis leituras dele. Isso garantirá propriedade na hora da discussão com os alunos, visto que podem surgir hipóteses de interpretações que sejam digressões e estas não devem ser desconsideradas, mas alinhadas ao texto. É importante trazer para a sala de aula as questões abordadas nos contos e o que produziu as peculiaridades engraçadas que tornaram o texto em um conto humorístico.

Em um primeiro momento, fala-se da temática do humor nos textos para os alunos com o resgate de piadas e causos que eles ouviram e que foram contados de forma oral por alguma pessoa da família ou conhecido. É muito provável que, ao questioná-los sobre a temática, os alunos respondam quase sempre com respostas relacionadas ao título “Sopa de Pedras”; que ninguém faz sopa com pedras; de

pedras não se faz sopa; quem tomaria essa sopa?

As trapaças de Malazartes são a temática do texto, porém, o texto existe em função de algo maior, que é o humor, marcado por ações engraçadas. A seguir, faz-se uma sistematização do que se sugere como leitura do texto em questão. Cabe ao professor sistematizar o tempo de desenvolvimento da proposta.

Neste momento, foi focado o olhar nas biografias dos autores dos contos analisados em sala de aula, “Luís da Câmara Cascudo” e “Millôr Fernandes”:

Cascudo (1898-1986), em sua obra *Contos Tradicionais do Brasil*, traz alguns dados de sua biografia.

O autor Luís da Câmara Cascudo nasceu em 1898 e faleceu em 1986, em Natal. Viveu quase toda a sua vida no Rio Grande do Norte. Foi um folclorista, um dos mais importantes pesquisadores das manifestações culturais brasileiras, historiador, professor e jornalista. Na juventude, viveu no bairro do Tirol, na Vila Cascudo, da família, em uma chácara enorme. Seu pai perdera todos os bens da família. Com isso, precisou abandonar a faculdade de Medicina, em Salvador, no quarto ano. Fixou-se na cidade de Natal e começou a lecionar História nos colégios e cursos particulares. Com muita dificuldade financeira, conseguiu cursar a Faculdade de Direito do Recife. Em dezembro de 1928, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais.

Ser professor foi a sua destinação. Ainda na UFRN, dirigiu o Instituto de Antropologia, hoje Museu Câmara Cascudo. Aposentou-se em 1966. Em 1967, recebeu o título de professor emérito e, em 1977, o de Doutor Honoris Causa.

Lia e estudava muito, recebia visitas, escrevia demais. Em suas viagens, fazia amigos e ouvia histórias. Trocava muita correspondência. Por ser um homem muito querido, recebia – por escrito ou ao pé do ouvido – muitas informações sobre “causos” que embalaram o sono e assustaram gerações e gerações. Professor Cascudo, como historiador que era, também pesquisou os caminhos trilhados pelo homem e nos deixou as mais preciosas informações sobre a nossa terra e a nossa gente. Na sua obra, pois, há o historiador, etnógrafo, o folclorista, o antropologista, o sociólogo, o ensaísta, o jornalista, o tradutor de diversos idiomas, o comentador, o memorialista e o cronista. Seu legado para a cultura brasileira é incalculável.

5.1.1 Biografia de Millôr Fernandes

Millôr Fernandes (1923-2012) foi um desenhista, humorista, tradutor, escritor e dramaturgo brasileiro. Era um artista com múltiplas funções. Escreveu colunas de humor para as revistas O Cruzeiro e Veja, para o tabloide O Pasquim, e para o Jornal do Brasil.

Millôr Viola Fernandes nasceu no bairro do Méier, no Rio de Janeiro, no dia 16 de agosto de 1923. Era filho do engenheiro Francisco Fernandes um imigrante espanhol, e de Maria Viola Fernandes. Deveria ter se chamado Milton, mas a caligrafia do tabelião o fez Millôr.

Ficou órfão de pai quando tinha 2 anos de idade. Passou a infância ao lado da mãe e dos irmãos, Hélio, Judith e Ruth, época em que enfrentaram dificuldades financeiras.

Aos 12 anos, perdeu a mãe e os irmãos se separaram. Millôr foi morar na casa de um tio materno. Com habilidades para o desenho e leitor de histórias em quadrinho, copiava quadro por quadro com perfeição.

5.1.1.1 Início de carreira

Incentivado pelo tio Antônio Viola, Millôr levou seus desenhos para o periódico "O Jornal", que logo foi publicado lhe rendendo uns trocados.

Com 15 anos conseguiu seu primeiro emprego como contínuo na revista "O Cruzeiro", de Assis Chateaubriand. Para se aperfeiçoar em sua especialidade matriculou-se no Liceu de Artes e Ofícios.

A primeira oportunidade de exibir seu talento foi com a convocação para preencher o espaço vago de publicidade em uma página da revista "A Cigarra".

Millôr deu o nome de "Poste-Escrito" ao conjunto de frases, versos, textos inteligentes e engraçados. A página fez sucesso imediato e acabou por virar uma coluna fixa na revista.

Millôr assinava a coluna com o nome de "Vão Gôgo", alcunha que usou durante um longo período.

5.1.1.2 Revista O Cruzeiro

No começo dos anos 40, Millôr começou a assinar a coluna "O Pif-Paf" para a revista "O Cruzeiro", em parceria com o cartunista Péricles. Continuou assinando

com a alcunha, mesmo durante o período áureo na revista, entre 1945 e início dos anos 60.

Como desenhista, dividiu o primeiro lugar com o americano Saul Steinberg, em um concurso realizado na Exposição Internacional do Museu da Caricatura de Buenos Aires, em 1956.

No ano seguinte, organizou uma exposição individual com seus desenhos e pinturas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

Sua coluna "O Pif-Paf" (que depois viraria uma revista à parte, de vida breve) foi um dos carros chefe da maior publicação nacional do período. Já confiante, em 1962, assumiu seu nome da certidão.

Em 1963, publicou em O Cruzeiro uma versão da história de Adão e Eva, que despertou a ira religiosa dos leitores e terminou com sua demissão da revista, acusado de fazer matéria "insultuosa às convicções religiosas do povo brasileiro".

Além de seu espírito provocador, Millôr tinha uma grande capacidade de criar aforismos e suas ilustrações estavam repletas de humor e criatividade (FRAZÃO, 2020).

5.2 TIPOS DE CONTO

Cândido (1995) caracteriza o conto como um dos gêneros mais prosaicos e populares da Literatura e a sua necessidade de inserir o gênero em sala de aula está relacionado ao fato de ele ser produzido com situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências e dos acontecimentos.

Segundo Gancho (2010, p. 6), o Conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo.

Existem várias classificações de contos. Neste modelo didático, adota-se a classificação efetuada por folclorista Luís da Câmara Cascudo em sua obra Contos Tradicionais do Brasil, por ter o mérito de ater-se a aspectos intrínsecos da construção narrativa do conto popular e de buscar vincular as narrativas brasileiras a

uma codificação internacional do imaginário humano. A classificação de Cascudo (2018, p. 27) baseia-se em: Contos de Encantamento; Contos de Animais; Contos de Exemplo; Contos de Animais; Facécias; Contos Religiosos; Contos Etiológicos; Demônio Logrado; Contos de Adivinhação; Natureza Denunciante; Contos Acumulativos; Ciclo da Morte e de Tradição.

De acordo com Cascudo (2018, p. 28), as Facécias com tom humorístico são “narrativas curtas em tom de chacota leve e alegre. A trama é conduzida sob o foco de um herói malandro que troça de ricos e poderosos. Dentre os contos facciosos, estão os do ciclo de Pedro Malazartes, de São Pedro e de Bocage”. Nesta SD, o conto “Sopa de Pedras” de Pedro Malazartes é um exemplo desse tipo de conto.

Já o conto “Abridor de Latas” de Millôr Fernandes justifica-se a sua presença nessa SD, pelo fato de ser uma narrativa com tom humorístico, e por pertencer à Literatura e a um autor contemporâneo, questão relevante para que os alunos percebam as peculiaridades de cada texto.

Tendo como base o Modelo Didático já elaborado, dá-se continuidade à Sequência Didática.

CAPÍTULO 6 - A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD - “Conto de Humor” foi implementada em uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental durante 32 horas/aulas no Colégio Estadual Antonio Dorigon, localizado no município de Pitanga/Paraná. O seu período de realização foi no mês de fevereiro de 2020.

Seu principal objetivo era promover a reescrita de contos de humor a partir de atividades embasadas nos pressupostos da EC para que, assim, os alunos se reconheçam como autores de seus próprios textos.

Lembro que a reescrita de textos deve ser compreendida como um trabalho que deve estar inserido nas atividades de escrita em sala de aula, para que assim os alunos despertem o domínio da escrita.

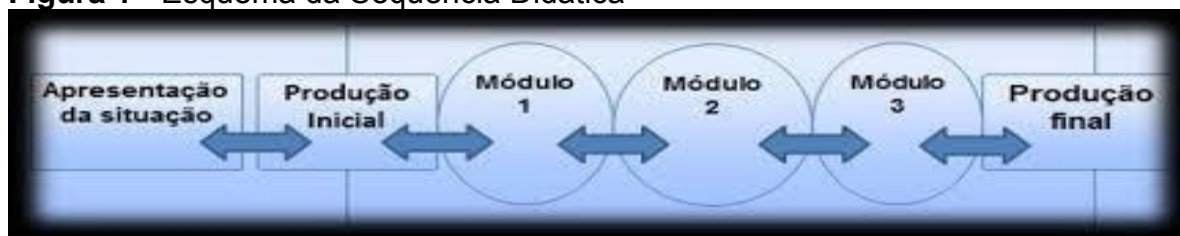
A SD foi desenvolvida em três módulos, com atividades de leitura, interpretação, análise, planejamento de escrita e reescrita. Com vistas à ampliação das capacidades discursivas de linguagem e o reconhecimento dos alunos enquanto autores de seus próprios textos.

Os alunos tiveram a oportunidade de lidar com uma diversidade de recursos semióticos para apropriarem-se dos conteúdos específicos de Língua Portuguesa, como por exemplo: pontuação, ortografia, parágrafos, coesão e coerência.

Na produção final, os alunos fizeram uma análise crítica dos textos dos colegas com intervenção da pesquisadora para posterior reescrita.

Apresenta-se logo abaixo a imagem da metodologia da SD baseada no grupo de Genebra:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Rojo e Cordeiro (2004).

6.1 APRESENTAÇÃO

Previsão de número de aulas: 2 h/a

- ❖ Nesse primeiro momento, será apresentado o projeto da Sequência Didática aos alunos, com o intuito de motivá-los a participarem dos módulos.
- ❖ Promover uma sensibilização ao gênero com leitura dos contos “Sopa de Pedras”, de Pedro Malazartes, e “Abridor de Latas” de Millôr Fernandes, para que os alunos identifiquem as peculiaridades do gênero a ser abordado na SD.
- ❖ Conversar com os alunos sobre o conto, mencionando as suas características, finalidade do gênero, suporte, estrutura composicional, linguagem, e explicando os elementos necessários em um texto do gênero do narrar.
- ❖ Perguntar aos alunos se eles já leram e/ou ouviram algum conto e convidá-los a contar algumas histórias e/ou títulos, com o intuito de resgatar conhecimentos prévios.
- ❖ Dando sequência ao primeiro momento, entregar aos alunos o texto “Sopa de Pedras”, de Pedro Malazartes, para fazer uma leitura silenciosa; leitura em voz alta, releituras de trechos para confirmar interpretações, descrição dos recursos empregados pela autora.
- ❖ Fazer uma interpretação oral e escrita do conto em estudo.
- ❖ Elaborar um quadro com as principais características do gênero conto que os alunos já conhecem.
- ❖ Explanar o que vem a ser uma Sequência Didática, bem como as suas etapas e objetivos.
- ❖ Explicar que serão aplicadas algumas técnicas (descritas nos enunciados das atividades) para que os textos dos alunos sejam escritos e reescritos.
- ❖ Encerrar este momento conversando com os alunos sobre o que eles entenderam, se gostaram ou não, quais as opiniões deles sobre a Sequência Didática.

6.2 PRODUÇÃO INICIAL

➤ INÍCIO DE CONVERSA

Previsão de aulas: 2h/a

➤ **ATIVIDADES ORAIS/QUESTIONAMENTOS**

1. Quem já ouviu falar em Pedro Malazartes?
2. Alguém da turma escutou alguma história de Pedro Malazartes?
3. O que vocês percebem que há em comum nessas histórias ouvidas com o conto “Sopa de Pedras”?
4. Quem contava esses causos, esses contos para vocês?
5. De quais contos ainda lembram?

Logo após a esses questionamentos foi elaborado um quadro na lousa de forma coletiva (professora/pesquisadora e alunos), conforme o exemplo abaixo e com os contos citados por eles:

Quadro 1 – Quadro dos contos citados pelos alunos

Título do conto	Personagens	Tempo	Espaço	Trama/Enredo	Clímax

Fonte: Da pesquisadora.

Esse quadro de registro permitiu documentar a proximidade ou não dos alunos com o gênero, e assim garantiu a aquisição de conhecimentos sobre os recursos narrativos: a escolha de linguagem; estrutura e elementos que o autor usa para envolver o leitor na trama, tornando o conto inesquecível. O quadro pode ser ampliado e pode explicitar as características das personagens de cada conto, analisar os diferentes tempos e espaços, o foco narrativo, enfim, todas as características dos textos narrativos.

Nesta primeira produção escrita e oral, os alunos aprenderam as principais características do gênero do narrar, assim como nas leituras de outros contos que foram instigados a trazer para a sala de aula.

6.3 MÓDULO 1 - MOMENTO DE OUVIR A LEITURA DO CONTO “SOPA DE PEDRAS DE PEDRO MALAZARTES”

Previsão de aulas: 2h/a

PREPARANDO PARA A LEITURA

Retomar neste momento o que vem a ser um conto de acordo com alguns teóricos aqui já mencionado.

➤ **SOBRE A AUTORIA DO CONTO**

Numa aula expositiva, foi realizado uma explanação sobre a autoria: onde e quando surgiram, curiosidades e escritores que adaptaram essas histórias. Enfim, tudo o que pudesse enriquecer o trabalho e que levasse o aluno na busca mais informações a respeito do gênero.

➤ **O QUE VEM A SER UM “CONTO”?**

Foi um momento de fazer uma retomada das características do gênero do conto de humor. Explicou-se de forma expositiva e escreveu-se na lousa os elementos que podem fazer parte de um texto narrativo.

Conforme Gancho (2010, p. 6), a narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: Enredo; Personagens; Tempo; Espaço e Narrador. E contar histórias é uma atividade praticada por muita gente: pais, filhos, professores, amigos, namorados, avós.

Enfim, todos contam-escrevem ou ouvem ou leem toda espécie de narrativa: histórias de fadas, casos, piadas, mentiras, romances, contos, novelas... Assim, a maioria das pessoas é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, tais como: ações, clímax, enredo e que sem os quais o texto não pode existir; tais elementos de certa forma correspondem às seguintes questões: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê?

Gancho (2010, p. 7) diz ainda que o narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos — histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) —, transmitidos pelos povos através das gerações, são

narrativas; a Bíblia — livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado.

Enfim, muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não.

Foi explicado aos alunos por meio de aulas expositivas a teoria citada acima, bem como as características de um texto narrativo; lembrando-os que em alguns textos podem não ser encontrados todos esses elementos e o seu gênero permanece sendo do narrar.

Os alunos foram orientados também que seriam desafiados a escrever os seus próprios textos e que analisariam de forma coletiva e com a ajuda da professora, os seus aspectos linguísticos-discursivos e se atendiam ao gênero proposto. Isso para que na etapa final da SD fossem reescritos por seus autores.

Com a finalidade de não gerar pânico entre os alunos, uma vez que não estavam acostumados com tal processo em sala de aula, foi explicado que seriam aplicadas atividades e técnicas para que pudessem reescrever os seus textos. E que isso iria os surpreender, pois perceberiam que eram capazes de escrever contos até mesmo para editá-los um dia, caso quisessem.

Os quadros aqui presentes são propostos para análise do gênero “ Contos de Humor” e justificam-se nesta SD, pelo fato do seu público-alvo ser alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que necessitam de material pedagógico físico um pouco mais estruturado devido a faixa etária dos estudantes; o que não limitou atividade em um estudo estruturalista da linguagem, uma vez que foram analisados os elementos linguístico-enunciativos e questões discursivas das narrativas por eles produzidas.

6.4 MÓDULO 2 - CONFRONTANDO IDEIAS

Previsão de aulas: 6 h/a

Aqui, foi comparado as hipóteses levantadas com o enredo dos contos lidos pela professora/pesquisadora, os coletados e trazidos para a sala de aula pelos alunos. Aplicando-se as questões de forma oral e escrita:

1. Há a presença do humor nos contos lidos?
2. O “humor” nos textos “Sopa de Pedras” e “Abridor de Latas” acontecem da mesma forma?
3. Com relação às personagens, os acontecimentos foram os imaginados por você?
4. Explique: Qual o momento de maior suspense para você nos textos lidos?
5. O que você pensou ao ler o título do conto “Sopa de Pedras”?
6. E conforme a leitura dos demais contos coletados e pesquisados pelos alunos da turma: Quais as semelhanças percebidas em todas as histórias de Pedro Malasartes?
7. Os títulos dos textos são adequados? Por quê?
8. Qual o tema do conto “Sopa de Pedras de Pedro Malasartes”?
9. E o qual o tema do conto “Abridor de Latas” de Millôr Fernandes?
10. Como terminam os contos? Traz uma solução para o conflito?

Houve uma análise oral e coletiva das principais características dos textos narrativos: tempo; espaço; enredo; tema; clímax; narrador e personagens. Com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios e adquiridos pelos alunos sobre o conto de humor.

6.5 MÓDULO 3 - ALUNO-AUTOR

Previsão de aulas: 4h/a

- Os alunos foram desafiados a serem autores de seus próprios contos; com propostas de atividades baseadas na EC. Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o processo de escrita de um texto narrativo;
 - Cada aluno devia escolher uma das propostas de produção escrita abaixo e escrever o seu texto, conforme os comandos da atividade:
1. Reescreva o conto “ Sopa de Pedras” de Pedro Malazartes a partir de um ponto de vista de um outro personagem ou narrador: Por exemplo: o narrador

do conto “ Sopa de pedras” é onisciente, isto é, sabe de toda a história, mas não participa do enredo, você pode mudar esse narrador para onipresente, para que seja um narrador-personagem. Ou pode escrever o conto a partir do ponto de vista da “velha sovina”.

2. Use a sua criatividade e produza um outro desfecho para o conto “Abridor de latas” de Millor Fernandes.
3. Crie, invente, dê asas a sua imaginação e produza um “Conto de Humor” que seja de sua autoria, totalmente inédito, a partir de um tema que você goste. Não esqueça: do enredo, personagens, tempo, espaço, ações e desfecho.

6.6 PRODUÇÃO E REESCRITA

Previsão de aulas: 6h/a

O SEU DESAFIO AGORA É REESCREVER O SEU CONTO!

Depois da leitura e interpretação oral e escrita dos contos analisados nesta SD e da escrita dos textos pelos alunos. Esses textos foram distribuídos entre os estudantes da turma juntamente com a tabela exposta, abaixo para que fossem corrigidos e entregues aos seus respectivos autores. Foi realizado uma análise reflexiva dos aspectos discursivos e linguísticos dos textos para posterior reescrita, objetivo principal da pesquisa.

Com o intuito de orientar as intervenções que deverão fazer nos textos dos colegas, foi explicado aos alunos de maneira expositiva alguns critérios de correção, bem como a retomada das peculiaridades de um texto narrativo.

- ❖ Conforme a proposta que você escolheu descrita na atividade anterior, escreva aqui uma lista de ações que poderiam virar um conto. Faça uma tempestade de ideias.
- ❖ Analise os acontecimentos e escolha a que vai virar um conto. Após isso, você pode usar uma estratégia para contá-la de forma rápida,

usando as perguntas abaixo. Assim, vai ficar mais fácil ir construindo seu texto e melhorando-o. Lembre-se de responder a essas perguntinhas: O quê? Como? Onde? Por quê?

- ❖ Reflita sobre os elementos que constituem o texto do colega:

O narrador: Será observador ou personagem?

O tempo: Em que tempo se dará a história? Você irá narrar no tempo cronológico ou no psicológico?

O espaço: Qual será o cenário para sua história?

Em que ambiente ocorrerão as ações?

Personagens: Protagonistas, secundárias e coadjuvantes?

- ❖ É o momento de organizar o seu texto, segundo a estrutura básica do Conto com: tempo; espaço, personagens; enredo; clímax e desfecho.
- ❖ Entregue o texto juntamente com a ficha de correção para que seu colega consiga reescrevê-lo e encontre o seu próprio texto também.

6.7 RETOMADA DAS PECULIARIDADES DO GÊNERO

Previsão de aulas: 4h/a

Foi um momento de fazer uma retomada das características do Gênero contos de humor, para que os alunos conseguissem fazer as análises das produções dos colegas de turma. Com explicações, por meio de aula expositiva e com material impresso, os elementos que fazem parte de um texto narrativo: personagens; tempo; espaço, ações; narrador; enredo; entre outros. É importante destacar que, não necessariamente, os contos apresentam todos esses elementos, porque, às vezes, não têm espaço em determinado texto para explorar todos os componentes do gênero do narrar.

Nessa etapa, os alunos foram orientados para o processo de reescrita dos seus textos que eles escreveram na produção Inicial desta SD, de acordo com a tabela abaixo; será explicado o que significa cada um dos itens presentes no quadro abaixo:

Quadro 2 – Quadro de apoio para a Reescrita do Conto

ITENS EM ANÁLISE	SIM	NÃO	REVER/ITEM
1.Há humor no texto?			
2.As características do gênero narrativo estão presentes?			
2.1 Personagens protagonista, antagonista e coadjuvantes			
2.2 Tempo			
2.3 Espaço			
2.4 Narrador			
2.5 Clímax			
2.6 Desfecho			
3. O texto apresenta-se com coerência e coesão?			
4. As questões relacionadas à ortografia e pontuação estão adequadas?			
5. O texto segue as regras de concordância nominal e verbal da norma culta?			
6. Análise dos efeitos de sentidos que garantem o humor no texto			
7.Aspectos linguísticos-enunciativos			
8.Efeitos de sentido presentes no texto			

Fonte: Da pesquisadora.

Previsão de aulas: 2 h/a

Cada aluno recebeu um texto que foi escrito no módulo III desta SD, por um colega de classe, com o objetivo de fazer as devidas correções e orientações, conforme a tabela que serviu de base para a reescrita.

6.8 PRODUÇÃO FINAL

Previsão de aulas: 4 h/a

A produção final desta SD foi centrada no seu objetivo primordial, conforme o próprio título desta pesquisa, que é a Reescrita de textos.

Foi o momento dos textos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, os quais passaram por intervenções dos colegas de turma a voltarem aos seus autores, juntamente com a tabela afixada com as devidas orientações sob orientação também da professora (pesquisadora) para que fossem reescritos e posteriormente inseridos no site da escola, com o título: “Nossos contos de humor”, com a referida comanda de atividade:

- ❖ Caros alunos! Cada um de vocês irá receber o seu texto juntamente com uma tabela com as devidas orientações realizadas por algum colega da turma. Lembrem-se que reescrevê-los é uma necessidade para que ser editados no site do Colégio.

Ao finalizar esta Sequência Didática, os alunos perceberam a importância da reescrita para a garantia de um texto bem escrito, e assim tornarem-se alunos-autores. Os seus módulos garantiram não apenas orientações para que eles produzissem os seus textos, como também ensinou para refletir e avaliar o próprio texto.

Em vista disso, abriu-se um espaço para as interações, onde os próprios alunos puderam ler, analisar e criticar o texto dos colegas, indicando mudanças e analisando toda a estrutura das produções da turma. Ressaltou-se a importância do aluno avaliar o seu próprio texto e, dessa maneira, saber que a Reescrita é necessária para que o texto esteja de acordo com o gênero e finalidade proposta.

No próximo capítulo seguem as minhas reflexões sobre as atividades

aplicadas e as considerações finais desta pesquisa:

CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi fundamentada de acordo os teóricos da Linguística Aplicada e estudos da área da linguagem como: Antunes (2009), Bakhtin (2009), Geraldi (2012), Menegassi (2010), Travaglia (2009), e em autores da Escrita Criativa: Assis Brasil (2003), Delmiro (2001), Mancelos (2010), apenas cito alguns entre vários que dedicam-se à EC. Com uma sequência didática baseada em Dolz e Schenewly (2004). Tem como tema “ A Reescrita de textos sob o olhar da Linguística Aplicada e da Escrita Criativa: Uma Sequência Didática com o Gênero do Narrar - Conto de Humor”.

Está dividida em: Introdução; Concepções de Linguagem e Reescrita; A Escrita Criativa; Gênero Conto de Humor; Sequência Didática e Considerações Finais.

Teve como objetivo principal: verificar como os pressupostos da Linguística Aplicada e a Escrita Criativa podem auxiliar os professores na Reescrita de textos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. E objetivos específicos: distinguir as concepções de linguagem escrita e texto; definir a reescrita sob o olhar da linguística aplicada e de acordo com os autores da EC; produzir uma sequência didática com o gênero do narrar contos de humor.

Durante o seu processo de construção da SD preocupou-se em garantir em suas etapas atividades que levassem as crianças a conhecerem o gênero “conto de humor”, para que na etapa final conseguissem escrever e reescrever os seus próprios contos.

A determinação de um gênero específico do discurso - conto, contemplado na SD, garantiu uma melhor compreensão do texto literário, uma vez que a literatura está entre as esferas de comunicação humana e é conteúdo das aulas de Língua Portuguesa. Também foi útil para que os educandos soubessem as características de uma narrativa e que conseguissem escrever os seus próprios contos de acordo com as comandas propostas ao longo da SD.

Na Sequência Didática, aplicaram-se algumas atividades de acordo com o que os autores da EC indicam, levando-se em conta as suas orientações e contribuições para a Educação Básica. Essas técnicas da EC estão inseridas nas propostas de atividades aplicadas como forma de desafio e incentivo para a produção dos textos. Vale lembrar que a EC é mais restrita ao mundo acadêmico,

em cursos de graduação e pós-graduação.

A SD foi implementada com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados no Colégio Estadual Antonio Dorigon EFMP, localizado no município de Pitanga/PR, ao longo de uma carga horária de 32h/a.

Entre as atividades propostas a que mais surpreendeu-me foi o fato de que na apresentação da SD, os alunos demonstraram um grande interesse pelas histórias de “Pedro Malazartes”, e constatou-se que 90% da turma já conheciam as suas histórias, que foram as transmitidas por amigos e familiares.

Perante tal fato, ampliou-se o número de aulas previstas neste primeiro momento. “Em vez de 2h/a, foram executadas 6h/a”, tal fato porque alguns alunos quiseram contar para a professora/pesquisadora e para os colegas da turma as histórias que já conheciam de “Pedro Malazartes”.

Houve um resgate das histórias orais populares ouvidas na mais tenra idade dos alunos, na pesquisa foi realizado a reescrita desses contos já ouvidos; no momento em que os alunos reescreveram os contos guardados em suas memórias.

Durante a implementação da SD com o gênero do narrar Contos de Humor, proposta por essa pesquisa, fundamentada em Dolz e Schneuwly (2004), pode-se afirmar que houve muitos pontos que alcançaram êxito e outros que precisam ser revistos em uma hipótese da SD ser reaplicada em uma nova turma.

Conforme o esquema do procedimento da SD proposto pela Escola de Genebra a “Apresentação da situação”, foi exposto o projeto da SD para os alunos com o objetivo de motivá-los para a realização das atividades propostas durante as próximas aulas de Língua Portuguesa. Aqui, houve bastante interesse e interação por parte dos educandos com a exposição realizada sobre o que vem a ser um texto pertencente ao gênero do narrar; o conto.

Foi um momento de sondagem e levantamento dos conhecimentos prévios a respeito do texto em estudo com aulas expositivas, explicando suas peculiaridades; com a leitura em voz alta do texto “Sopa de Pedras, de Pedro Malazartes” e do texto “Abridor de Latas”, de Millôr Fernandes. Esses contos foram escolhidos com o intuito de evidenciar para os alunos os períodos distintos de edição de cada um deles, os contos de Pedro Malazartes, contos de humor da tradição popular do Brasil e Millôr Fernandes, da Literatura contemporânea brasileira. Isso porque um dos objetivos da pesquisa é formar o aluno-autor, assim eles puderam perceber as características do gênero em cada um dos textos, bem como os traços humorísticos presentes em

ambos.

Contudo, o que mais chamou a atenção durante esta atividade foi a motivação das crianças pelas histórias de Pedro Malazartes. A maioria já tinha ouvido algum de seus contos que foi lhes contado por avós, pais, tios e/ou conhecidos e queriam contar para mim e aos colegas as suas versões de textos de Malazartes.

Em vista da motivação da turma por tais histórias, foi aumentado o número de aulas da apresentação inicial, havendo assim algo que não havíamos planejado, o trabalho com os textos orais. Aplicou-se uma proposta de atividade extraclasse para pesquisa e reescrita desses contos já ouvidos e na próxima aula iriam expô-los de forma oral para a turma. Somente 3 alunos deixaram de trazer a tarefa pronta no outro dia. Diante disso, foi necessário aumentar o número de aulas para seis (6) horas-aulas durante a etapa de Apresentação Inicial da SD.

Já a Produção Inicial da SD foi executada de acordo com o número de aulas previsto: 4h/a, com comentários expositivos das apresentações orais das histórias coletadas pelos alunos, das pesquisas que alguns por conta própria fizeram sobre a personagem “Pedro Malazartes”.

Em seguida, foi transcrita na lousa a tabela com algumas características do gênero em estudo e os alunos questionados sobre quais os contos que lembravam e que já tinham ouvidos em sua infância. Citaram vários, porém foram orientados a escolherem apenas três para preencherem a tabela com as personagens; tempo; espaço; trama/enredo e clímax desses contos.

Os contos trazidos pela turma foram variados de “Malazartes”, com o devido cuidado para que os alunos não trouxessem piadas do autor com cunho pornográfico, fato muito comum na comunidade do município de Pitanga. Assim, houve a necessidade de expor para a classe algumas questões teóricas do gênero e de suas características.

Os alunos obtiveram um bom desempenho no preenchimento dos elementos da narrativa, alguns precisaram de ajuda da professora e/ou dos colegas, devido ao fato de não conhecerem os contos estudados.

O principal objetivo da “Produção Inicial” foi fazer com que as crianças aprendessem as peculiaridades do gênero do narrar -conto de humor, gênero trabalhado em toda Sequência Didática.

O “Módulo 1” foi aplicado em 2h/a, tal qual foi planejado na SD. Houve uma

releitura dos contos em estudo, pois os textos já tinham sido lidos pela pesquisadora na apresentação da situação, devido à curiosidade demonstrada pelos alunos ao falar que se tratava de contos de humor e de “Pedro Malazartes”.

No “Módulo 1” da SD, foi relido em voz alta pela pesquisadora para a turma o conto “Sopa de Pedras” e, logo em seguida, de maneira expositiva e com atividade escrita conforme as peculiaridades do gênero. E também conforme Cascudo (2018) sobre a sua autoria e suas origens oriundas da tradição oral do Brasil.

Houve aqui um momento de retomada dos elementos da narrativa de acordo com Gancho (2010), foram enfatizado alguns elementos básicos uma vez que o público-alvo da pesquisa eram crianças do sexto (6º) ano do Ensino Fundamental.

Com o principal objetivo de que os alunos realmente saibam identificar para produzirem seus próprios contos é que foi planejado o primeiro módulo da SD. Foi percebido que entre eles tinham muitas dúvidas ainda quanto às peculiaridades do gênero.

Já em relação ao “Módulo 2”, foram utilizadas 4h/a. Com o objetivo de confrontar os dois contos em estudo propostos pela SD, foram elaboradas algumas questões para serem respondidas de maneira escrita e oral pelos alunos. Foi um trabalho de análise e interpretação, bem como de busca dos efeitos de sentido de palavras e expressões presentes nos textos. Isso para que eles percebessem e tivessem noção do que vem a ser um texto literário, que o mesmo exige trabalho e esforço dos autores.

Notou-se que alguns alunos sentiram-se cansados na hora de interpretar os textos, e que se poderia diminuir o número de questões a respeito dos textos. Afinal, são alunos de 6º ano, começando seus estudos com uma capacidade de atenção e concentração em desenvolvimento.

Um dos principais objetivos da SD foi estimular a autoria dos alunos com a produção e reescrita de seus textos nas aulas de Língua Portuguesa.

As crianças foram desafiadas a escreverem os seus próprios contos, elas produziram de forma individual os seus textos, sendo que cada uma ficou livre para a escolha de sua comanda. Houve participação da maioria da turma na realização dessa atividade. Apenas 3 alunos com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem necessitaram de intervenção por parte da professora/pesquisadora para lembrá-los das peculiaridades do gênero.

A etapa final da SD teve como principal atividade a “Reescrita” dos textos,

aspecto fundamental abordado neste estudo. Os textos produzidos retornaram aos seus autores juntamente com a tabela marcada com as considerações do colega que os corrigiram. Feito isso, os alunos foram orientados a atentarem-se às considerações realizadas para a reescrita dos contos.

Durante a atividade, percebeu-se que algumas crianças tiveram dificuldades em compreender as anotações de seus colegas de turma; constataram-se dúvidas quanto à compreensão da escrita, muitos não conseguiam entender a letra, uma vez que eram quase ilegíveis, o que dependeu de auxílio da professora/pesquisadora.

Em relação aos itens presentes na tabela para correção, foi necessária uma explicação prévia de cada um dos quesitos a serem analisados. Pois o público-alvo da pesquisa são estudantes de sexto ano do Ensino Fundamental, crianças iniciando seus estudos e muitos conceitos ainda são abstratos para eles.

Contudo, a pesquisa contribui no processo de formação do aluno-autor, conceito que, de acordo com Desvignes (2000), Lecuyer (1992), Tauveron (1996) e a escola pode desenvolver nos alunos por meio de uma postura de autor; por isso criticam a ideia de que escrever literatura é um dom e afirmam que é uma habilidade que deve ser incentivada pela escola nas crianças.

Com esse trabalho, os alunos foram desafiados ao longo da SD a escreverem seus próprios textos e o que os levou ao conhecimento do gênero do narrar “contos de humor”.

E também por meio das atividades aplicadas na SD percebeu-se a eficácia da reescrita que, para Antunes (2003), deve ser vista como parte do processo da escrita, despertando assim o aprendizado da aquisição da escrita e mais precisamente de textos literários.

As aulas fizeram com que os alunos deixassem de ver a produção de textos apenas como tarefa escolar a ser cumprida e para obtenção de notas. Uma vez que sentiram-se autores de seus próprios textos.

Todo e qualquer gênero textual deve ser trabalhado visando à sua reescrita para que assim sejam apreendidas as características específicas de cada tipo textual bem com as suas esferas de circulação.

Enfim, apesar de algumas adaptações sofridas ao decorrer da SD, as quais não tinham sido previstas, como por exemplo: o aumento no número de aulas; pude notar que o objetivo principal dessa pesquisa que foi “verificar como os pressupostos da Linguística Aplicada e a Escrita Criativa podem auxiliar os professores na

Reescrita de textos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental” foi atingido de maneira satisfatória.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Francisco Blázquez. Didáctica de la escritura creativa. **Tarbiya**, Madrid, n. 28, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237790>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 1998.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Mores. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. A escrita criativa. *In*: BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BECHER, Paulo (org.). **Questões de literatura**. Passo Fundo: EUPF, 2003. p. 57-66.
- ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. **Entrevista de Luiz Antonio com José Pinheiro Torres**. Entrevistador: José Pinheiro Torres. Porto Alegre: Revista ZH, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 3-192.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.
- BARBOSA, Amílcar Bettega. **Da leitura à escrita**: a construção de um texto, a formação de um escritor. 2012. 107 f. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2093/1/446344.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade e diferenças entre gêneros discursivos e tipologias textuais. *In*: ROJO, Roxane (org.).

A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos-língua portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 2001.

CÂNDIDO, Antonio. O direito a literatura; o esquema de machado de Assis. *In:* CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 14. ed. Salvador: LDM, 2018.

CHENOWETH, N. A. The need to teach rewriting. **ELT Journal**, London, v. 41, n. 1, p. 25-29, Jan. 1987.

COLLINS, Allan; GENTNER, Dedre. A framework for a cognitive theory of writing. *In:* GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin Ray (ed.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p. 51-72.

CONTOS populares para crianças da América Latina. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Contos, Mitos e Lendas para Crianças).

CORRALES, José Luis. Formación del profesorado en creación literaria: uma necessidade. **Tarbiya**, Madrid, n. 28, p. 65-78, 2001. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/revista/1398/A/2001>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. *In:* AZEREDO, José Carlos. **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais:** teoria e prática II. Palmas: Kayganguê, 2004.

DALLA BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 179-203, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a09v29n1.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2019.

DAWSON, Paul. **Creative writing and the new humanities**. New York: Routledge, 2005.

DELMIRO, Benigno Coto. El aprendizaje de la escritura literária. **Textos**, Barcelona, n. 4, abr./jun. 1995.

DELMIRO, Benigno Coto. La escritura em los aledaños de lo literario. **Tarbiya**,

Madrid, n. 28, p. 9-50, 2001. Disponível em:
<http://dialnet.unirioja.es/revista/1398/A/2001>. Acesso em: 21 jul. 2019.

DESVIGNES, Marie Josée. **La littérature à porte des enfants**: enjeux des ateliers d'écriture désl'école primaire. Paris: L' Harmattan, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça(francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, v. 62, p. 59-79, avril/juin 1986.

FERNANDES, Millôr. **Trinta anos de mim mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

FIUD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

FLORES, Onici (org.). **Ensino de língua e literatura**: alternativas metodológicas. Canoas: Ulbra, 2001.

FRAZÃO, Dilva. Millôr Fernandes. **EBiografia**. 2020. Disponível em:
https://www.ebiografia.com/millor_fernandes/. Acesso em: 9 mar. 2020.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995. p. 39-56.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 39-45.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Luísa Costa. Um escritor na sala de aula. **Noesis**, Lisboa, v. 72, jan./mar. 2008.

GONZÁLES, A. M. M. La construction de la posture d' autear dans les projets littéraires:écrire de la littérature pour apprendre la littérature. **Repères**, Lyon, n. 40, p. 201-225, 2009.

GUEDES, Diego. A ainda tímida relação entre cursos de Letras e a escrita criativa. **Jornal do Commercio**, Recife, 16 mar. 2014. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2014/03/16/a-aindatimida-relacao-entre-cursos-de-letras-e-a-escrita-criativa-121472.php>. Acesso em: 22 jul. 2019.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. *In*: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin R. (ed.). **Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

HINCKEL, V. Compétences de révision au C.E.2 et C.M.2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures. **Repères**, Paris, v. 4, p. 139-152, 1991.

KING, Stephen. **Sobre a escrita**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KLOTZ, Roberto. **Titivillus**: parte do capítulo 6.7 – Titivillus – do manual do escritor. 2017. Disponível em: <http://robertoklotz.blogspot.com/2017/01/parte-do-capitulo-6.html>. Acesso em: 25 jul. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Stephen. **Oficina de escritores**: um manual para a arte da ficção. Tradução de Silvana Vieira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

LECUYER, C. Écrire et lire à l'école élémentaire. *In*: ORIOL-BOYER, Claudette. **Ateliers d'écriture**. Grenoble: L'Atelier du Texte, 1992. p. 169-180.

LINS, H. A. M. Leitura, subjetividades e mídias: novas e velhas questões para a formação e atuação docentes. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 28, p. 24-37, 2015.

MANCELOS, João de. O ensino da escrita criativa em Portugal: preconceitos, verdades e desafios. **Exedra**, [S. l.], n. 9, p. 155-160, mar. 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MANCELOS, João. **Manual de escrita criativa**. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

MANCELOS, João. Um pórtico para a escrita criativa. **Pontes & Vírgulas**: revista municipal de cultura, Aveiro, ano 2, n. 5, p. 14, 15, 2007. Disponível em: <http://manuelcarvalho.8m.com/EscritaCriativa.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

MCGURL, Mark. **The program era**: postwar fiction and the rise of creative writing. London: Harvard University Press, 2011.

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

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 4, p. 73-79, 2005.

MOREIRA, Nathalie Letouzé. Escrita criativa, jornada do herói/ escritor na indústria do entretenimento, na literatura e no marketing. **Revista Intercambio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, n. 7, 2019.

MURAKAMI, Haruki. **Romancista como vocação**. Tradução de Eunice Suenaga. São Paulo: Alfaguara, 2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2014.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-90.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Cuiabá: UFMT, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação básica**: língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

RODRIGUES, Flávio Luis Freire. **A produção de texto na perspectiva da escrita criativa**. Londrina: UEL, 2018.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SENA-LINO, Pedro. **Curso de escrita criativa I**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1992.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. *In*: CHIAPPINI, Ligia (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Sobre o que se escreve na escola. *In*: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Cátia Sofia Oliveira. **A escrita criativa aplicada ao ensino da língua estrangeira e da língua materna**. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72186/2/71959.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

TAUVERON, Catherine. 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.redalyc.org/articulo.oa?id=155031152006>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. **Repères**: recherches en didactique du français langue maternelle, Paris, n. 19, p. 9-38, 1999.

TAUVERON, Catherine. Des «pratiques d'évaluation» aux «pratiques de révision»: quelle place pour l'écriture littéraire. **Repères**, Lyon, n. 13, p. 191-210, 1996.

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

WHITE, Ronald; ARNDT, Valerie. **Process writing**. London: Longman, 1995.

ANEXOS

Anexo 1 - Sopa de Pedras

Pedro Malazartes era um cara danado de esperto. Um dia ele estava ouvindo a conversa do pessoal na porta da venda. Os matutos falavam de uma velha avarenta que morava num sítio pros lados do rio. Cada um contava um caso pior que o outro: – A velha é unha-de-fome. Não dá comida nem pros cachorros que guardam a casa dela – dizia um. – Quando chega alguém pro almoço, ela conta os grãos de feijão pra pôr no prato. Verdade! Quem me contou foi o Chico Charreteiro, que não mente – afirmava outro. – Eta velha pão-duro! – comentava um terceiro. – Dali não sai nada. Ela não dá nem bom-dia. O Pedro Malazartes ouvindo. Ouvindo e matutando. Daí a pouco entrou na conversa: – Querem apostar que pra mim ela vai dar uma porção de coisas, e de boa vontade? – Tu tá é doido! – disseram todos – Aquela velha avarenta não dá nem risada! – Pois aposto que pra mim ela vai dar – insistiu o Pedro. – Quanto vocês apostam? A turma apostou alto, na certeza de ganhar. Mas o Pedro Malazartes, muito matreiro, já tinha um plano na cabeça. Juntou umas roupas, umas panelas, um fogãozinho, amarrou a trouxa e se mandou pra casa da velha. Era meio longe, mas pra ganhar aposta o Malazartes não tinha preguiça. O Pedro foi chegando, foi arranchando, ali bem perto da porteira do sítio da velha. Esperou um tempo pra ser notado. Quando viu que a velha já tinha reparado nele, armou o fogãozinho, botou a panela em cima, cheia de água, e acendeu o fogo. E ficou o dia inteiro cozinhando água. A velha, lá da casa, só espiando. E a panela fumegando. E o Pedro atiçando o fogo. Não demorou muito, a velha não aguentou a curiosidade e veio dar uma espiada. Passou perto, olhou, assuntou, e foi embora. O Pedro firme, atiçando o fogo. No dia seguinte, panela no fogo, fervendo água, soltando fumaça. Pedro atiçando o fogo. A velha olhando de longe, lá de dentro da casa. Até que ela não conseguiu mais se segurar de curiosidade. Saiu e veio negaceando olhar de perto. O Pedro pensou: "É hoje!". Catou umas pedras no chão, lavou bem e jogou dentro da panela. E ficou atiçando o fogo pra ferver mais depressa. A velha não se conteve: – Oi, moço, tá cozinhando pedra? – Ora, pois sim senhora, dona – respondeu o Pedro. – Vou fazer uma sopa. – Sopa de pedra? – perguntou a velha com uma careta. – Essa não, seu moço! Onde já se viu isso? – Pois garanto que dá uma sopa pra lá de boa. – Demora muito pra cozinhar? – perguntou a velha ainda duvidando. – Demora um bocado. – E dá

pra comer? – Claro, dona! Então eu ia perder tempo à toa? A velha olhava as pedras, olhava pro Pedro. E ele atiçando o fogo, e a panela fervendo. A velha meio incrédula, meio acreditando. – É gostosa, essa sopa? – perguntou ela depois de um tempo. – É – respondeu o Malazartes – Mas fica mais gostosa se a gente puser um temperinho. – Por isso não – disse a velha. – Eu vou buscar. Foi e trouxe cebola, cheiro-verde, sal com alho. – Tomate a senhora não tem? – perguntou o Pedro. A velha foi buscar e voltou com três, bem maduros. Pedro botou tudo dentro da panela, junto com as pedras. E atiçou o fogo. – Vai ficar bem gostosa – disse ele. – Mas se a gente tivesse um courinho de porco... – Pois eu tenho lá em casa – disse a velha. E foi buscar. Couro na panela, lenha no fogo, a velha sentada espiando. Daí a pouco ela perguntou: – Não precisa pôr mais nada? – Até que ficava mais suculenta se a gente pusesse umas batatas, um pouco de macarrão... A velha já estava com vontade de tomar a sopa, e perguntou: – Quando ficar pronta, posso provar um pouco? – Claro, dona! Aí ela foi e trouxe o macarrão e as batatas. O Malazartes atiçou o fogo, pro macarrão cozinhar depressa. Daí a pouco a velha já estava com água na boca! – Hum, a sopa tá cheirando gostosa! Será que as pedras já amoleceram? Em vez de responder, o Pedro perguntou: – A senhora não tem uma linguicinha no fumeiro? Ia ficar tão bom... Lá foi a velha de novo buscar a linguiça. Cozinha que cozinha, a sopa ficou pronta. Malazartes então pediu dois pratos e talheres, a velha trouxe. O Pedro encheu os pratos, deu um pra ela. Separou as pedras e jogou no mato. – Ué, moço, não vai comer as pedras? – Tá doido! – respondeu o Malazartes. – Eu lá tenho dente de ferro pra comer pedra? E tratou de se mandar o mais depressa que pôde. Foi correndo pra venda, cobrar o dinheiro da aposta.

Anexo 2 - O Abridor de Latas

Millôr Fernandes

Pela primeira vez no Brasil um conto escrito inteiramente em câmera lenta.

Quando esta história se inicia já se passaram quinhentos anos, tal a lentidão com que ela é narrada. Estão sentadas à beira de uma estrada três tartarugas jovens, com 800 anos cada uma, uma tartaruga velha com 1.200 anos, e uma tartaruga bem pequenininha ainda, com apenas 85 anos. As cinco tartarugas estão sentadas, dizia eu. E dizia-o muito bem pois elas estão sentadas mesmo. Vinte e oito anos depois do começo desta história a tartaruga mais velha abriu a boca e disse:

- Que tal se fizéssemos alguma coisa para quebrar a monotonia dessa vida?

- Formidável - disse a tartaruguinha mais nova 12 anos depois - vamos fazer um piquenique?

Vinte e cinco anos depois as tartarugas se decidiram a realizar o pique-nique. Quarenta anos depois, tendo comprado algumas dezenas de latas de sardinha e várias dúzias de refrigerante, elas partiram. Oitenta anos depois chegaram a um lugar mais ou menos aconselhável para um piquenique.

- Ah - disse a tartaruguinha, 8 anos depois - excelente local este!

Sete anos depois todas as tartarugas tinham concordado. Quinze anos se passaram e, rapidamente elas tinham arrumado tudo para o convescote. Mas, súbito, três anos depois, elas perceberam que faltava o abridor de latas para as sardinhas.

Discutiram e, ao fim de vinte anos, chegaram à conclusão de que a tartaruga menor devia ir buscar o abridor de latas.

- Está bem - concordou a tartaruguinha três anos depois - mas só vou se vocês prometerem que não tocam em nada enquanto eu não voltar.

Dois anos depois as tartarugas concordaram imediatamente que não tocariam em

nada, nem no pão nem nos doces. E a tartaruginha partiu.

Passaram-se cinquenta anos e a tartaruga não apareceu. As outras continuavam esperando. Mais 17 anos e nada. Mais 8 anos e nada ainda. Afinal uma das tartaruginhas murmurou:

- Ela está demorando muito. Vamos comer alguma coisa enquanto ela não vem?

As outras concordaram, rapidamente, dois anos depois. E esperaram mais 17 anos. Aí outra tartaruga disse:

- Já estou com muita fome. Vamos comer só um pedacinho de doce que ela nem notará.

As outras tartarugas hesitaram um pouco mas, 15 anos depois, acharam que deviam esperar pela outra. E se passou mais um século nessa espera. Afinal a tartaruga mais velha não pôde mesmo e disse:

- Ora, vamos comer mesmo só uns docinhos enquanto ela não vem.

Como um raio as tartarugas caíram sobre os doces seis meses depois. E justamente quando iam morder o doce ouviram um barulho no mato por detrás delas e a tartaruginha mais jovem apareceu:

- Ah, murmurou ela - eu sabia, eu sabia que vocês não cumpririam o prometido e por isso fiquei escondida atrás da árvore. Agora não vou buscar mais o abrigo, pronto!

Fim (30 anos depois)