



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE LONDRINA

---

IDELMA MARIA NUNES PORTO

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA, VIA REFACÇÃO TEXTUAL: NO  
CONTEXTO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO EIXO DE  
PROGRESSÃO CURRICULAR**

---

LONDRINA  
2008

IDELMA MARIA NUNES PORTO

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA, VIA REFACÇÃO TEXTUAL: NO  
CONTEXTO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO EIXO DE  
PROGRESSÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em  
Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual  
de Londrina, como requisito à obtenção do título  
de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

LONDRINA  
2008

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P881a

Porto, Idelma Maria Nunes.

Análise lingüística, via refacção textual : no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular / Idelma Maria Nunes Porto. – Londrina, 2008.  
124 f. : il. + CD-ROM.

Orientador: Alba Maria Perfeito

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2008.

Bibliografia : f. 123-127.

1. Gêneros discursivos – Teses. 2. Refacção textual – Teses. 3. Análise lingüística – Teses. 4. Ensino – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

IDELMA MARIA NUNES PORTO

**ANÁLISE LINGÜÍSTICA, VIA REFAÇÃO TEXTUAL: NO  
CONTEXTO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO EIXO DE  
PROGRESSÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado  
Universidade Estadual Paulista - Assis

---

Profa. Dra. Regina Maria Gregório  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 14 de março de 2008.

Aos meus pais, que me ensinaram a perseverar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à professora Alba Maria Perfeito pela orientação nesse trabalho e em minha trajetória acadêmica.

Às professoras da escola, “sujeitos” da pesquisa, pela disponibilidade e pela motivação com que acolheram nossa proposta de trabalho.

À coordenadora de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries pela adesão ao trabalho ora apresentado e pela orientação ao grupo de professoras em momentos nos quais não estivemos presentes e que garantiu a progressão das atividades.

À Diretora da escola, pela receptividade, durante a realização desse trabalho.

À professora Vera Lúcia Guiselli Lopes, companheira de trabalho, que me apoiou em minhas ausências.

Aos meus pais, que, em diferentes momentos e com simplicidade, deram suporte à realização de mais essa etapa.

Ao Marcio Segatel, pelo companheirismo.

*A maior recompensa  
do nosso trabalho  
não é o que nos pagam por ele,  
mas aquilo em que ele nos transforma.*

*(John Ruskin)*

PORTO, I. M. N. *Análise lingüística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

Tradicionalmente, a despeito de estudos/propostas veiculados desde 1980, a refacção ainda tem uma pequena abordagem no estudo de língua portuguesa. No entanto, consideramos fulcral, no processo de ensino-aprendizagem, a proposta de solicitar a reescrita dos alunos, após as práticas de leitura e de produção de textos de determinado gênero discursivo. Nesse sentido, pensamos vir a análise lingüística contextualizada à prática sócio-pedagógica de leitura, em um primeiro momento. Outro momento oportuno seria no processo de refacção textual, objeto do estudo em foco. Integram o *corpus* do trabalho as situações de escrita desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, em uma terceira série do ensino fundamental de uma escola pública da região sul de Londrina. Discutimos, em processo de diagnóstico e intervenção, as situações de produção discente, os problemas comuns apresentados nos textos, as estratégias de refacção, junto à professora da série e as atividades de reescrita pós-intervenção. Tal estudo faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa - "Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema" - realizado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, que tem como objetivo diagnosticar e intervir na abordagem do ensino gramatical, em séries do nível fundamental, com pressupostos da Lingüística Aplicada e cunho etnográfico. O presente recorte do projeto de pesquisa é uma contribuição para a prática pedagógica com vistas a uma perspectiva interacionista da linguagem no ensino-aprendizagem de língua materna.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos; refacção textual; análise lingüística; ensino

PORTO, I. M. N. *Linguistic analysis, through textual rewriting: in the context of discursive genres as an articulation axis in curricular progression*. 2008. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina.

### ABSTRACT

Traditionally, despite the studies/proposals that have been carried out since 1980, the rewriting process still has a timid approach in the Portuguese language study. However, it is important in the Portuguese language teaching-learning process, the proposal to request the rewriting to the students, after the reading and writing practices of texts from some discourse genres. Accordingly, it is thought that the linguistic analysis should come integrated to the socio-pedagogical practice of reading. Another opportune moment is in the rewriting process, object of the study in focus. The *corpus* is integrated by the writing situations developed in the Portuguese Language discipline, in the third grade of a primary public school in the south of Londrina. It was discussed with the teacher, in a diagnosis and intervention process, the situations of students' writing, common problems presented in the texts, the rewriting strategies, and the rewriting activities post-intervention. This study integrates the studies of a Research Project in applied Linguistics - of ethnographic stamp - "*Writing and grammatical teaching: a new look at an old problem*", developed by Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas at Universidade Estadual de Londrina, that focus Portuguese teacher's formation through diagnosis and intervention, theoretical-practice reflection and the refinement of the mother tongue teaching-learning process, referring to the linguistic analysis. This study, part of a wider research project, is a contribution to the pedagogical practice under an interactionist perspective in the mother tongue teaching-learning.

**Keywords:** discursive genre, textual rewriting, linguistic analysis, teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Código classificatório .....	54
Ilustração 2 – Produção de um aluno.....	62
Ilustração 3 – Reestruturação coletiva.....	64
Ilustração 4 – Fábula: O Urso e as Abelhas.....	67
Ilustração 5 – Fábula: O Galo e a Raposa .....	69
Ilustração 6 – Fábula: A Raposa e as Uvas .....	71
Ilustração 7 – Fábula: A Cigarra e a Formiga .....	72
Ilustração 8 – Fábula: A Cigarra e as Formigas .....	73
Ilustração 9 – Produção do aluno A com assinalamentos da professora.....	79
Ilustração 10 – Texto reescrito pelo aluno A.....	82
Ilustração 11 – Produção do aluno B com assinalamentos da professora .....	84
Ilustração 12 – Texto reescrito pelo aluno B.....	86
Ilustração 13 – Produção do aluno C com assinalamentos da professora .....	88
Ilustração 14 – Texto reescrito pelo aluno C.....	90
Ilustração 15 – Produção do aluno D com assinalamentos da professora.....	92
Ilustração 16 – Reescrita do aluno D.....	93
Ilustração 17 – Produção do aluno E com assinalamentos da professora .....	95
Ilustração 18 – Reescrita do aluno E .....	97
Ilustração 19 – Produção do aluno F com assinalamentos da professora.....	100
Ilustração 20 – Reescrita do aluno F .....	102
Ilustração 21 – Produção do aluno G com assinalamentos da professora.....	104
Ilustração 22 – Reescrita do aluno G.....	105
Ilustração 23 – Produção do aluno H com assinalamentos da professora.....	107
Ilustração 24 – Reescrita do aluno H.....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Textos produzidos.....	78
Tabela 2 – Personagens .....	78
Tabela 3 – Aspectos assinalados no texto A1 e resolvidos no texto A2 .....	83
Tabela 4 – Aspectos assinalados no texto B1 e resolvidos no texto B2.....	87
Tabela 5 – Aspectos assinalados no texto C1 e resolvidos no texto C2.....	91
Tabela 6 – Aspectos assinalados no texto D1 e resolvidos no texto D2 .....	94
Tabela 7 – Aspectos assinalados no texto E1 e resolvidos no texto E2 .....	99
Tabela 8 – Aspectos assinalados no texto F1 e resolvidos no texto F2.....	103
Tabela 9 – Aspectos assinalados no texto G1 e resolvidos no texto G2 .....	106
Tabela 10 – Aspectos assinalados no texto H1 e resolvidos no texto H2 .....	110
Tabela 11 – Adequação das histórias ao gênero fábula.....	110
Tabela 12 – Textos, títulos, situação-problema, moral.....	111
Tabela 13 – Fábulas recontadas e originais .....	112
Tabela 14 – Problemas comuns apresentados nos textos (1ª versão).....	113
Tabela 15 – Aspectos não verificados pela professora na primeira versão .....	113
Tabela 16 – Problemas que permanecem / surgem na segunda versão .....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – GÊNEROS E ENSINO</b> .....	16
1.1 O CONCEITO DE GÊNEROS EM BAKHTIN.....	16
1.2 O CONCEITO DE GÊNEROS EM OUTROS PESQUISADORES.....	19
1.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO .....	27
1.4 GÊNEROS E AS ATIVIDADES BÁSICAS DE ENSINO.....	29
1.5 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COM GÊNEROS: A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA.....	34
<b>CAPÍTULO 2 – REFACÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	38
2.2 REFACÇÃO TEXTUAL: A INTERVENÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	45
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	50
3.1 O CONTEXTO .....	50
3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS .....	55
3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	55
<b>CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM EM SALA DE AULA PRÉ-INTERVENÇÃO</b> .....	57
<b>CAPÍTULO 5 – REFACÇÃO: ANÁLISE LINGÜÍSTICA VIA GÊNEROS</b> .....	66
5.1 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA COM FÁBULAS .....	66
5.2 O TRABALHO DE REFACÇÃO DE FÁBULAS PÓS-INTERVENÇÃO.....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

As discussões aqui apresentadas sintetizam reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, postulando idéias de ensino gramatical contextualizado, já assumidas por vários autores, consideradas, todavia, no processo de refacção textual. Pretendemos ser esta uma contribuição, visando a uma mudança / estabelecimento de atitudes em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo, à abordagem dos gêneros discursivos, para que o professor de língua portuguesa seja capaz de adequar suas ações nesse sentido.

Não se trata de traçar novos objetivos para o ensino de língua portuguesa, mas de indicar caminhos teórico-práticos, a fim de oportunizar práticas que venham contribuir para um melhor desempenho lingüístico dos alunos, o que, apesar a veiculação, em termos de *modus operandi*, não parece ter chegado aos professores.

Consideramos ser função da escola propiciar ao aluno contato/aquisição com/de conhecimento da língua padrão, assim como ter acesso a diferentes gêneros, uma vez que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem não se dão isolados do sujeito, mas, fundamentalmente, a partir da interação social.

É na interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem; nela aprende a jogar os jogos da linguagem e a interagir, com os participantes, enquanto interlocutores; nela vai construindo o seu conhecimento do mundo na medida em que a experiência o representa, nela vai dominando os recursos lingüísticos com que expressa essas experiências e se expressa. (LOUZADA, 1994, p. 14)

Uma outra reflexão que se deve fazer é a de que o domínio de gêneros discursivos pela criança acontece antes mesmo de ela entrar na escola. Assim, quanto maior as experiências lingüísticas com gêneros discursivos – leitura e produção de textos – maior a possibilidade de que ela, aos poucos, perceba e reflita sobre o funcionamento da linguagem, ampliando os recursos expressivos, questionando e posicionando-se sobre como/em que situação usar uma e/ou outra forma de linguagem.

De acordo com Geraldí (2003), como a criança ingressa na escola já com uma prática de linguagem, é papel desta, então, manter e aprimorar os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para outros propósitos, sobre diferentes temas, em condições específicas de produção e de interlocução.

[...] podemos chegar à conclusão de que, às séries iniciais, será de muito maior proveito propiciar situações onde as crianças vejam, percebam, manipulem e comparem a língua em suas várias facetas, nos seus vários usos: a receita, a bula, a

carta, o bilhete, a poesia, os textos jornalísticos, as narrativas ficcionais, as narrativas não ficcionais e assim por diante. (LOPES, 1994, p. 47)

Sob tal aspecto, a criança tem acesso à norma culta quando exercita a linguagem em diferentes contextos, em atividades que permitam perceber os valores sociais a ela atribuídos e as diversas atividades e propósitos a que se associa. Ou seja, a descrição da estrutura da linguagem ou a explicitação de regras passa a fazer sentido a partir do domínio efetivo de seu uso (MURRIE, 1994, p.18).

No contexto de ensino de língua portuguesa, como propõe Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho deve ser sistematizado a partir dos gêneros, com uma organização de um projeto curricular numa progressão em espiral.

Nesse sentido, no projeto “Escrita e Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho um velho problema”, objetivamos contribuir na busca de possíveis soluções para o ensino de língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à gramática, conforme o próprio nome diz. Tivemos, como aportes teóricos, fundamentos da Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2000; CELANI, 2000), sobre a formação continuada de professores, e os estudos de gêneros, sobretudo, de Bakhtin (1992), Rojo (2000), Rojo e Cordeiro (2004) e Dolz e Schneuwly (1996; 2004).

Assim, a partir dos aportes arrolados, no referido projeto, Perfeito (2005, p. 61) elabora uma proposta, partindo de idéias de Barbosa (2003), a ser utilizada na abordagem de textos de variados gêneros, no espaço escolar, considerando o contexto de produção e relação autor/leitor/texto; conteúdo temático; organização geral (construção composicional) e as marcas lingüístico-enunciativas.

Especificamente, em relação às marcas lingüístico-enunciativas, Perfeito (2005) entende que, na mobilização de um gênero discursivo, o sujeito enuncia com sua expressividade, em determinadas condições de produção, as marcas regulares do gênero, relativamente estabilizadas, e outras mais específicas. Por isso, na análise, devem ser considerados aspectos relativos ao contexto de produção, ao conteúdo temático e ao arranjo textual.

Dessa forma, no projeto citado, o grupo de pesquisa priorizou o estudo de textos de diferentes gêneros, com propostas de análise lingüística vinculadas à leitura, produção e refacção de textos.

Excepcionalmente, o presente trabalho – um recorte do referido projeto –, tem foco na refacção textual e foi realizado em uma escola pública da cidade de Londrina, na qual, após processo de diagnóstico, iniciamos, com o grupo de professoras de 1ª a 4ª séries,

um processo de intervenção com estudos/reflexões sobre o ensino de análise lingüística, sobre o conceito de gênero e de como ensinar, mais amplamente, “análise lingüística”, via gêneros: primeiramente na leitura e depois na refacção.

Partimos, então, da hipótese de que a refacção textual vinculada a seqüências didáticas organizadas em torno de gêneros discursivos, além de ampliar os momentos de análise lingüística, possibilita ao aluno, em processo de reflexão sobre a linguagem, ter domínio de diferentes formações discursivas que circulam socialmente.

O grande desafio assumido, em nossa atuação no projeto, foi o de construir propostas de organização do currículo, cujas progressão e articulação aconteçam via gêneros. E, para isso, atuamos de forma investigativa e formativa, subsidiando de maneira teórico-prática as professoras da referida escola.

No trabalho em questão, objetivamos comprovar que a intervenção do professor, no trabalho de produção textual do aluno, que tome como base a reflexão sobre a linguagem, constitui-se numa estratégia de ensino gramatical e de gêneros. Trata-se, então, de um trabalho de intervenção no trabalho gramatical docente no ensino fundamental, em sua relação com a leitura e escrita, em situação de sala de aula, tendo os gêneros como objeto de ensino.

Como objetivos específicos, pretendemos: atuar de forma investigativa e formativa (interventiva) na escola em estudo; construir propostas de organização do currículo escolar, cuja progressão e articulação aconteçam via gêneros discursivos; subsidiar, de maneira teórico-prática, as professoras da referida escola no trabalho com gêneros, sobretudo no que se refere à análise lingüística; discutir proposta de refacção textual com o grupo de professoras; e verificar se no trabalho da professora da 3ª série com seqüências didáticas, sobretudo de fábulas, a proposta de refacção apresentada contribui para o desenvolvimento dos alunos em relação à mobilização de recursos lingüístico-expressivos na produção de textos do referido gênero.

Desse modo, partindo do princípio de que o trabalho em sala de aula deva ser desenvolvido em uma seqüência didática que contemple atividades articuladas de leitura, produção e análise lingüística de textos (GERALDI, 1984; RUIZ, 2003), de determinado gênero, entendemos a refacção como trabalho e indicamos caminhos no processo de intervenção no texto do aluno, com vistas ao aprimoramento da competência lingüística, buscando evitar a simples higienização da produção discente (JESUS, 1997, p. 102).

Enfatizamos que, embora tenhamos trabalhado com seqüências didáticas, o foco do presente trabalho é o processo de refacção textual via gêneros, por isso, em

estudo/reflexão junto às professoras, elaboramos proposta de intervenção textual, acompanhamos seu desenvolvimento em sala de aula e, ao final, analisamos os textos dos alunos, para verificar sua efetividade.

No estudo em foco, apresentaremos, primeiramente, conceitos e algumas linhas de estudos desenvolvidos sobre gêneros, aspectos de concepção da linguagem como interação e o trabalho pedagógico (de ensino) com gêneros, por meio de seqüências didáticas que envolvam as três práticas de ensino de língua portuguesa – leitura, análise lingüística e produção de textos.

No capítulo 2, trataremos da refacção textual – segundo momento de análise lingüística (PERFEITO, 2005) – e dos tipos de correção para orientar o aluno na reescrita de seus textos.

Abordaremos a metodologia utilizada para o processo de intervenção na escola e para constituição e análise do corpus, no terceiro capítulo.

No capítulo 4, analisaremos as atividades da professora de 4ª série, antes do processo de intervenção, com o objetivo de contextualizar as práticas existentes e comparar com as que foram efetivadas pós-intervenção.

No capítulo 5, descreveremos uma seqüência didática das que foram levadas a efeito na nova proposta de trabalho (pós-intervenção) e analisaremos as ações da professora – cujas aulas foram apresentadas no capítulo 4 – quanto às atividades de refacção textual, mediante as correções efetuadas nos textos produzidos pelos alunos e as alterações que fizeram em decorrência, verificando, assim, sua efetividade.

E, por fim, traremos as conclusões a que chegamos e faremos outras considerações.

## CAPÍTULO 1 – GÊNEROS E ENSINO

### 1.1 O CONCEITO DE GÊNEROS EM BAKHTIN

A perspectiva de abordagem a partir dos gêneros funda-se especialmente nos estudos enunciativos ancorados na *Teoria dos Gêneros do Discurso* (ROJO, 2005, p.185), segundo Bakhtin, que superam a perspectiva estruturalista e se centram na concepção de enunciado indissociável das situações de interação.

Bakhtin (1997) foi o primeiro a empregar a palavra gêneros com um sentido mais amplo, referindo-se à utilização da língua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional e pela especificidade do domínio de comunicação.

A contribuição de Bakhtin e seu grupo foi relevante por estabelecer proposições que passaram a nortear o estudo da língua: 1) A língua como sistema estável é apenas uma abstração científica; 2) A língua constitui um processo de evolução ininterrupto pela interação verbal social dos locutores; 3) As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas; 4) A criatividade da língua é autônoma, mas não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam; 5) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social, pois só se torna efetiva entre falantes.

Por isso, para o autor (1997, p. 112), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em foco. A enunciação, por sua vez, passa a ser vista como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Na teoria do enunciado proposta por Bakhtin, há, assim, duas maneiras de elaborar a escolha e o reconhecimento de um gênero dentro do enunciado: o intuito do querer-dizer do locutor e a atitude responsiva do parceiro na comunicação. O querer-dizer do locutor obedece às relações contratuais de um ato comunicacional; estes atos, porém, deixam um espaço para a manifestação da subjetividade daquele que fala.

Nesse sentido, o querer-dizer do locutor realiza-se acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, determinada em função da especificidade de uma dada esfera da

comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do interlocutor, etc. Ou seja, o locutor ajusta sua individualidade e subjetividade ao gênero escolhido. O enunciador, na concepção de Bakhtin, além da linguagem apropria-se dos gêneros do discurso, que são indispensáveis para o entendimento recíproco entre locutores.

Para Bakhtin, os encontros vão povoando o universo de signos, e cada signo vai se tornando parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Assim, o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos. Em outras palavras:

Desde as primeiras décadas do século XX, no trabalho de Bakhtin e seu Círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Isso significa que, no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica. (STELLA, 2005, p. 178)

As palavras funcionam como agente e memória social, uma vez que se figuram em contextos diversamente orientados e são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois freqüentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais (MIOTOLLO, 2005, p. 172).

Na concepção de Bakhtin, então, toda palavra comporta duas faces: é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte e serve de expressão de um em relação ao outro e não pertence totalmente ao locutor, mas, em um dado momento, ele é o único dono da palavra.

Dessa forma, a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis. A própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Em outras palavras, o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Assim, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 1997, p. 111).

Para Stella (2005, p. 181), a palavra é inoculada pelos gêneros no projeto discursivo do sujeito. A escolha das palavras em um contexto de utilização só é possível porque já foram experimentadas por outros locutores em situações semelhantes. Isso significa

que o gênero é dinâmico e tanto funciona imediatamente quanto possui uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização.

Cereja (2005, p. 203), ao tratar de significação e tema, na concepção de Bakhtin, afirma que sob o ponto de vista dialógico:

A palavra não é uma unidade “neutra”, uma forma abstrata da língua à espera de uma falante que individualmente atualize seu sentido e a faça renascer para o fluxo contínuo da linguagem. Segundo Bakhtin, a palavra é sempre “interindividual” e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente.

Disso decorrem dois conceitos: o de significação e o de tema. Enquanto a significação é, por natureza, abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluído e dinâmico, recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. A significação está para o signo, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre os sujeitos.

[...] o *tema* do signo só pode ser observado numa situação concreta de enunciação. Identificá-lo exige que se leve em conta não apenas o sentido potencial do signo, mas também o sentido que este assume no momento histórico e na situação específica de enunciação, de acordo com os elementos extraverbaes que participam da construção do sentido, como, por exemplo, a identidade e o *papel* dos interlocutores, a esfera de circulação do signo e a finalidade do ato enunciativo. (CEREJA, 2005, p. 206)

É necessário ressaltar que os gêneros são considerados *relativamente estáveis*, por Bakhtin, por serem alterados e renovados em virtude das transformações sócio-histórico-culturais, de sua relação de interdependência com as atividades humanas e das necessidades das esferas de comunicação e dos grupos sociais.

Ao tratar do desenvolvimento dos conceitos de gêneros do discurso na obra do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev, Souza (2002, p.102) tece algumas observações sobre seu funcionamento:

- a) Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes;
- b) Qualquer gênero novo nada mais faz que complementar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes;
- c) Cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível;
- d) Cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos [...].

- e) A influência dos novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes.

Devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso, resultado da infinidade das relações sociais, Bakhtin dividiu os gêneros em dois tipos: gênero primário e gênero secundário. Os primários são aqueles que emanam das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas, com o uso mais imediato da linguagem na vida cotidiana (linguagem oral, diálogos na família, reuniões com amigos). Os secundários são efetivados, normalmente, pela escrita. Assim, o gênero funciona como instrumento, uma forma mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais complexas. Esses gêneros considerados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários.

Para Bakhtin (apud ROJO, 2005, p. 194), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis:

- Os temas – conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*)
- As configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor**, e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou *estilo*)

Em suma, Bakhtin se distancia da oração como unidade de análise ao reconhecer o enunciado como unidade de comunicação verbal. Em sua visão, são importantes a noção de propósitos ou finalidades, a questão do caráter de estabilidade do gênero (“tipos relativamente estáveis”) e a distinção entre gêneros primários e secundários que traz à tona o estudo dos gêneros do cotidiano e não só os da produção literária.

## 1.2 O CONCEITO DE GÊNEROS EM OUTROS PESQUISADORES

Atualmente, outros grupos de estudo desenvolvem pesquisas a partir das contribuições de Bakhtin, entre eles, Schneuwly, Dolz e Bronckart, pesquisadores do grupo de Genebra; Swales, Miller, Bazerman, estudiosos de gêneros de linha norte-americana; e os brasileiros: Marcuschi, Rojo e Machado; entre outros.

Bronckart (2003, p. 137) faz uma abordagem sócio-histórica dos gêneros, considerando os textos produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais que os elaboram em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Esses textos, segundo o autor, apresentam características relativamente estáveis e ficam disponíveis no intertexto<sup>1</sup> como modelos indexados.

O autor empresta de Foucault<sup>2</sup> a noção de formação discursiva – modalidades particulares de funcionamento da língua que uma formação elabora em função de seus objetivos e de seus interesses particulares (BRONCKART, 2003, p. 36). Interessava a Foucault descrever os mecanismos de constituição das ciências do homem, ou o que são esses domínios, por exemplo, a gramática, a política, etc. Para Foucault, os saberes nasceram de práticas, de formas de organização, e a ciência passa a discursivizá-los, a fabricar dizer sobre eles.

A tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2003, p. 42).

Quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais. (BRONCKART, 2003, p. 46)

A abordagem dos gêneros, na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, inscreve-se em um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização” (BRONCKART, 2003, p. 13).

Para o autor, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente situado no espaço e no tempo, para isso considera quatro parâmetros relativos ao contexto de produção: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor, e o objetivo.

Assim, de acordo com Bronckart, representações dos mundos físico (o lugar da produção, o momento da produção, o emissor e o receptor) e sócio-subjetivo (em que

<sup>1</sup> Intertexto: conjunto mais ou menos organizado de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e indexados a situações-tipo de comunicação (BRONCKART, 2003).

<sup>2</sup> A formulação do conceito de formação discursiva em Foucault está desenvolvida principalmente na *Arqueologia do Saber*, publicado em 1969.

situação o agente-produtor julga estar) implicam a situação de produção textual e também o conteúdo temático a ser abordado em determinado texto.

De acordo com Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 110), estudos sobre gêneros, na linha sócio-retórica, são desenvolvidos por Swales, voltados para aplicações em análises em contextos acadêmicos e profissionais. Sua noção de gênero é o resultado do entrelaçamento de vários campos de estudo, como: folclore; estudos literários; lingüística e retórica.

Swales (apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.111) propõe que:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos [...] propósitos são reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Essa razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. [...] Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variação em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades.

O modelo de análise proposto por Swales considera três conceitos – comunidade discursiva, gênero e tarefa – e dois procedimentos possíveis para a identificação dos gêneros – um procedimento textual/lingüístico e um procedimento contextual. Essa abordagem (modelo CARS), preferida e defendida por Swales, leva em consideração o texto – a estrutura, o conteúdo e os traços de gênero – e o contexto, incluindo a comunidade discursiva, seus valores, suas práticas e expectativas.

Para Swales, um gênero engloba uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos. Assim, exemplares de um mesmo gênero devem ter padrões similares em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo.

Segundo o autor, cada uma das partes do texto possui uma função retórica e, na análise do gênero, são investigados aspectos lingüísticos como a ocorrência de formas verbais, voz, vocabulários, tamanho da frase, de maneira que a observação de tais pontos possa demonstrar o propósito comunicativo.

Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 122), o valor do modelo CARS está na visão de que há movimentos retóricos que parecem estar comprovadamente nos textos, e essa é uma contribuição importante em termos teóricos, analíticos e pedagógicos.

Charles Bazerman, outro pesquisador de gêneros, propõe instrumentos conceituais e analíticos para o exame do trabalho realizado pelo texto na sociedade, e métodos

para analisar como produção, circulação e uso ordenados desses textos constituem, em parte, a própria atividade e organização dos grupos sociais. Baseia-se, para isso, em uma série de conceitos: fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades. Preconiza que cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social e os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala (BAZERMAN, 2006, p. 22).

Estes atos de fala operam em três níveis distintos, tanto em textos orais como escritos: locucionário – literalmente o que é dito; ilocucionário – o que se pretende que o ouvinte reconheça; e o efeito perlocucionário – o modo como as pessoas recebem o ato e determinam as conseqüências deste ato para futuras interações (BAZERMAN, 2006, p. 27).

Dessa forma, uma maneira de coordenar melhor os atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros e a tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão (BAZERMAN, 2006, p. 29).

Segundo o autor (2006, p. 31):

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. São os fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos.

Em síntese, a análise textual proposta pelo autor focaliza o gênero e agregados maiores (os conjuntos de gêneros, os sistemas de gêneros e os sistemas de atividades). Os conceitos de ato de fala e fato social servem de base para se compreender a abordagem analítica.

Nesse sentido, de acordo com Bazerman, um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas num grupo de trabalho de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos.

Outra estudiosa, Carolyn Miller, assim como Bazerman, é membro do grupo que compõe a escola norte-americana de estudos dos gêneros, a qual se caracteriza, em linhas gerais, por seu interesse pela natureza social do discurso, tendo duas influências: a nova retórica e o pensamento de Bakhtin.

A recuperação da retórica traz as noções de propósito e contexto, pois se passa a olhar a fala e a escrita como instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto como apenas artefato lingüístico. (CARVALHO, 2005, p. 131).

Miller (apud CARVALHO, 2005, p. 135) busca na sociologia as bases para refinar as noções de gênero e de comunidade retórica. E aponta como características do gênero: 1) refere-se a categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; 2) é interpretável por meio das regras que o regulam; 3) é distinto em termos de forma, mas é uma fusão entre forma e substância; 4) constitui a cultura; 5) é mediador entre o público e o privado.

Em outras palavras, o gênero tem um potencial estruturador da ação social porque é o elo e o mediador entre o particular e o público, entre o indivíduo e a comunidade [...] Para compreender as ações de uma comunidade é preciso compreender as normas epistemológicas, ideológicas e sociais que a mantêm coesa. (CARVALHO, 2005, p. 135)

Carvalho (2005, p. 136), ao estudar o conceito de gênero como ação social em Miller e Bazerman, apresenta uma sugestão metodológica:

- Elementos a examinar em um estudo de gênero como ação social:
  - 1) regularidades em um conjunto representativo de textos pertencentes a certo gênero; 2) regularidades observáveis nos processos de produção e recepção dos textos; 3) regularidades nos papéis sociais desempenhados por seus produtores e consumidores.
- Atividades que podem ser investigadas em relação aos processos de composição dos textos:
  - 1) o evento deflagrador da produção do texto; 2) as fases de coleta e análise de informações para compô-lo; 3) a escrita propriamente dita (e reescritas também); 3) as atividades realizadas em conjunto (ex: a revisão de diversas versões por outrem); 4) que tecnologia de produção, bem como suas

implicações, é utilizada – processadores de texto, máquinas de escrever, etc.

- Atividades a serem investigadas no exame das práticas de leitura: 1) a abordagem ao texto (Onde? Quando? Por quê? Com que finalidade? Há necessidade de outros textos de apoio?); 2) o trânsito pelo texto (O que lê detalhadamente? O que lê por alto? Que partes pula?); 3) o conhecimento construído a partir do texto (Que perguntas faz? Que informação privilegia?); 4) a utilização do conhecimento resultante da leitura (Para tomar decisões? Para produzir outro texto?).
- Investigação dos papéis sociais desempenhados por produtores e consumidores dos textos: 1) observação de suas atribuições; 2) do grau de poder que detém para tomar decisões; 3) das limitações que encontram na realização de tarefas; 4) do grau das relações que se estabelecem entre os usuários do gênero.

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly, do grupo de Genebra, em seus estudos sobre gêneros, sugeriram a disposição dos gêneros em agrupamentos visando o ensino-aprendizagem e a organização do ensino via gêneros, mediante seqüências didáticas.

Schneuwly (2004, p. 26) explica que nossas ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, o interlocutor, a finalidade do texto, o momento histórico-social e o gênero a ser utilizado para atingir plenamente seu objetivo.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros discursivos que nos foram transmitidos sócio-historicamente, os quais podemos transformar, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal. E, por essa característica fluida, Marcuschi (2005, p. 19) ressalta a plasticidade dos gêneros, por parecer impossível estabelecer classificações duradouras.

Devido à grande variedade e quantidade de gêneros, e conseqüente dificuldade para organizá-los como objeto (ou megainstrumento) de ensino-aprendizagem, fundamentando-se em Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), propuseram agrupamentos de gêneros, de acordo com domínio social, tipologia e capacidades de linguagem. Tais agrupamentos são apresentados por Barbosa (2000, p. 170):

- Agrupamento da ordem do relatar – envolve o domínio social da comunicação, voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, colunas sociais, notícias, biografias, relato histórico, etc);
- Agrupamento da ordem do narrar – comporta o domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, narrativa de enigma, romance etc);
- Agrupamento da ordem do argumentar – inclui o domínio social da comunicação, voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, etc.);
- Agrupamento da ordem do expor – ligado ao domínio social da comunicação, voltado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, comunicados, conferências, seminários, resenhas, artigos etc.);
- Agrupamento da ordem do descrever ações – relaciona-se ao domínio social da comunicação, voltado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.).

Na opinião dos autores, todos os agrupamentos teriam de ser trabalhados em cada série escolar, variando-se seja o gênero selecionado, seja o grau de profundidade da abordagem, garantindo-se construções cada vez mais complexas de linguagem.

Assim, Dolz e Schneuwly (2004, p. 58) assumem que o enfoque de gêneros em agrupamentos tem um caráter provisório e foi proposto para resolver problemas práticos,

no entanto, “estes apresentam três critérios essenciais no que diz respeito à construção de progressões” e, por isso, é preciso que:

- Correspondam às grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo pelas necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
- Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes envolvidas na mestria dos gêneros agrupados.

Os autores (2004, p. 59) ressaltam que a originalidade da estratégia não reside nos agrupamentos, mas na tentativa de definir as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes.

Os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Trata-se, mais prosaicamente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver provisoriamente problemas práticos. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62)

Em síntese, considerando-se que os gêneros do discurso são vinculados às esferas da atividade humana e às esferas sociais de comunicação e interação, a escolha de um gênero não é “completamente espontânea”, e é definida em função das condições de produção dos enunciados:

- Interlocutores: seus lugares sociais, suas representações mentais, hipóteses, suas imagens de si mesmos, do outro; do tema; da situação, da tarefa; da língua, do texto; seus conhecimentos lingüísticos, do mundo, do tema;
- Objetivos, intenções e expectativas em relação à interlocução;
- Situação e circunstâncias da enunciação: suporte, circulação prevista para o texto, grau de formalidade, tarefa, problema retórico.

Ou seja, ao escolhermos um gênero, levamos em conta toda uma situação de interação (contexto de produção), sem esquecermos, também, os fatores que se referem ao mundo social e subjetivo dos sujeitos inseridos nessa situação de interação.

A relação falante-ouvinte, em que se baseava o modelo estruturalista, foi revista, passando à noção de interlocutores, ou seja, do enfoque puramente lingüístico a um enfoque discursivo, relevando os planos enunciativos, bem como os “lugares” assumidos pelos participantes da interação/enunciação.

Nesse capítulo, apresentamos diferentes posicionamentos acerca da conceituação e de estudos de gênero, sem a intenção, no entanto, de esgotar uma discussão conceitual e teórica. Objetivos, contudo, ressaltar nossa orientação pelas noções bakhtinianas.

### 1.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Conforme vimos no capítulo anterior, não é mais possível conceber a linguagem apenas como “expressão do pensamento” ou como “meio de comunicação”, pois a linguagem é constitutiva do ser humano e de suas relações.

Na concepção de Vygotsky (1991), os sujeitos se encontram numa rede de relações com o mundo, que lhes possibilita adquirir uma forma peculiar de existência, constituindo assim seu campo simbólico de significações. Essa capacidade simbólica do homem, que se expressa através da linguagem e se materializa no texto oral ou escrito, relaciona-se diretamente com sua prática social global.

De acordo com Rojo e Moita Lopes (2004, p. 36),

[...] Uma possibilidade de expressar tal compreensão é entender a linguagem como um modo de **ação social** por meio da qual as pessoas estão agindo no mundo. Isso quer dizer que, quando compreendemos, escrevemos e falamos, estamos envolvidos em um ato social de interação por meio da linguagem na **construção da vida** social, ou seja, dos significados, dos conhecimentos e de nossas identidades sociais. Essa é a dimensão **construcionista** da linguagem. Todo o uso da linguagem tem, portanto, como alvo, um interlocutor a quem nos dirigimos e vice-versa. Essa visão é importante por enfatizar a dimensão **sócio-interacional** da linguagem [...] Essa dimensão é relevante por abarcar uma outra característica da linguagem: o fato de que todo uso da linguagem é **situado** em dois sentidos. Um deles se refere ao nível da interação entre escritor e leitor [...] O outro nível se refere ao contexto macrossocial em que a interação está situada: o quando e o onde da interação.

Dessa forma, os significados são contextualizados e essa compreensão é importante, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social, ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que

propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 37).

Os autores acrescentam:

No processo de construção do significado, os interlocutores necessitam de conhecimentos que servem aos usos da linguagem em práticas sociais. Esses conhecimentos podem ser entendidos como envolvendo **o nível da organização textual em gêneros discursivos** (escolhas de modos de organizar a informação em textos orais e escritos; **o nível sistêmico** (escolhas da gramática, do léxico, da fonologia etc.) e **os conhecimentos de mundo** a que se referem (escolhas de um referencial sobre química, sobre a vida em família etc.). (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 38)

A linguagem é concebida como dinâmica e em constante transformação; logo não é um objeto pronto e acabado. Além disso, tem como suporte a língua, ou seja, um sistema criado socialmente, que serve aos indivíduos para construir seus enunciados no processo de interação verbal. A partir dessa ótica, a língua é concebida como um sistema de signos que possibilita aos indivíduos significar o mundo. Nessa perspectiva, a língua é constituída na interação verbal sendo, portanto, um fenômeno histórico-social que se realiza por meio de enunciações e só pode ser explicado em relação à situação concreta de produção.

Assim, a interação verbal é um processo de construção de sentidos pelos falantes a partir de escolhas lingüísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa. O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores em diferentes situações de comunicação. Em outras palavras, a produção e a leitura de diferentes gêneros discursivos possibilitam que os alunos ampliem suas capacidades de uso da linguagem em diversas situações de interação, por meio de aprofundamento dos recursos lingüísticos que já conhecem e utilizam e de apropriações de novos recursos.

Em outros termos, no momento de produzir um texto, ao mesmo tempo em que seleciona unidades temáticas que se encontram organizadas em sua memória, o produtor se representa à situação na qual se encontra em suas dimensões temporais, espaciais, sociais e subjetivas, e busca formas lingüísticas compatíveis com essas representações. (MUGRABI, 2002, p. 22).

A partir desses princípios, os Parâmetros Curriculares Nacionais consolidaram e sistematizaram uma série de mudanças de concepção acerca do conhecimento, indicando, uma nova reflexão sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o lugar central que a linguagem ocupa nas interações sociais e na constituição dos sujeitos.

Esse novo posicionamento, todavia, exige dos profissionais da educação não só uma ressignificação de sua prática, mas, também, sobretudo, um novo e indispensável embasamento teórico, que somente com a leitura dos PCNs não se conseguirá alcançar.

Depreendemos, portanto, que o entendimento da linguagem como interação tem como alicerce o conceito de gêneros e, conseqüentemente, seu estudo.

#### **1.4 GÊNEROS E AS ATIVIDADES BÁSICAS DE ENSINO**

Os estudos realizados atualmente acerca do ensino de língua materna têm indicado que a abordagem pedagógica por meio dos gêneros tem feito avançar, em muito, as perspectivas de um ensino progressivo em relação à língua materna e suas especificidades no que tange à leitura e produção de textos orais e escritos, pois desloca o objeto de análise da materialidade textual para a discursiva – uma vez que os textos são constituídos na interlocução.

Por sua vez, a definição de atividades realizadas em sala de aula depende de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos lingüísticos são percebidos pelo professor. Toda atividade pedagógica de ensino de português traz subjacente uma determinada concepção de linguagem, suas funções, seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

Como vimos, ao lado das tendências que têm marcado a percepção dos fatos da linguagem centradas na linguagem como um conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização ou entendida apenas como tradução do pensamento, convive uma tendência centrada na linguagem como meio e interação verbal de dois ou mais interlocutores.

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas... (ANTUNES, 2003, p. 42).

Essa visão interativa da linguagem no ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem sido discutida desde 1980, sendo entendida como a integração, sem

artificialidade, via texto, das atividades básicas de ensino: leitura, análise lingüística e produção textual, estabelecida entre professores e alunos no trabalho em sala de aula. Essa tendência, portanto, permite um entendimento mais amplo de linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais profícuo.

Se a língua-em-função apenas ocorre sob a forma da textualidade [...] é natural admitir que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser [...] produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41)

A autora acrescenta ainda (p. 43) a essa consideração “o princípio de que é o aluno o *sujeito da aprendizagem* que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento”.

Recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, 1998) apontam que o ensino seja pautado nos gêneros textuais, visando a uma mudança no ensino de língua portuguesa, fundamentado, até então, na gramática normativa.

O principal argumento em defesa da tomada dos gêneros como objeto privilegiado para o ensino de língua portuguesa é que, por meio desses, torna-se possível construir uma prática pedagógica que enfoque:

[...] as propriedades mais discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de discursos – tais como as situações de produção em que estas se dão; a interação entre os interlocutores; a subordinação das formas à significação, a marcação ideológica dos textos. (ROJO, 2001, p. 165).

Dessa forma, o objeto de análise e de ensino da língua é o enunciado, o ato de fala no contexto lingüístico e extralingüístico, o que requer que o estudo dos aspectos lingüísticos da língua materna esteja vinculado ao uso que se faz dela na sociedade.

Tal abordagem é adotada pelos PCNs (BRASIL, 1997, p. 31) sob dois enfoques: o uso da língua e a reflexão sobre a língua:

[...] as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Em termos de esferas das atividades humanas, o documento (BRASIL, 1997, p. 82) indica alguns gêneros para a prática de leitura e produção de textos orais e escritos:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

A perspectiva adotada pelos PCNs (BRASIL, 1998) é de que, na concepção interativa de linguagem, o discurso materializa-se por meio de textos e todo o texto se organiza dentro de determinado gênero. É nessa percepção que os gêneros passam a ser objeto de ensino e o texto unidade de significações.

O trabalho didático com os gêneros traz subjacente, então, a necessidade de um currículo cujas organização e progressão aconteçam tomando-os como objeto e como eixo das atividades de ensino de língua portuguesa – prática de leitura, de produção de textos e de análise e reflexão sobre a língua –, considerando-se suas particularidades (contexto social e marcas lingüísticas e enunciativas) materializadas em textos.

Entendemos, depois das leituras, ser o gênero discursivo objeto de ensino PCNs (BRASIL, 1998) e eixo de progressão e de articulação curricular (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nessa perspectiva, deverá ser abordado integradamente, via as três práticas pedagógicas: leitura de textos, análise lingüística e produção textual.

Portanto, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), é importante o ensino de língua portuguesa ter como objeto de estudo agrupamentos de gêneros determinados pelas esferas de atividade humana, distribuídos na organização curricular por domínios que exijam

capacidades de linguagem diferenciadas, por exemplo: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, o instruir. Gêneros de todos domínios devem ser trabalhados em cada série ou ciclos, prevendo-se uma progressão lingüístico-discursiva, em que todos os tipos de textos devem ser construídos das suas formas concretas mais simples para as mais complexas, explorando-se em profundidade cada gênero, proporcionando aos alunos seu desenvolvimento na apropriação das características que permitam a ampliação de seu universo discursivo por meio dos gêneros estudados.

Assim, pelas práticas de leitura, produção de textos e reflexão lingüística, concebidos numa postura discursiva, o trabalho na escola converte-se num processo de caráter interlocutivo e não somente lingüístico, entendendo-se que produzir um texto não é somente escrever sobre um tema na modalidade culta da língua.

Sob tal enfoque, o ensino de produção de texto passa a ser satisfatório porque o aluno entra em contato com os diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente. A aprendizagem, dessa forma, deve ser em espiral, isto é, os gêneros devem ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série e idade dos alunos, subentendendo-se associados à idade fatores como conhecimento lingüístico adquirido e interesses.

Pretende-se, assim, possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência de produzir textos, orais ou escritos, considerando que estes acontecem em determinadas situações de interlocução as quais definem sua filiação a um gênero do discurso por meio de suas dimensões: conteúdo temático, estrutura (forma composicional) e seu estilo (marcas lingüísticas).

Portanto, na escola, tais atividades devem ser realizadas tendo em vista um interlocutor. Sob tal enfoque, assim como nas situações reais de interação, no momento da produção de texto, o aluno deve levar em conta esses fatores: para quem escreve, por que escreve, de que lugar social escreve, que efeitos de sentido quer produzir, o que sabe sobre o assunto a escrever e, principalmente, que gênero utilizar.

Com base nessas reflexões, na produção de um texto, é essencial que os discentes tenham uma compreensão geral da situação de interação proposta (contexto de interlocução) e busquem argumentos e informações que os subsidiem no momento de falar e de escrever, valendo-se conscientemente de recursos e estratégias lingüístico-discursivas apropriadas, que lhes sejam mais expressivos para tal situação. Chega-se, assim, à escolha reflexiva da estrutura composicional, do conteúdo, do estilo, da variação lingüística adequada ao interlocutor e às finalidades da enunciação.

Em decorrência, a avaliação que o professor faz do texto produzido pelo aluno também desloca o foco de atenção das características especificamente lingüísticas para a adequação às situações discursivas nas quais e para as quais ele foi produzido.

Por sua vez, essa postura passa a exigir da escola a promoção da circulação do texto escrito pelo aluno, além da sala de aula, de forma que esteja mais próximo das situações sociais vividas pelos alunos.

Sugerimos, assim, segundo Perfeito (2005), que a análise lingüística seja trabalhada contextualizadamente em dois momentos: 1) no processo de leitura, com a mobilização dos recursos lingüístico-expressivos, para a co-produção de sentidos; e 2) na ocasião da reescrita ou refacção textual, momento de análise da produção de sentidos e de maior abordagem de aspectos formais e da coerência. Nos dois momentos há que se considerar o arranjo composicional, as marcas lingüísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o contexto de produção.

A análise lingüística na leitura e a refacção de textos são, portanto, duas das estratégias metodológicas para a realização do eixo prática de análise e reflexão sobre a língua na escola. Essa prática de análise busca possibilitar aos alunos refletir acerca de suas produções e da adequação dos enunciados produzidos por eles às situações discursivas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita. As atividades devem, então, ser organizadas não necessariamente em torno das dificuldades apresentadas nos textos dos alunos, mas em torno de todos os aspectos envolvidos nas dimensões discursivas dos gêneros.

A atividade de refacção de textos, como veremos no capítulo 2, centra-se na especificidade das produções dos alunos. É uma tarefa que faz parte do processo de produção de textos orais ou escritos e consiste na revisão, reelaboração, e reestruturação dos textos, passando por sucessivas versões, até que se chegue a uma versão final, sempre mediada pelo professor.

Com a noção de gênero, segundo Lorenzetti Neto (2006, p. 158), a leitura passa a ser indispensável para o conhecimento da linguagem e deve ser entendida de forma ampla – de textos escritos, orais e não verbais –, como uma competência importante para a obtenção de informação. A prática de leitura se dá, então, pela relação entre o leitor e as próprias formas e os temas dos textos definidos de acordo com o objetivo do autor, com determinadas condições de produção e circulação e, em relação ao domínio social que o produziu. Dessa forma, um texto traz informações sobre visões de mundo, de condições de produção, de domínios sociais que determinam formas e temas. Em decorrência, a produção de texto passar a ser visto como fenômeno e prática social.

Em suma, a leitura, com as atividades de análise lingüística, configura-se como indispensável ao processo de produção de texto, pois possibilita ao aluno identificar os múltiplos aspectos envolvidos na escrita dos diversos gêneros (BRASIL, 1998, p. 49) e, assim, selecionar o gênero mais adequado a cada situação de interação/produção.

### **1.5 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COM GÊNEROS: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Consideramos, então, que o aluno em contato com diferentes gêneros discursivos em processo de organização curricular progressiva, nas práticas de leitura e de escrita, tem a oportunidade de experienciar a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, com diversidade de conteúdo temático, de construção composicional e de estilo.

A disponibilização desses gêneros é possível mediante seqüências didáticas que integrem as unidades básicas de ensino de língua portuguesa – leitura, análise lingüística e produção de textos.

Conforme estudos na área de ensino de língua portuguesa, a teoria dos gêneros discursivos opõe-se ao estudo apenas da forma textual (ROJO, 2005, p. 185), ou seja, o ensino, visto sob a ótica da concepção interacionista da linguagem, tendo os gêneros como objeto de ensino, sobretudo no que diz respeito à análise lingüística, supõe uma organização dos conteúdos em função das capacidades e experiências dos alunos em um currículo que oriente as práticas dos professores e possibilite condições de exequibilidade e continuidade, levando-se em conta que, ao final das atividades didáticas, os alunos saibam compreender os gêneros que os cercam e outros que não fazem parte de sua realidade imediata.

Corroboramos com a visão de Lorenzetti Neto (2006, p. 163) de que há dois perigos em um trabalho mal formulado com gêneros: a apresentação de uma grande variedade de gêneros sem estudo aprofundado de nenhum deles; e a didatização das categorias relacionadas à noção de gênero, com aprofundamento de discussão teórica, com o risco de tornar um instrumento em conteúdo programático assim como se ensina a gramática no ensino tradicional.

Nessa perspectiva, Rojo (2005, p.199) esclarece:

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação

enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor (es) e tema(s) discursivos -, e, a partir dessa análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero -, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada, sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de se configurar a significação. E de um texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

O problema maior que se apresenta, segundo o autor (LORENZETTI NETO, 2006, p. 164), não é a escolha/seleção, ainda que os textos não sejam originais ou estejam descontextualizados, mas sim o percurso proposto pelo professor: questões apenas de verificação de leitura, sem análise do gênero, julgamento moral das questões sem análise temática e de demais aspectos do gênero.

Para não incorrer em tal erro, a organização dos conteúdos pressupõe uma ordem temporal nas diferentes séries, assim como na mesma série, e ainda na seqüência de atividades estabelecidas pelo professor para fazer os alunos avançarem em seus conhecimentos, ou seja, a progressão curricular. Um trabalho em espiral, por sua vez, é aquele que abrange cada vez mais gêneros e retoma os analisados nas séries anteriores com vistas ao aprofundamento e diversificação.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 50), ao investigarem um modelo de ensino modular e uma organização de progressão nos diferentes ciclos do ensino fundamental do sistema escolar francófono, chegaram à conclusão de que “a criação de um espaço potencial de desenvolvimento deve ser encarada no nível local, no quadro da realização de seqüências didáticas que têm por objetivos gêneros”. Definem como seqüência didática “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Os autores entendem as práticas de linguagem como “mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros” pelas quais as significações sociais são construídas, ou seja, são aquisições acumuladas pelos grupos sociais. Como preconiza Geraldí (1991), os *sujeitos recebem/sofrem as ações da linguagem, agem com a linguagem e sobre a linguagem*, no ato enunciativo.

Seguindo a visão bahktiniana, essas seqüências devem desenvolver as capacidades de linguagem do aprendiz, definidas como:

- 1) Capacidade de ação: adaptar-se às características do contexto e do referente;
- 2) Capacidade discursiva: mobilizar modelos discursivos;
- 3) Capacidade lingüístico-discursiva: dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas.

Com estudos teóricos, sobretudo, de Bakhtin (1992), Rojo (2000), Rojo e Cordeiro (2004), Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (1996; 2004), no projeto “Gramática e Ensino Gramatical”, que visa diagnosticar e intervir na abordagem do ensino gramatical, em séries do nível fundamental, Perfeito (2005, p. 61) elabora uma proposta, partindo de idéias de Barbosa (2003), a ser utilizada na abordagem de textos de variados gêneros, no espaço escolar:

- *Contexto de produção e relação autor/leitor/texto* - observação de aspectos relativos ao/à: autor/enunciador, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação; exploração: das inferências, das críticas, das emoções suscitadas; criação de situações-problema e de transformações, veiculadas a efeitos de sentido do texto etc.
- *Conteúdo temático* - temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Organização geral (construção composicional)* - a antiga estrutura textual, redimensionada.
- *Marcas lingüísticas e enunciativas* - características do gênero (lingüísticas) e do autor (enunciativas), o qual veicula seu texto,

fundamentalmente, em determinado gênero (recursos lingüístico-expressivos mobilizados).

Especificamente, em relação às marcas lingüístico-enunciativas, a autora entende que, na mobilização de um gênero discursivo, o sujeito enuncia com sua expressividade, em determinadas condições de produção, as marcas reiteráveis do gênero e outras mais específicas. Por isso, na análise lingüística, devem ser considerados aspectos relativos ao contexto de produção, ao conteúdo temático e ao arranjo textual. Isto é, a análise lingüística não deve estar dissociada das dimensões de gênero e de suas condições de produção.

As condições de produção do gênero – conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado –, segundo adaptação de Bronckart (2003), referem-se à/ao: autor e seu papel social; leitor e seu papel social; provável objetivo; suporte; época e local de circulação.

## CAPÍTULO 2 – REFACÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS

### 2.1 REFACÇÃO E ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Os gêneros, como vimos, caracterizam-se por suas especificidades – estrutura composicional e organização, marcas lingüísticas, temas que podem ser tratados – determinadas pelas condições que as situações de interação definem: interlocutores previstos, objetivos, onde e quando são produzidos e suporte disponível.

Os gêneros escritos, especificamente – objeto do estudo em foco –, são utilizados socialmente em variadas situações de interação, desde as situações cotidianas de linguagem, nas quais, em geral, os textos não são planejados (bilhetes, por exemplo) até as mais formais (um texto científico, entre outros).

Saber escrever, portanto, não é só compreender a natureza do sistema de escrita, mas produzir gêneros discursivos adequados em função da situação de interação social, com a mobilização de aspectos específicos da escrita: pontuação, ortografia, paragrafação.

Sob tal enfoque, entendemos que a apropriação/ampliação de conhecimentos sobre a escrita pelo aluno acontece em vários momentos de análise lingüística, mediados pelo professor: o da leitura, o da produção do texto, o da revisão e reescrita do texto, o último dos quais acaba se constituindo, também, em um produtivo momento de reflexão.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997), as atividades de análise lingüística são aquelas que consideram determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se na capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem (atividades epilingüísticas); e na propriedade que a linguagem tem de poder falar e referir-se a si mesma (atividades metalingüísticas).

Nessa perspectiva, é possível organizar um trabalho didático com o objetivo de melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral:

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da

atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (BRASIL, 1997, p. 53)

Nas atividades de leitura, a reflexão sobre a língua passa a ser importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos de acordo com os elementos mobilizados. O trabalho didático de análise lingüística, de acordo com essas considerações, organiza-se tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 79) estabelecem como objetivos de língua portuguesa, para o segundo ciclo, produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos, ajustados a objetivos e leitores determinados; escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases; e revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-los suficientemente bem escritos para o momento.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva.

No que se refere à produção de texto, para que o aluno se aproprie da linguagem, em diferentes contextos de uso, é preciso saber intervir em seu texto, com a intenção de aproximá-lo cada vez mais de uma escrita convencional, por meio de atividades de ensino-aprendizagem planejadas com essa finalidade, considerando-se tanto o conteúdo quanto a organização dos textos, ou seja, devem visar à adequação ao gênero.

Para Napolini (1996, p. 110), algumas atividades podem ser propostas para atingir esse objetivo, tais como reestruturação, refacção, reescrita, reconstrução, codificação e, autocorreção, com a atuação do professor em todas elas, indicando o que deve ser reescrito.

No caso da autocorreção, a ação do aluno é sobre as palavras, ao corrigir o termo inadequado assinalado pelo docente, geralmente escrito de forma adequada acima do termo com problemas ou marcado com um sinal (número, código) e inserido ao final do texto. Como a tendência natural é apagar a palavra escrita e copiar automaticamente a certa, a segunda opção pode ser mais produtiva, por propiciar ao aluno identificar onde escreveu a

palavra e observar as diferenças entre a que escreveu e a escrita pelo professor, comparando e substituindo as letras diferentes, em um processo de reflexão. Para a autora, essa atividade é apropriada para a construção da ortografia ou acentuação, mas não envolve o conteúdo do texto.

Com a codificação, o aluno age sobre o texto para transformá-lo de acordo com um código estabelecido e com o que se pretende trabalhar. A reestruturação é entendida como o trabalho de codificação de forma coletiva, em que o grupo de alunos atua sobre um único texto selecionado, interferindo diretamente sobre sua forma e, indiretamente, sobre seu conteúdo.

Segundo a autora (1996, p.114), na refacção, o professor age sobre o conteúdo do texto do aluno, visando a clarear e complementar idéias, dar coerência e coesão, fazendo intervenções em forma de perguntas; sugere substituições, cortes e inserção de novos parágrafos. Em sua concepção, a refacção pode ser coletiva, mas o ideal seria fazê-la individualmente, pois cada um tem um estilo próprio.

A reescrita, segundo Naspolini (1996) e Teberosky (1995), consiste em pedir que o aluno reescreva um texto a partir de outro, conservando o conteúdo. Em seguida, o professor faz intervenções de autocorreção, de codificação ou de refacção e o aluno realiza as devidas modificações. Conforme Abaurre et al (1995), o uso do termo reescrita justifica-se quando se tratar de modificações feitas no interior do mesmo texto.

Reconstrução, de acordo com Naspolini (1996, p. 116), é o procedimento de modificar o conteúdo da primeira versão de uma escrita realizada pelo aluno ou por qualquer autor. Uma outra atividade sugerida pela autora é a de auto-avaliação, quando o aluno, ao acabar de escrever, faz uma revisão, com o apoio de um roteiro com perguntas sobre o conteúdo e o “gênero”<sup>3</sup> solicitado, para que ele possa refletir sobre sua escrita ainda no rascunho, antes de passar a limpo.

Existe ainda o termo retextualização, que além da refacção ou reescrita (ABAURRE, 1995) engloba: a transformação de textos orais em textos escritos, de um texto oral em outro oral, de um texto escrito para outro escrito ou da escrita para a oralidade, segundo a concepção de Marcuschi (2001); a transformação de textos de uma modalidade em outra: do não-verbal em verbal, de verso em prosa (ou vice-versa) de acordo com DURIGAN (2007); ou a passagem de um texto escrito para outro texto escrito, especificamente de um gênero para outro gênero (DELL’ISOLA, 2007).

---

<sup>3</sup> A autora não menciona gênero.

Nesse último caso, Dell’Isola (2007, p. 41) sugere uma atividade, a fim de facilitar a identificação das características essenciais de determinados gêneros pelos alunos, que engloba as seguintes tarefas:

- 1) leitura de textos de determinado gênero;
- 2) compreensão das características de textualização do texto lido;
- 3) identificação do gênero;
- 4) retextualização – escrita orientada pela transformação de um gênero em outro;
- 5) conferência, para que o novo gênero escrito respeite o conteúdo do texto original;
- 6) identificação, no texto, das características do novo gênero;
- 7) reescrita, feitos os ajustes necessários, após a verificação do atendimento às condições de produção

Dessa forma, consideramos que tal proposta poderia ser uma atividade de produção textual a ser explorada em uma seqüência didática de um gênero, quando os alunos já tivessem conhecimento de suas características e, principalmente, do outro gênero a ser criado. O risco que essa atividade apresenta, quando não for bem orientada, é utilizar os textos para trabalhar temas, uma prática bem conhecida no ensino tradicional, ou de fazer uso de diferentes textos como pretexto para o ensino de gêneros, sem se aprofundar em leitura e análise lingüística.

Depreendemos, após a leitura dos teóricos arrolados, que a refacção é uma prática que se insere no processo de produção textual em que o aluno revê seu texto, orientado pelo professor, e isso equivale a fazer autocorreção, reescrever, reestruturar – para adequar o conteúdo ou o arranjo textual – ou reconstruir, quando a modificação for mais profunda, o que equivaleria a fazer um novo texto.

Dessa forma, o trabalho de refacção pode ser efetuado quanto a aspectos relacionados às características estruturais e temáticas dos mais variados textos de diferentes gêneros, refletindo-se sobre eles.

Do mesmo modo, realiza-se análise da veiculação de aspectos gramaticais e lexicais (recursos lingüístico-expressivos) e, ainda, dando suporte ao aluno para apropriação e uso de recursos próprios da escrita como: paragrafação, ortografia, pontuação, acentuação, uso de letras maiúsculas, separação de sílaba, entre outros.

Nas atividades de refacção, o professor pode planejar outras atividades de análise lingüística, a partir das inadequações encontradas nos textos e assim proporcionar aos alunos revisar seus próprios textos, após reflexões sobre o emprego de certos recursos lingüísticos, estilísticos e discursivos na reescrita.

A tarefa de ensinar o aluno a identificar os problemas do texto, usando, para isso, o conhecimento que possui sobre a língua, exige do professor a prática constante de leitura de textos e o estudo das características dos gêneros. Em decorrência, a prática de ler muito, pesquisar e de ler gêneros variados favorece a atuação do professor como parceiro experiente dos alunos. Quanto mais o professor souber sobre os textos que ensina, melhor será a qualidade de sua intervenção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 80) apresentam uma sugestão de encaminhamento do trabalho de refacção de textos, a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa:

- Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para os aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.
- Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.
- Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para as situações em que a produção de texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.
- Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa, é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.
- Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas.

A produção deixa de ser um exercício de treinamento para a escrita, cujo objetivo permeia práticas, como “o uso adequado de convenções da escrita (ortografia, concordância, pontuação, etc.) até a concatenação lógica do texto” (BRITO, 2003, p. 166) e torna-se, uma possibilidade para uma ampliação do universo discursivo dos alunos.

Dessa forma, no trabalho de refacção podem ser analisados aspectos relacionados às características estruturais e temáticas dos mais variados textos de diferentes gêneros, refletindo-se sobre eles, bem como acerca dos aspectos gramaticais, dando suporte ao aluno para apropriação e uso de recursos próprios da escrita da língua (paragrafação,

ortografia, pontuação, acentuação, uso de letras maiúsculas, separação de sílaba, entre outros), em função do arranjo textual.

Diversos estudos, sob diferentes abordagens teóricas, investigam aspectos relacionados ao processo de construção e refacção textual, utilizando na maioria das vezes o termo reescrita, com enfoque no trabalho do aluno: o uso de cadeias anafóricas, a aquisição da linguagem escrita, as posições que o sujeito autor pode assumir no processo de reescrita ou mesmo o erro, entre outros. Citaremos, na seqüência, alguns deles.

Abaurre et al (1995) fazem considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual selecionados dos *corpora* do projeto “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”. Os autores (1995, p. 11), ao tratarem da questão denominada de refacção textual, defendem que:

Interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o momento no qual o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem [...] e que aspecto do contexto, de forma ou de significação lingüística [...] pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução [...] Nesse contexto, adquirem para nós particular significação os dados que documentam a história dos apagamentos, refacções e reescrituras de textos.

Conceição (2000), em seus estudos, apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o trabalho de reconstrução da discursividade na escrita em textos de alunos de terceiro grau, com o objetivo de demonstrar o caminho percorrido, com a escrita e reescrita de textos, para que as redações escolares passassem a ser uma proposta de diálogo e não somente o cumprimento de tarefa escolar.

Tomitch (1999) apresentam o resultado de um estudo com escritores-alunos do sexto semestre de graduação em Letras quanto à escrita e a reescrita de textos em língua estrangeira. O objetivo é descrever as atitudes e reações dos alunos perante três estratégias utilizadas: revisão individual, revisão colaborativa e revisão auxiliada por “feedback” escrito pelo professor.

Dellagnello (1998) estuda um modelo de análise de textos em língua estrangeira composto por comentários referentes a questões gramaticais, lexicais, organizacionais e de conteúdo, com o objetivo de ser consistente no “feedback” na medida em que elimina variações, ou seja, objetiva convencionalizar os comentários nos textos.

Gehrke (1993) relata uma pesquisa sobre leitura e escrita sob a ótica da reescritura de textos próprios. Foram analisados 183 textos produzidos por 32 alunos do curso

de Letras, a fim de verificar se a qualidade da reescrita está associada ao desempenho em leitura. Enfatiza-se a importância da leitura na revisão como fator de melhoria na escrita.

O estudo de Lucena (1997) tem como objetivo descrever a atuação de alunos do 2º grau ao revisar textos próprios com o auxílio de outros parceiros do contexto escolar (professor e colegas), verificando as contribuições dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem.

Menegassi (2000), entre outros estudos, analisa os comentários oferecidos pelo professor aos textos dos alunos do primeiro ano do curso de Letras, observando os componentes básicos constantes e a importância desses comentários de revisão para a reescrita do texto em situação de ensino. Para isso, apresenta conceitos sobre a questão, delineados na literatura de Linguística Aplicada, com subsídios nas pesquisas psicolinguísticas sobre os processos de revisão e reescrita; também são analisados os comentários do professor a partir da exposição dos resultados nos textos dos alunos.

Menegollo e Menegollo (2005) comprovam a importância da reescrita no ensino, e fazem uma reflexão sobre o significado do processo de reescrita e das posições que o sujeito-autor pode assumir. Fundamentam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa e em teóricos da Análise do Discurso.

Santos, Calil e Araújo (1998) propõem uma discussão sobre os efeitos do movimento de retorno da criança ao texto, partindo-se da preocupação com a prática cada vez mais comum da “reescrita” na escola, que, muitas vezes, considera o sujeito como usuário da língua e não como dois elementos (sujeito e linguagem) que se constituem mutuamente. O objetivo é repensar a prática de reescrever textos e o próprio termo “reescrita”. Como *corpus* foram selecionadas reescritas da fábula “A cigarra e as formigas”, realizadas por quatro alunos da 2ª série do 1º grau de uma escola particular de São Paulo.

Silveira (1998) apresenta análise de textos produzidos por alunos da 3ª série do 2º grau, em uma situação de testagem de modelo de Concurso Vestibular, confrontando rascunhos e versões finais dos mesmos. Detém-se, especificamente, na análise das mudanças ocorridas entre a última forma do rascunho e o texto passado a limpo. Constata que o “passar a limpo” é visto pelos alunos como mera tarefa de “higienização” do texto e que a escrita é determinada pelas imagens do professor corretor e da instituição.

O presente trabalho contribui com os demais, ao mesmo tempo em que deles se diferencia, na medida em que nosso foco não é a atividade do aluno diretamente, mas a formação/capacitação de professores e, nesse sentido, apresenta propostas de trabalho em sala de aula, tendo os gêneros como objeto de ensino.

## 2.2 REFACÇÃO TEXTUAL: A INTERVENÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Richter (2000, p. 13), ao abordar as limitações do ensino tradicional, enfatiza que o objetivo global do ensino de línguas é a aquisição / ampliação de competências linguístico-discursivas, e as condições necessárias para que esse objetivo seja atingido devem incluir: a preocupação com o uso efetivo das formas e não apenas o conhecimento de sua serventia; a fluência e não somente correção; e a necessidade eventual de empregar o que foi aprendido em situações do mundo real.

Nesse sentido, o texto do aluno será o ponto de partida e o ponto de chegada (GERALDI, 2003), configurando assim uma proposta de ensino voltada para as suas necessidades reais. E pela prática de refacção de textos tanto o aluno quanto o professor são sujeitos interlocutores, logo os textos escritos ou orais constituem uma atividade discursiva, que abandona a idéia de reescritura “como um modo de ensinar normas ou gramática”, segundo Brito (2003, p. 174), ou como uma higienização dos textos.

Para isso, a reescrita precisa ser entendida pelos alunos como um processo no qual se volta ao texto várias vezes, para observar certas questões e não apenas passar a limpo. Não deve ser apenas uma “higienização da apresentação visual” (SILVEIRA, 1998, p. 45), mas o refinamento e aperfeiçoamento textual.

Os objetivos estabelecidos pelo professor na produção de texto, o modo como intervém no texto do aluno e o trabalho de reescrita que o discente faz, em decorrência de tal interferência, são fatores determinantes do sucesso que o aluno pode ter no processo de aquisição de escrita e da competência em foco.

Corrigir é um dos meios de oferecer ao aluno a oportunidade de aprender uma outra maneira de converter conteúdos em expressão e, assim, participar de uma sociedade em que o domínio da norma culta é, ainda, condição para ascender socialmente. Não cabe aos que trabalham com a linguagem combater a existência de pressão (social) sobre os usos lingüísticos, já que a língua é o instrumento fundamental nas relações da sociedade. Cabe-lhes acompanhar essas formas de pressão, variáveis no tempo, no espaço e no conjunto das relações sociais, sem esquecer-se de que a língua que se usa numa sociedade constitui, inegavelmente, parâmetro de valoração social. É preciso considerar a heterogeneidade constitutiva da estrutura da linguagem; a complexidade e a funcionalidade inerentes a todas as variedades de uma língua; o fato de que a interação verbal depende da adequação das expressões lingüísticas à situação e ao interlocutor; o fato de que o exercício da capacidade lingüística de proceder à escolha das formas mais adequadas fundamenta e pode decidir o futuro do cidadão. (DURIGAN, 2007, p. 8 )

Jesus (1997, p. 102) critica a correção como espécie de limpeza, com o simples intuito de eliminar as impurezas ocorridas em transgressão ao estabelecido pelas regras, principalmente, de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar importância às relações de sentido produzidas na interlocução. Isto porque considera as marcações do professor, ao levar em conta a pontuação apenas como sinal, por exemplo, na produção do aluno, como rígida e imposta de forma arbitrária para legitimar as inferências de um único leitor (no caso, o professor).

A autora (1997, p.108) opõe-se, na verdade, a um trabalho fragmentado, no qual pontuação e enunciado são tratados de maneira desarticulada, e tem como resultado uma reescrita mecânica, destituída de significado e reflexão sem propiciar ao aluno apropriação dos recursos lingüísticos necessários a uma melhor contextualização dos diferentes sentidos produzidos em seu enunciado.

Serafini (1998, p. 107) considera que a intervenção que o professor faz no texto do aluno é uma operação complexa, pois:

A dificuldade nasce da falta de modelos de referência [...] O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna [...] e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante.

O desafio é desenvolver um estilo de intervenção e estabelecer elementos que devem ser considerados, além dos aspectos formais. A autora (1998, p. 108) define, então, seis princípios para a intervenção<sup>4</sup> em um texto:

- 1) A intervenção não deve ser ambígua;
- 2) Os assinalamentos/apontamentos/inadequações devem ser reagrupados e catalogados;
- 3) O aluno deve ser estimulado a rever os assinalamentos feitos, compreendê-los e trabalhar sobre eles;
- 4) Deve-se intervir em poucos aspectos em cada texto;
- 5) O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
- 6) A intervenção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Frente a um assinalamento do docente, deve ser possível ao aluno identificar a natureza de sua inadequação, seja o uso impróprio de um termo ou uma informação imprecisa, por exemplo, e definir sobre quais aspectos da composição terá que trabalhar. Essa

---

<sup>4</sup> A autora utiliza a expressão correção, a qual substituiremos pelo termo intervenção por estar mais adequado à proposta de linguagem como interação, já que é o próprio aluno que faz as alterações em seu texto.

identificação é eficaz quando tal assinalamento faz parte de um código compartilhado por professor e aluno.

Sob tal perspectiva, Ruiz (2003, p. 11) indica caminhos para a refacção de textos dos alunos, com vistas ao aprimoramento da expressão verbal, e considera a correção como um gênero especial de discurso. Buin (2006, p.97) postula que há a introdução de um novo gênero para orientar a reescrita do aluno (o bilhete-orientador) quando o professor adota um processo de interlocução, para esboçar possíveis respostas, mediado pela escrita.

Segundo Ruiz (2003, p.50), o texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do aluno. Ou seja, para fazer observações acerca do texto, o professor utiliza o mesmo espaço, a folha de papel já preenchida pela escrita. E essa sobreposição pode aparecer em três regiões distintas: no corpo, na margem ou na seqüência do texto.

A autora toma como referência a tipologia de correção mencionada por Serafini (1998, p. 113), representada por três grandes tendências, às quais acrescenta mais uma:

- Correção indicativa: consiste em marcar, tanto na margem do texto como no próprio corpo, as frases e os períodos que apresentam erros ou são pouco claros. Neste caso, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco o texto do aluno;
- Correção resolutiva: método em que o professor assume o papel do aluno na reformulação de seu texto e corrige todos os erros, reescrevendo palavras e períodos inteiros, geralmente no corpo do texto;
- Correção classificatória: o professor identifica os erros adotando uma classificação, um conjunto de símbolos que fazem parte de um código de correção, já de conhecimento do aluno, para que o próprio discente corrija sozinho seu erro e
- Correção textual-interativa: trata-se de comentários mais longos escritos na seqüência do texto do aluno (pós-texto, “bilhetes”, conforme sugere Ruiz) para falar da tarefa de revisão do aluno ou acerca da própria tarefa de correção do professor.

Em um ensino tradicional, provavelmente, o docente faz opção por uma correção resolutiva. Ao monopolizar o trabalho da revisão – e, portanto, da escrita – o docente passa a idéia de ser sua essa tarefa, não do aluno. Em face disso, este pode não se ver no papel de quem tem de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso já foi realizado. Consideramos, contudo, esclarecedor o apontamento de possibilidades de resolução (mais de uma para determinada ocorrência, no pós-texto e não no corpo) para que, sob o estímulo, o aluno possa efetuar os ajustes solicitados.

Com a postura resolutiva do professor, o aluno pode apresentar pouco progresso, por não ter sido adequadamente conscientizado da multiplicidade de formas lingüísticas oferecidas pela língua, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de autocorreção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções (RUIZ, 2003, p.78).

[...] a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusiva do objeto texto e, por outro lado, a tarefa de revisão é o que possibilita que este realize um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer (analisando a forma como se apropria dos recursos lingüísticos disponíveis na língua), a intervenção resolutiva é, sim, um recurso de vital importância, para levar o aluno a uma análise profícua – sobretudo se realizada oralmente, em classe, num trabalho de reestruturação coletiva de textos, por exemplo; ou, então, em casos-limite, nos quais o conhecimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa de refação sozinho, de maneira que somente a referência fornecida por um produtor mais experiente (o professor) pode auxiliar. (RUIZ, 2003, p. 102)

Já a correção puramente indicativa é vaga e, por sua vez, sem outras pistas, não fornece orientações suficientes para o aluno efetuar a revisão. Ele, assim, pode deixar de alterar seu texto se lhe faltar competência para realizar a tarefa ou se a correção do professor não lhe fizer sentido.

Em suma, de acordo com as tendências apontadas por Ruiz (2003) e Serafini (1998), o trabalho de revisão pode ou não se efetivar, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o prob

lema realizado, seja de entender o significado do próprio símbolo utilizado pelo professor.

Postulamos, então, e propomos no processo de intervenção, que os problemas indicados no corpo do texto, em uma correção classificatória, têm grande possibilidade de serem revistos pelo aluno, porque o local apontado coincide com o próprio elemento a ser alterado e há indicação de sua natureza (pontuação, uso de maiúscula, acentuação, concordância, etc.). E os problemas maiores, relacionados à coesão, coerência, ao

arranjo textual do gênero, podem ser abordados na forma de pequenas orientações fornecidas pelo professor, ao que Ruiz (2003) chama de correção textual-interativa (no trabalho em tela, introduzida, no código classificatório, por asteriscos, como comentários: \*1, \*2, \*3, etc.).

A proposta apresentada à escola, na qual foi desenvolvido o presente estudo, será relatada no referente à metodologia, especificamente no item 3.1.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

### 3.1 O CONTEXTO

O presente estudo faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa - "Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema" -, realizado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, que visa a diagnosticar e intervir na abordagem do ensino gramatical, em séries do nível fundamental, com pressupostos da Linguística Aplicada, de cunho etnográfico. O projeto envolve alunos de graduação, especialização e mestrado/doutorado da instituição em questão e professores da rede pública e particular de Londrina, Maringá, Apucarana e Cascavel.

A pesquisa ora apresentada foi desenvolvida em uma escola estadual de Londrina, localizada em um bairro de classe média, que conta com aproximadamente 500 alunos, de 1ª a 8ª séries, e classe especial, englobando os turnos matutino e vespertino.

O trabalho foi realizado, de 2006 a 2007, com professoras de turmas de 2ª a 4ª séries da escola, e cada uma delas possui, em média, 25 alunos de 8 a 10 anos, sendo, portanto, um projeto que tem influência direta em cerca de 75 alunos.

Fizemos o diagnóstico nesta escola, no final de 2003, com gravação e transcrição das aulas de uma professora de 4ª série, cuja análise teve como resultado uma monografia de conclusão de Especialização. No ano de 2005, ausentei-me do projeto enquanto os demais membros do grupo continuavam o diagnóstico, transcrição e discussão dos resultados em outras escolas. Em 2006, ao ingressar no mestrado e no projeto, demos prosseguimento à fase de intervenção nesta instituição específica.

Em junho, retornamos, então, à escola da região sul da cidade de Londrina, onde havia sido feito o diagnóstico em 2003. Como a docente em questão havia se aposentado, sugerimos que fosse feito um trabalho com o grupo de professoras de 1ª a 4ª séries, proposta à qual a direção e coordenação aderiram de forma solícita.

Ao iniciarmos as atividades, convidamos a professora aposentada a participar das reuniões. Participação esta imprescindível nas discussões por dar abertura para que as aulas fossem analisadas pelo grupo, e, principalmente, porque ela questionou sua própria prática em atividades de análise linguística, proporcionando às demais docentes refletirem

também sobre as delas e a caminhar no sentido de conhecerem o que são gêneros e, sobretudo, como planejem o ensino via gêneros.

As professoras encontravam-se motivadas para a docência, embora sentissem insegurança por não serem efetivas do quadro docente, com escola definida para poder desenvolver projetos e continuá-los, por exemplo. A cada final de ano, sentiam a instabilidade por ter as aulas redistribuídas.

As docentes, embora tivessem participado de outros cursos de capacitação, mostraram certo descontentamento com a forma como, então, estavam atuando. Demonstraram interesse em inovar suas aulas, embora se apresentassem receosas em expor suas expectativas e idéias, em um primeiro momento.

No contato inicial, os questionamentos partiram do que vem a ser a concepção interativa de ensino-aprendizagem de língua materna e qual parece ser seu entendimento pelo professor, para, após diagnósticos, estudos e reflexões, chegar a propostas de intervenção.

Com relação à dinâmica usada com as professoras, percebemos que a expectativa era que respondêssemos sobre a melhor forma de analisar textos e ensinar a linguagem escrita.

Com o decorrer dos encontros, as participantes foram modificando suas atitudes em relação ao trabalho. Em um dos encontros, a professora da 1ª série<sup>5</sup> questionou a idéia de ensino de gramática via textos; uma discussão iniciou-se no grupo e tivemos oportunidade de ver o posicionamento das docentes e o entendimento que tiveram dos aspectos teóricos discutidos até então. Do grupo, apenas a professora da primeira série declarou-se favorável ao ensino tradicional de gramática e, portanto, preferiu não aderir à proposta. As demais sentiram a cisão do grupo, principalmente, porque os alunos chegariam à 2ª série sem ter a noção de gêneros. Isso, contudo, não inviabilizou a decisão de organizar um currículo cuja progressão e articulação acontecesse via gêneros.

Como tínhamos como objetivo apresentar propostas e verificar sua efetividade, decidimos observar as aulas da atual docente da 4ª série (2006), para termos parâmetros de comparação das atividades desenvolvidas antes com as a serem levadas a efeito após as discussões de análise lingüística, sobretudo, na refacção. Analisamos as situações de produção, obtidas pela observação / diagnóstico de 9 horas-aula, gravadas em áudio e

---

<sup>5</sup> A referida professora não participou das atividades iniciais, no 2º semestre de 2006, pois ingressou na escola em 2007.

transcritas, em novembro de 2006, após ter sido iniciado o processo de estudo em grupo (junho de 2006).

Paralelamente a esse novo diagnóstico, iniciamos os estudos/reflexões, tendo como ponto de partida um resgate histórico do ensino de análise lingüística, chegando à proposta contemporânea de abordá-la de forma contextualizada, ao conceito de gênero, e de como ensiná-la nessa perspectiva: primeiramente na leitura e depois na refacção.

Nas conversas iniciais, as docentes afirmaram não conhecer o que seriam gêneros e como poderia ser organizado o currículo sem ter como base o conteúdo gramatical, mas demonstraram grande interesse em estudá-los, ou seja, em discutir as perspectivas teórico-práticas, pois a falta de seqüência/progressão dos textos nos livros não lhes satisfazia. A abordagem de início foi feita, então, com a leitura do texto de Perfeito (2005) sobre concepções de linguagem, com ênfase na concepção de gêneros discursivos.

Quanto à intervenção, relatos orais de atividades realizadas em sala de aula, debate de diferentes atividades e posturas assumidas pelas professoras foram sistemáticas adotadas no trabalho.

Os encontros semanais foram o principal momento da dinâmica, já que neles é que se criaria ocasião para pôr em evidência o pensar e o fazer de cada docente, levando à reflexão individual e coletiva sobre o ensino, o conhecimento necessário para se ensinar e o conhecimento a ser ensinado.

Tais reflexões foram proporcionadas pelo levantamento de questões previamente elaboradas pelas pesquisadoras, entre um encontro e outro, e colocadas para o grupo, em atividade individual ou em grupo de reflexão, ou da exposição direta para o grupo diante de questionamento oral. Neste contexto, o trabalho foi sendo delineado em parceria.

Ressaltamos que assumimos a denominação gêneros discursivos, definida por Rojo (2005, p. 185), em oposição a gêneros textuais, pois centramos nossos estudos nas situações de produção dos enunciados ou textos, em seus aspectos sócio-históricos e não somente na materialidade textual. A autora considera que a vertente teórica sob a denominação de gêneros textuais enfatiza uma abordagem das formas do texto, ao adotar descrições textuais de alta abstração que se aproximam de um ensino gramatical no nível do texto:

Assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorarmos junto com eles as características dos textos em termos de gêneros do discurso, isto é, das situações de enunciação – relacionadas às marcas lingüísticas que deixam como traços nos textos – do que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem. (ROJO, 2005, p. 207)

Em seguida, passamos à abordagem de variados gêneros, quanto ao agrupamento em diferentes ordens (Dolz; Schneuwly, 2004), com as respectivas capacidades de linguagem requeridas, esfera de atividades em que circulam e o arranjo textual, relativamente estável, que os caracterizam.

Nessa tarefa, empenhamo-nos (duas pesquisadoras, quatro professoras e coordenadora) durante seis meses, em reuniões quinzenais para estudo, discussão, análises práticas de variados textos de diferentes ordens, para, ao final, o grupo de professoras decidir que, no ano seguinte, trabalhariam em conjunto para elaborar um currículo baseado no ensino com/de gêneros.

A primeira etapa já havia sido atingida, o grupo já sabia o que são gêneros e aspectos importantes para iniciar o ensino: identificá-los, considerando a ordem, domínio social em que circulam, as capacidades de linguagem envolvidas e a construção composicional<sup>6</sup>.

A partir da análise do diagnóstico, realizado em 2006 (a ser abordado no capítulo 4), em que a professora trabalhou a refacção coletiva de fábula sem atentar para suas especificidades, retomamos com as professoras, em 2007, na fase de intervenção, definição e características do gênero fábula, especificamente no que tange à tipicidade das personagens e ao conflito serem decisivos na veiculação do tema e da moral da história – implícita ou explicitamente.

Nessa ocasião, o grupo percebeu que não havia identificado a natureza típica e antagônica das personagens das fábulas e, conseqüentemente, não havia propiciado aos alunos tais explicitações, necessárias ao processo de produção textual. Em decorrência, por iniciativa própria, as professoras decidiram levar outras fábulas para sala de aula e discutir com os alunos estes aspectos – procederam, no nosso entender, um processo de refacção coletiva e propiciaram aos próprios alunos que refizessem seus textos.

No encontro seguinte<sup>7</sup>, abordamos as estratégias de refacção individual e de correção, adotando para isso a correção classificatória, apontada por Serafini (1998), e a

---

<sup>6</sup> Além disso, as docentes da escola participaram do curso, de 60 horas, “Gramática Contextualizada às Práticas de Leitura e de Produção Textual”, ministrados pelos membros do grupo das pesquisadoras para professores do ensino fundamental da rede pública, em 2007, em que foram abordadas seqüências didáticas de variados gêneros, com ênfase na análise lingüística, entre eles: fábula, narrativa com mito, literatura de cordel, artigo de opinião, crônica fictícia infantil, crônica de humor, notícia, biografia, comunicado, resenha crítica, carta do leitor, texto de divulgação científica, editorial, poema, bula de remédio, etiqueta e receita.

<sup>7</sup> Os encontros entre professoras e pesquisadoras realizam-se todas as sextas-feiras das 16:30 às 18:00.

textual-interativa, sugerida por Ruiz (2003), com o seguinte código, definido pelo grupo, a ser utilizado por todas as docentes e alunos de 1ª a 4ª séries da escola:

CÓDIGOS PARA REFACÇÃO TEXTUAL	
—	Palavra escrita de forma errada
=	Falta de acento
↔	Falta de concordância
X	Eliminação de palavras, letras ou vírgula
O	Repetição de palavras/necessidade de substituição
→	Problema de pontuação
[	Paragrafação
☆	Observações

**Ilustração 1 – Código classificatório**

Optamos por uma quantidade pequena de sinais a ser utilizada no corpo do texto, a fim de facilitar a identificação dos problemas pelos alunos e, assim, poderem efetivar a reescrita. Essa codificação seria empregada para intervenções pontuais/formais, sobretudo, para identificar os principais problemas apresentados pelos alunos nessa fase do processo de aprendizagem (ortografia, acentuação, concordância, pontuação, vocabulário e paragrafação). Para os casos não contemplados nessa classificação (incoerências pontuais ou textuais mais globais, frases truncadas, fuga ao tema ou estrutura das características da fábula), o grupo decidiu usar asteriscos, como o dissemos – um ou mais, conforme o número de ocorrências – e ao final do texto fazer anotações, como recurso de orientação.

Ao trabalhar pela primeira vez com os códigos, a professora reproduziu, no quadro negro e entregou por escrito aos alunos, para que eles se familiarizassem. Em seguida, explicou-lhes o procedimento a ser seguido para a refacção, que consistiu no seguinte:

- 1) Leitura do texto e identificação de determinadas escolhas dos recursos lingüísticos que resultariam em dificuldade / impossibilidade de um leitor compreender devidamente;
- 2) Discussão sobre as possibilidades de optar-se por outros recursos lingüísticos, com o objetivo de resolver e/ou diminuir os problemas apontados acima;
- 3) Refacção de segmentos do texto identificados como inapropriados e inserção de segmentos que possibilitassem uma compreensão mais apropriada.

Nessa seqüência didática com o gênero fábula, como a professora em questão já conhecia e praticava a reestruturação coletiva e a proposta de refacção individual apresentava-se inovadora, ela decidiu, então, colocar em prática as discussões feitas em grupo sobre refacção e trabalhar a reescrita individual.

Destacamos que, em virtude de a maioria dos alunos terem reproduzido ou adaptado fábulas conhecidas, os textos não tiveram problemas relativos à organização deste gênero, por isso, a professora ateve-se mais a questões prescritivo-formais. Como a refacção foi realizada com a intervenção da coordenadora em sala de aula, as inadequações que receberiam os asteriscos foram discutidas diretamente com os alunos.

### **3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS**

Embora tenhamos trabalhado com seqüenciais didáticas, o foco, no trabalho em questão, é a refacção textual, por isso, analisarei especificamente os textos produzidos, na seqüência didática, com fábulas pelos alunos da professora cujas aulas foram diagnosticadas em 2006, ou seja, pelos alunos de 3ª série, já que na distribuição de aulas, em 2007, a referida professora não assumiu novamente a turma de 4ª série.

Delimitamos, então, como corpus os textos produzidos pelos alunos da 3ª série (1ª versão) e sua reescrita (2ª versão). Dessa forma, do total de 25 alunos, selecionamos as produções de 8 deles, com a primeira versão e as reescritas, totalizando 16 textos.

A seleção foi feita tendo como critério a abrangência das intervenções da professora e, como segunda condição, a quantidade de eventos assinalados quanto às escolhas dos recursos lingüísticos.

### **3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE**

Ressaltamos que nosso foco não são as produções dos alunos diretamente, mas sim, a ação da professora após nossa intervenção e, em se tratando de escrita e reescrita, isso só poderia ser mensurado ao se verificar o resultado nas atividades dos alunos.

Foram selecionados textos de meninos e meninas, mas, como na análise esse aspecto não é relevante, e, para não identificá-los, os nomes foram omitidos. Utilizaremos a denominação “aluno” ou “discente”, sem distinção de gênero.

Analisaremos os textos por aluno, considerando a primeira versão com os assinalamentos da professora, seguida da segunda versão, com as alterações feitas pelo aluno, e apresentaremos em tabela os tipos de apontamentos feitos pela professora e se foram ou não alterados na reescrita (2ª versão).

A análise dos aspectos relativos ao gênero foi realizada com base em Fernandes (2001) a partir das características que a autora estabelece para as fábulas.

Após analisar o trabalho de refacção nos diferentes textos, faremos um quadro geral comparativo de todos os alunos, em tabelas que permitem identificar quais aspectos a professora priorizou atenção e outros que não foram identificados. Tal quadro possibilita ainda visualizar quais são as maiores dificuldades coletivas e individuais.

Faremos, a seguir – no capítulo 4 –, algumas reflexões sobre a abordagem de refacção textual levada a efeito pela professora em 2006, quando lecionava na 4ª série, antes do processo de intervenção realizado pelas pesquisadoras. E, no capítulo 5, analisaremos o trabalho após a intervenção a fim de verificar a efetivação da proposta na 3ª série (série com a qual a docente trabalhava em 2007).

## CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM EM SALA DE AULA PRÉ-INTERVENÇÃO

Nesse capítulo, apresentamos a descrição e a análise das atividades didáticas desenvolvidas pela docente, na 4ª série, na fase de diagnóstico realizada em 2006. Nesse momento, como já foi relatado na metodologia, a professora ainda não tinha a noção de gênero e do trabalho com seqüência didática. Pôs em prática, contudo, atividades de leitura, produção de texto e refacção<sup>8</sup> a partir do texto “A raposa e a cegonha”, identificando-o como uma fábula.

Reproduzimos, abaixo, o texto motivador das atividades<sup>9</sup>:

### A Raposa e a Cegonha

Certa vez, uma Raposa que era amiga de uma cegonha resolveu pregar-lhe uma peça e convidou-a para jantar na toca. Quando a cegonha chegou, a anfitriã serviu uma deliciosa sopa num prato raso.

– Hum que delícia?! – disse a raposa, lambendo o prato. O que você acha, amiga cegonha? Por mais que se esforçasse, só conseguia bicar a comida.

– Ai amiga raposa ... – murmurou a cegonha. – Esse prato é muito raso. Não dá para comer nada.

Mesmo assim a raposa contendo risadas insistia para que a cegonha comesse, mas como não conseguia acabou desistindo.

Quando foi embora a cegonha agradeceu muito a gentileza e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou a casa da cegonha a raposa lambendo os beiços mal podia esperar o jantar, Para o seu desapontamento ele foi servido em jarras altas de gargalho estreito onde a cegonha podia tomar sopa sem nenhum problema.

– Hum, como está gostosa! O que você acha amiga raposa?

– O que posso dizer? – resmungou a raposa tentando em vão enfiar a cabeça na boca do jarro.

– Que pena! – disse a cegonha com toda a calma.

Amoladíssima e com fome a raposa foi para a casa. O feitiço virava contra o feiticeiro.

Moral: Não faça aos outros o que não deseja que os outros lhe façam.

*Fábula de Esopo, recontada pelas autoras*

Como podemos observar, o texto foi apresentado aos alunos fora de seu suporte original, ou seja, foi digitado, sem se fazer referência ao contexto de produção e local de circulação, por isso, a observação “fábula de Esopo recontada pelas autoras” perde seu sentido por não sabermos quem são as autoras.

<sup>8</sup> Nessa fase, já nos reuníamos com o grupo de professoras para tratar de concepções de linguagem e solicitamos à professora em questão a permissão para gravar suas aulas em atividades que envolvessem leitura, produção e refacção textual, sem, entretanto, interferir em seu planejamento.

<sup>9</sup> Reproduzimos o texto tal como o original trabalhado pela docente em sala de aula, no qual constatamos ausência de pontuação (vírgulas) em vários trechos.

Com a fábula “A raposa e a cegonha”, a professora inicia o trabalho de leitura (silenciosa, com leitura *representativa* pelos alunos e oral pela professora). Na seqüência, faz a abordagem do texto, com as seguintes questões:

- 1) O que é uma fábula?
- 2) O que o autor quer discutir com a fábula “A raposa e a cegonha”?
- 3) Qual o problema vivido pela cegonha?
- 4) E que sentimento da raposa foi evidenciado na fábula?
- 5) Qual a lição a fábula tem intenção de ensinar ao leitor?
- 6) Que pontuação foi usada na fábula para indicar a fala das personagens?
- 7) Quantos parágrafos têm esse texto?
- 8) Nessa fábula, o autor se preocupou em descrever as personagens da história?
- 9) Retire do texto:
  - a) substantivos próprios
  - b) procure no dicionário o significado de anfitriã

As questões são trabalhadas oralmente pela professora. A questão 1, por exemplo, só faz sentido nesse tipo de intervenção adotado pela docente (ela responde e depois os alunos escrevem), pois é ampla e não são dados parâmetros para que eles tenham um conhecimento em que se apoiar para respondê-la.

... fábula de Esopo ... quer dizer são contadas e readaptadas por seus continuadores ... são curtas e bem humoradas ... são recontadas ... e essa fábula do Esopo ... o mais famoso contador de fábulas do mundo foi o Esopo ... era um escravo que viveu na Grécia há mais de 2500 anos ...

Uma estratégia seria trabalhar, antes de iniciar a leitura, com três fábulas diferentes, transcritas no quadro para que os alunos pudessem compará-las e identificar semelhanças de arranjo textual e de marcas lingüísticas. Com base nessas informações, poderiam chegar a uma conclusão/definição de como são denominados os textos que apresentam tais “características”.

Como o trabalho do professor em sala de aula é, muitas vezes, intuitivo, verificamos uma percepção de marcas lingüísticas do gênero, mas falta um conhecimento maior sobre elas. Na questão 2, por exemplo, há um direcionamento para que o aluno perceba o tema, que é bem caracterizado nas fábulas: o conteúdo da história apresenta algo que acontece entre dois, no máximo, três animais e que tem a ver com as características deles (por exemplo: gatos e ratos – tema: os fortes vencem os fracos).

A questão (2) é ampla e, pela maneira como foi elaborada, permite uma proximidade com a questão 5, que aborda a moral da história: frase que é colocada no final no texto, geralmente destacada, sendo uma espécie de crítica ou conselho do fabulista para o

leitor. Nesse texto, especificamente, a moral vem identificada, em outros, porém, pode não vir expressa, exigindo inferências. Poderia ser explorado o sentido da palavra moral, com uma questão do tipo: “o texto termina com uma lição. A palavra “lição” pode ser substituída por uma outra expressão encontrada no último parágrafo do texto. Qual é esta outra palavra?”.

A questão 3, por sua vez, assinala apenas um conflito (o vivido pela cegonha) e não contempla o segundo conflito (o vivido pela raposa). Momento em que poderiam ser exploradas as características antagônicas das personagens das fábulas, que organizadas na narrativa evidenciam o tema e a moral. A não percepção desse aspecto interferirá no trabalho de produção e refacção textual, como veremos adiante.

Quando aborda a pontuação para indicar a fala das personagens (questão 6), não basta apenas identificar, mas também apontar para mudanças importantes que acontecem na narrativa, com relação ao tempo verbal: do pretérito perfeito para o presente e o efeito de sentido produzido.

Na questão 7, além de identificar a quantidade de parágrafos, poderia se verificar como os elementos da estrutura tradicional dos gêneros da ordem do narrar são organizados nesse arranjo. Percebemos, então, que o texto apresenta duas personagens em uma seqüência narrativa composta de 11 parágrafos:

1º parágrafo: apresentação de uma personagem genérica e de suas atitudes.

2º parágrafo: introdução do conflito (Quando a cegonha chegou, a anfitriã serviu uma deliciosa sopa num prato raso).

4º parágrafo: o clímax (Mesmo assim a raposa contendo risadas insistia para que a cegonha comesse, mas como não conseguia acabou desistindo).

5º parágrafo: resolução da complicação (Quando foi embora a cegonha agradeceu muito a gentileza e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte)

6º parágrafo: introdução de um novo conflito (Para o seu desapontamento ele foi servido em jarras altas de gargalho estreito onde a cegonha podia tomar sopa sem nenhum problema)

10º parágrafo: resolução desse conflito e comentário final: “Amoladíssima e com fome a raposa foi para a casa. O feitiço virava contra o feiticeiro”.

11º parágrafo: a moral ou ensinamento (Não faça aos outros o que não deseja que os outros lhe façam)

A questão 8 parece ser uma tentativa de evidenciar que, nas fábulas, animais aparecem como personagens, com atitudes que servem de comparação com o comportamento humano, e por isso não há necessidade de descrevê-las com muitos detalhes, pois já são

bastante conhecidas. Para atingir tal objetivo, no entanto, poderia ser solicitado ao aluno explicar o porquê da resposta.

Já a questão 9, retirar do texto os substantivos próprios, não acrescenta conhecimentos ao aluno e parece ter sido utilizada para aferir se os alunos sabem o que é substantivo, um pretexto para que a professora explique essa classificação gramatical. Só saber o significado de anfitriã também não contribui para o processo de aprendizagem quando se pretende formar leitores competentes. Sugeriria (como sugiro depois) ser feita uma pergunta que explorasse os possíveis sentidos das escolhas lexicais do autor (marca enunciativa), como: “A palavra anfitriã pode ter sentidos diferentes: 1) o dono da casa; 2) quem dá ou dirige um banquete; ou 3) quem paga as despesas de uma refeição. Identifique qual sentido é mais adequado ao texto. Justifique”.

Após fazer a explanação oral, a atividade proposta é responder por escritas questões<sup>10</sup>. Nesse momento, os alunos sentem dificuldades em relação às questões 1, 2 e 5, as que abordam justamente aspectos inerentes ao gênero fábula.

Em suma: como havíamos iniciado o processo de intervenção com uma discussão sobre gêneros, percebemos que a professora incorpora alguns conceitos em sua aula:

P: vocês já me explicaram ... fábulas são histórias que foram contadas por um adulto no sentido de que ... de aconselhar ... de alertar sobre algo ... né que poderia acontecer na vida real das pessoas ... e uma fábula nem sempre nós sabemos quem criou (...) no caso aqui tem a fábula do Esopo recontada pelas autoras ... nós vimos o que é essa fábula do Esopo ... numa fábula ... ela põe os animais para falar sobre certos comportamentos humanos ... então há o que fala de ... de .... de animais ali numa fábula ... quem mais sabe falar sobre fábula? ... o que mais vocês poderiam falar? ...

Os conceitos abordados dizem respeito, no entanto, ao contexto de produção e, em alguns momentos, enfoca o arranjo textual (na proposta de produção textual). O trabalho com as marcas lingüísticas (do gênero) e com as marcas enunciativas (do autor) ainda é pouco perceptível.

Nas aulas seguintes, a professora retoma alguns pontos das aulas anteriores e pede para os alunos produzirem uma fábula, primeiro em rascunho, e depois na folha a ser entregue. Orienta sobre a estrutura do gênero: personagens, ambiente, tempo, época, conflito, complicação, desfecho e moral da história. Conforme foram terminando, ela corrigiu o

---

<sup>10</sup> Procedimento adotado por essa professora e também pela observada anteriormente, assim como pelo grupo de professoras de 1ª a 4ª séries, por considerarem que esse recurso facilita o trabalho dos alunos para compreender e responder as questões.

rascunho para, então, procederem à versão definitiva. Também fizeram um desenho de acordo com a história produzida e algumas delas foram lidas e comentadas.

Um aspecto positivo da produção é a opção por fazer um rascunho antes da versão final. Esse recurso poderia ser mais valorizado/utilizado como processo de criação/produção, quando o autor/aluno lê, modifica, apaga, rabisca, anota, faz modificações para melhorar o texto.

A proposta: Escreva uma fábula que tenha duas personagens e seja narrada por um narrador – observador, ou seja, que conte o acontecimento como se tivesse visto o que aconteceu.

Nesse caso, a professora faz opção por *texto de criação*, conforme os PCNs (BRASIL, 1998), em que o aluno deve articular *o que dizer* ao *como dizer*. Exige-se, por conseguinte, criatividade e originalidade, com surpresa, interesse e suspense, nos movimentos do arranjo textual e nas marcas lingüístico-enunciativas.

Observações importantes são apontadas para orientar o trabalho dos alunos: o narrador não participa da história, é observador e há duas personagens. Essas orientações parecem insuficientes para alguns. Outros, aparentemente, já com alguma experiência com o gênero, atingiram o objetivo.

Em sala, a prática docente, sem apreender as condições de produção da fábula, partiu da leitura e da análise lingüística – de modo ainda precário – do gênero fábula e culminou com a produção textual e posterior refacção. O que se constatou, ao final, foi a pouca familiaridade de alguns alunos com a organização textual e as marcas lingüísticas da fábula, como podemos verificar:

Os dois Preguiçosos Tatu e Bolinha  
 Um dia em sábado tatu e bolinha fo-  
 ram no supermercado mas o tatu não  
 queria entrar mas a bolinha falou  
 tatu vamos <sup>vamos</sup> na terra ai falou  
 tatu vamos de maro.  
 No dia seguinte tatu e bolinha  
 foram brincar e a mãe de tatu e  
 bolinha falou tatu e bolinha vespia  
 cá mãe tána filha lava a lou-  
 ça para mim a mãe eu e o tatu  
 tá filha mas bolinha a qui pesita  
 tá mãe vamos subir no pé de manga  
 a subiram o tatu quase do pé e  
 o tatu demorou e a bolinha

#### Ilustração 2 – Produção de um aluno

No texto, há duas personagens pouco caracterizadas, não sabemos se são animais ou pessoas, apenas que são dois irmãos. Isso contraria uma das marcas da fábula que é apresentar um fato cujas personagens são geralmente animais – ou objetos ou insetos - de características típicas diferentes por meio das quais se podem identificar o tema.

O título não é adequado já que não se justifica, no decorrer da narrativa, porque tatu e bolinha são preguiçosos. Podemos, no máximo, fazer uma inferência pelo fato de os dois não lavarem a louça para a mãe.

A narrativa começa com o pretérito perfeito (foram, falou) e quando a personagem fala, usa-se o discurso direto, no tempo presente (lava), embora não empregue a pontuação para sinalizar. E flexiona adequadamente verbos (foram, vamos, subiram).

O aluno não utiliza ponto final ou vírgula, mas a conjunção coordenada *e* para ligar as frases. Ainda apresenta incorreções ortográficas relacionadas à pronúncia igual de letras distintas (ceguinte – s/inicial) – o mesmo fonema representado por diferentes letras – além de outras dificuldades ortográficas (quaiu - c/que, subir – o/u). Esses aspectos, caso não sejam recorrentes na turma, podem ser abordados na refacção individual, com os assinalamentos da professora.

Sob o ponto de vista da adequação à proposta da professora e ao gênero, da inclusão dos elementos da narrativa, do arranjo textual e dos problemas formais, faltou a

escolha da temática, o tipo de problema e o final, ou seja, a moral. Vale assinalar que o gênero fábula foi abordado sem seu devido histórico e suas condições de produção.

Em síntese, podemos constatar que o aluno:

- faz saltos no tempo, criando lacunas narrativas (em um dia estão no parque Artur Tomas; no outro, brincam perto de casa);
- introduz mal as personagens (quem são tatu e bolinha? Um tatu e um cachorro?);
- não cria conflito, trama narrativa (o tatu desmaiou e o que aconteceu com o “bolinha”? Desmaiou também?);
- personagens não representam características típicas e
- não há um tema (seria a preguiça mencionada no título a tentativa de apresentar um tema?).

A leitura de outros textos do mesmo gênero, com observação do arranjo textual, dos temas, da composição das personagens, seria uma fase importante para a elaboração desse trabalho, já que os alunos tiveram dificuldades. Como uma primeira produção, poderiam ser propostos vários temas com as respectivas personagens para que os alunos desenvolvessem a narrativa e apresentassem uma moral.

Para a refacção textual, a professora escolheu dois textos para serem analisados, de forma coletiva, tendo como critério o fato de não atenderem a proposta inicial:

P:... porque que eu escolhi ... eu não sei de quem que é ... eu não vi o nome ... a maioria que eu ... que nós vimos ... faltou o que ... um conflito ... agora ... de todos textos que nós trabalhamos ... que nós vimos ... eu vou ler alguns para estar analisando ... que nós vamos fazer a refacção textual ... por que? ... porque dentre todos os textos ... eu escolhi os que precisam ser analisados ... que nós precisamos verificar ... o que precisa mudar ... então dentro desses textos que eu vou retornar pra vocês tá ... que nós vimos ... que que nós vamos estar analisando?... o que nós vamos estar olhando? ... será que está dentro do conteúdo que nós trabalhamos? ... o que nós trabalhamos? Qual tipo de texto ... gênero de texto que nós trabalhamos?

A: fábula

Analisaremos aqui, o texto “Os dois preguiçosos: Tatu e Bolinha”. A professora faz a leitura oral e, após, prossegue fazendo análise e discussões com os alunos, enquanto uma aluna faz a transcrição com as alterações sugeridas pelo grupo, no quadro. Seu foco é principalmente o arranjo textual:

P: é ... então olha ... o que nós analisamos ontem ... hoje ... nós estamos retornando o que que deve ser revisto no texto ... o que precisa melhorar ... o que que eu passei ontem lá ... que uma fábula precisa ter o que? personagens ... que mais? ... personagens ... qual que é a estrutura do texto?

A: tem que te ... te um conflito

P: é ... tem que ter um conflito ... que mais?

A: tem que te ... moral

P: uma moral ... que mais?

(...)

P: olha aqui ... tem parágrafo? ... não tem ... só tem um parágrafo ... cada idéia você vai colocar num parágrafo ... o texto está falando de dois animais não é? ... dois preguiçosos ... tatu e bolinha ... esse bolinha tá explicitando que animal é? ... não ... o que que nós vamos ter que fazer com esse texto? ... esse texto tem um conflito ... tem uma moral ... tem uma complicação ... tem? Nesse texto? ... não ... no caso como ficaria esse texto ... vamos estar retomando esse texto rapidinho ... vamo retomar ...

A professora faz também observações quanto a aspectos gramaticais:

P: como é que ficaria aqui ... um dia ensolarado tatu e bolinha foram no parque artur tomas mas tatu não queria entrar ... isso aqui nós vamos ter que reestruturar de que forma? ... colocando uma seqüência ... pontuação ... verificando os erros ortográficos que temos aqui ... reestruturando de uma forma que quem lê esse texto entende corretamente ... como é que nós colocaríamos ... um dia emsolarado ... nós usamos m antes de p e b ... aqui tem p e b? ...

A: não

Após várias tentativas e sugestões, alunos e professora chegam à reestruturação do texto, com mudanças significativas na versão anterior:

<p>Os dois preguiçosos: Tatu e o cachorro</p> <p>Um dia ensolarado Tatu e o Cachorro foram no parque Artur Tomas.</p> <p>Chegando lá o guarda florestal não deixou o Tatu e o Cachorro entrar<sup>11</sup> no parque.</p> <p>O Tatu de repente teve uma idéia. Entrar na hora que o guarda estava distraído.</p> <p>Eles conseguiram entrar, mas se perderam um do outro.</p> <p>Os guardas florestais encontraram eles e levaram para uma sala. Lá, ficaram presos até anoitecer.</p> <p>MORAL: Não devemos desobedecer aos outros</p>
---

**Ilustração 3 – Reestruturação coletiva**

Na segunda versão, com intervenção docente, permanece no título a caracterização das personagens como preguiçosos, sem que se justifique no decorrer do texto.

<sup>11</sup> A professora não percebeu a falta de concordância verbal.

O aluno, visivelmente, faz a opção por um tema em sua primeira versão (preguiça) que aqui fica descontextualizado. Apesar de apresentar uma moral, a história não se caracteriza como uma fábula: narrativa altamente simbólica que apresenta conflito entre personagens (animais, objetos, insetos, etc.) típicas e quase sempre antagônicas, com características de seres humanos. A fábula traz na resolução do conflito, implícita ou explicitamente, um ensinamento, uma crítica, uma sátira (moral). Os temas veiculados pelas fábulas estão relacionados a esta “moral”, propiciados por atitudes humanas retratadas pelas personagens.

Nesse contexto de refacção coletiva, a professora poderia versar a respeito do tema (preguiça) sugerido pelo aluno – acepções e variados aspectos -, e levantar uma discussão sobre os animais que podem apresentar tal característica e os que têm características opostas (antagonistas) para, então, numa situação de confronto, dentre as opções, poderem escolher as possíveis personagens da fábula. E, na seqüência, desenvolveriam uma narrativa, com conflito e desfecho de acordo com o ensinamento que se quer manifestar em determinadas condições de produção.

Tais observações foram apresentadas ao grupo de professoras, em uma das reuniões semanais de estudo com as pesquisadoras.

## CAPÍTULO 5 – REFACÇÃO: ANÁLISE LINGÜÍSTICA VIA GÊNEROS

### 5.1 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA COM FÁBULAS

Para atingir o objetivo do grupo de organizar um currículo em espiral com gêneros, verificamos, no entanto, a necessidade de desenvolver um trabalho prático para dirimir dúvidas de como ensinar análise lingüística. Esse foi o desafio para o ano de 2007, já na semana de planejamento das aulas com as professoras.

As seqüências didáticas, durante o ano de 2007, foram desenvolvidas com os gêneros fábula, história em quadrinhos, receita, bilhete, carta e bula. Dessa forma, acompanhamos o estudo desses gêneros, seus históricos, as condições de produção dos textos selecionados, o conteúdo temático e as marcas lingüístico-enunciativas no processo de transposição didática. Inclui-se a “dosagem” das atividades nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, sobretudo, em relação à análise lingüística – uma das maiores dificuldades evidenciadas por elas (professoras) no trabalho.

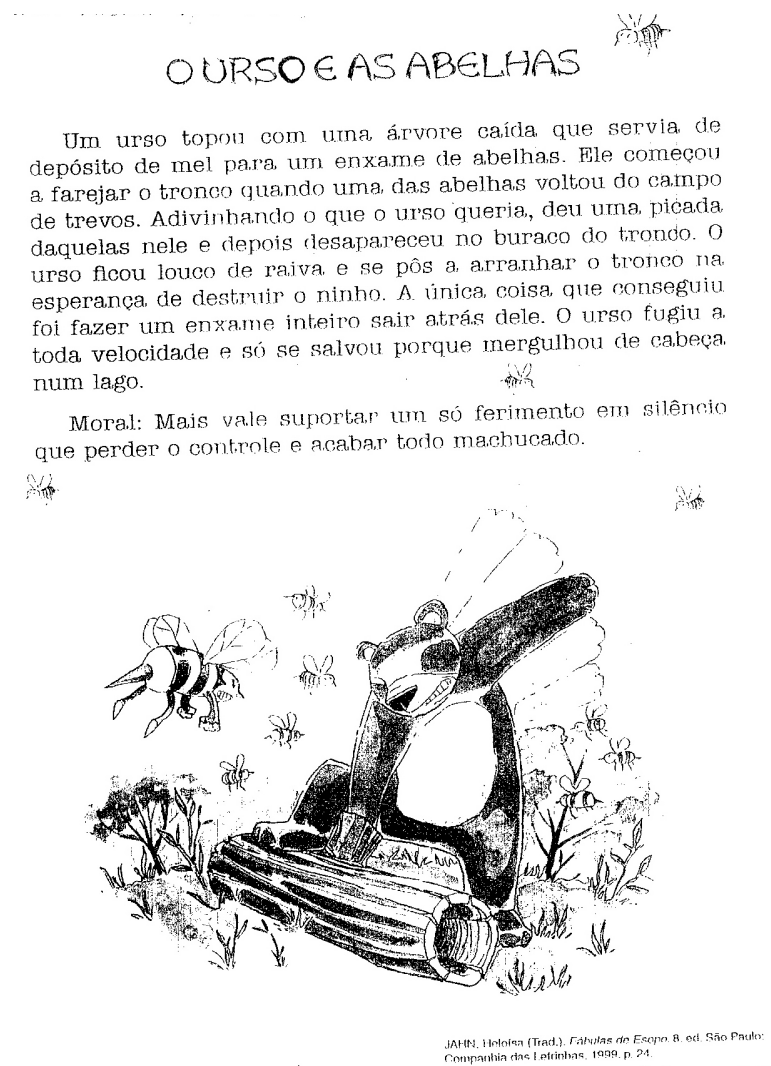
Essas seqüências didáticas foram elaboradas com o objetivo de desenvolver a capacidade discursiva dos alunos, por meio da leitura e análise lingüística de vários textos dos gêneros selecionados, com estudo de suas características e produção textual. Como última atividade das seqüências, os alunos refizeram seus textos, tendo em mãos a primeira versão, com os assinalamentos da professora, bem como a codificação trabalhada em sala de aula, sob sua orientação.

Para tanto, apresentamos algumas sugestões de abordagem a serem levadas a efeito nas salas de aula, com adequações e aprofundamentos relativos ao conteúdo temático e às suas condições de produção, juntamente ao arranjo textual e às marcas lingüístico-enunciativas, no processo de exploração de aspectos pertinentes aos gêneros.

As professoras, ao resolverem trabalhar com gêneros como eixo de articulação e de progressão curricular, decidiram abordar primeiramente fábulas – coincidentemente o mesmo gênero abordado na fase de diagnóstico – pois, conforme depoimento delas, acreditavam que seria fácil para os alunos entenderem o “novo método” de ensinar, uma vez que as fábulas eram histórias contadas para crianças, com animais como personagens, por isso, seria simples para começar e, ao mesmo tempo, prazeroso para os alunos. No decorrer dos estudos, elas concluíram que não era tão simples assim.

O desenvolvimento da seqüência didática com fábulas iniciou-se com a leitura e análise lingüística de variadas fábulas, de acordo com a complexidade da tarefa e realidade dos alunos – entre elas: “O Urso e as Abelhas”, “A Raposa e as Uvas”, “O Galo e a Raposa” e “A Cigarra e a Formiga”. Todas as turmas trabalharam com as mesmas fábulas, com variação na profundidade das análises de acordo com a série. As pesquisadoras ressaltaram, nessa fase, junto às professoras, em um processo teórico-prático, o estudo das marcas lingüístico-enunciativas do texto, sempre relacionadas ao tema, ao arranjo textual e às condições de produção.

Também foram realizadas atividades de busca/ confirmação de informação para que os alunos sistematizassem as características similares e diferentes entre os gêneros trabalhados.



**Ilustração 4 – Fábula: O Urso e as Abelhas**

A escolha da fábula “O Urso e as Abelhas” foi feita considerando-se o grau de complexidade da tarefa, por ter uma linguagem simples e trazer uma moral explícita. Para a 2ª série foi feita a seguinte abordagem:

- 1) Qual é o autor do texto? Justifique.
- 2) Você sabe o que é uma fábula?
- 3) O que é e de onde vêm as fábulas?
- 4) De onde este texto foi retirado?
- 5) O urso conseguiu encontrar o que farejava? Por quê?
- 6) O que você acha que aconteceria se as abelhas alcançassem o urso antes de ele pular no lago?
- 7) Após a história, tem a moral. O que você acha da moral dessa história? Justifique.

Para a 3ª série, além das 8 questões trabalhadas na 2ª série, foram acrescentadas:

- 1) Leia o título “O Urso e as Abelhas”. O que você acha que vai acontecer na história?
- 2) Você já viu um urso? Assinale onde:
  - ( ) na TV
  - ( ) no zoológico
  - ( ) em revista
  - ( ) outro. Qual?
- 3) Escreva o que você sabe sobre esse animal.
- 4) Você já viu uma abelha? Se você foi picado por uma delas, relate como foi o ocorrido: lugar em que você estava, quando, local picado, conseqüências.

Na 4ª série, foram abordadas as questões anteriores da 2ª e 3ª séries mais as questões:

- 1) Veja o que diz o dicionário sobre a palavra enxame.
- 2) Você conhece outras palavras que mesmo no singular significam várias coisas? Quais?
- 3) Na sua opinião, as abelhas agiram certo, atacando o urso para defender a colméia ou o urso é que estava certo em atacar a colméia para buscar seu alimento?

O objetivo dessa leitura era possibilitar aos alunos identificar uma fábula. Na segunda série, a professora fez a leitura para os alunos, nas outras, os alunos leram sozinhos.

Seguindo o critério do grau crescente de complexidade, a segunda fábula escolhida, “O galo e a Raposa”, por apresentar discurso direto, mas não ter moral explícita.

## (1) O galo e a raposa

**N**uma árvore, estava empoleirado, atento e alerta, um galo esperto e vivo.

Aproximou-se uma raposa, dizendo com voz meiga, cheia de segundas intenções:

— Irmão, você já sabe que estamos em paz! É o fim daquela vida de lutas e medos entre os animais. Enfim a trégua para todos! Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal.

O velho galo, matreiro que era, respondeu:

— Minha amiga, que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por certo estão trazendo a todos nós a comunicação dessa grande notícia. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

— Outro dia, talvez. Eu já me vou — disse a raposa, esgueirando-se para bem longe.

O galo riu sozinho.

*Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.*

**segundas intenções:** palavra ou pensamento que escondemos, quando na verdade é o que queremos falar ou é o que pensamos

**trégua:** suspensão de hostilidades

**fraternal:** próprio de irmão

**matreiro:** sabido

**nova:** notícia

**esgueirando-se:** fugindo



**Ilustração 5 – Fábula: O Galo e a Raposa**

Foram feitas, para a 2ª série, as questões:

- 1) Leia o título e comente sobre o mesmo.
- 2) No primeiro parágrafo, como o galo foi caracterizado? Você concorda? Por quê?
- 3) A raposa estava com voz meiga e cheia de segundas intenções. Conseguiu o que pretendia? Justifique?
- 4) O que acontece quando é usado o travessão?
- 5) Olhando o texto anterior “O Urso e as Abelhas”, o que esses textos têm em comum?
- 6) O que você aprendeu com essa fábula?
- 7) No final do texto, está escrito: fábulas de La Fontaine, adaptação da autora. O que você entende com isso?

Na 3ª série, após lerem sozinhos, os alunos fizeram uma leitura oral da fábula, sendo um aluno a personagem galo, outro, a raposa e um terceiro o narrador. Na análise do texto, foram trabalhadas as questões:

- 1) O que o autor usa no início dos parágrafos quando as personagens estão falando?
- 2) Concluímos que ele usou o travessão para representar o discurso direto, que representa a fala das personagens. Por que no texto anterior “O Urso e as Abelhas”, o autor não utilizou travessão?
- 3) Nas fábulas “O Urso e as Abelhas” e “O Galo e a Raposa”, as personagens são animais com atitudes humanas. O que você pensa sobre isso?
- 4) Quando o galo falou para a raposa que os cães estavam vindo, qual foi a atitude? O que a levou a agir assim?
- 5) Você aprendeu que a fábula sempre traz um ensinamento. O que provavelmente o autor teve a intenção de ensinar nessa fábula?
- 6) Você já ouviu alguém falar uma frase parecida com essa: “Aquele homem é uma raposa”? Neste caso, o que você acha que querem dizer sobre o homem?

Como atividade extra-sala, aos alunos foi proposto fazer a leitura das fábulas estudadas, com os pais, e escrever o que significam as expressões: 1) quis ser esperto, mas caiu do cavalo; 2) aquele homem entrou pelo cano; 3) o fulano tem o olho maior do que a boca; 4) eu vou dar no pé; 5) Fiquei com a pulga atrás da orelha.

Os alunos da 4ª série analisaram as questões das séries anteriores e mais algumas:

- 1) Assinale para as frases abaixo, com quais explicações você concorda:
  - a. Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal  
( ) as palavras destacadas indicam ordem.
  - b. É o fim daquela vida de lutas e medos.  
( ) A palavra “daquela” refere-se ao passado.
  - c. Irmão, você já sabe que estamos em paz.  
( ) A palavra irmão é usada porque os dois são parentes.
- 2) O galo riu sozinho. O que isso significa?
- 3) Qual a diferença de uso dos dois pontos (:) nas frases:
  - a. O velho galo, mateiro que era, respondeu:
  - b. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos.

Essa turma fez a mesma atividade extra-sala proposta para a 3ª série.

## (1) A raposa e as uvas

*Morrendo de fome, certa raposa astuta andava à caça, quando passou por uma parreira carregada de cachos de uvas bem maduras. Porém estavam altas demais; nem pulando conseguiria alcançá-las.*

*— Estão verdes... já vi que são azedas e duras... — resmungou a raposa.*

**Quem desdenha quer comprar.**

*Fábulas de La Fontaine, adaptação da autora.*

### Ilustração 6 – Fábula: A Raposa e as Uvas

No texto “A Raposa e as Uvas”, para a segunda série, foram feitos os seguintes questionamentos para orientar a análise:

- 1) Esse texto que lemos pertence a qual gênero? Justifique.
- 2) De acordo com o dicionário, o que significa a palavra astuta e parreira?
- 3) Lendo a fábula, podemos observar que há um problema vivido pela personagem raposa, que quer comer as uvas, mas não pode alcançá-las. Assinale que tipo de conflito aparece:
  - a. A personagem tem uma atitude que causa prejuízo para ela mesma.
  - b. O conflito entre o querer e o poder conseguir.
  - c. A personagem pretende enganar a outra para conseguir o que quer.

Para a 3ª e 4ª séries, foram inseridas as questões:

- 1) Na fábula “A Raposa e as Uvas”, temos uma fala da raposa, chamada de discurso direto. O autor usa esse recurso para aproximar o leitor do texto. Copie essa fala. Não esqueça do travessão.
- 2) Assinale a alternativa correta:
  - a. “estão verdes ... já vi que são azedas e duras ...”
    - ( ) as reticências (...) foram usadas para dar uma explicação.
    - ( ) o uso de reticências indica a interrupção da fala.
    - ( ) nenhuma alternativa está correta.
  - b. A expressão “resmungou a raposa” significa:
    - ( ) gritou
    - ( ) não disse nada
    - ( ) falou baixinho consigo mesma
  - c. Estavam maduras, porém altas demais
    - ( ) a palavra sublinhada indica contradição
    - ( ) a palavra destacada indica o local onde as uvas estavam
- 3) Que sentido a expressão “quem desdenha quer comprar” provoca? E qual sua relação com a história contada para que ela fosse utilizada pelo autor como moral?

A com a fábula “A Cigarra e a Formiga” foram trabalhadas duas versões, uma de Monteiro Lobato e a outra de Esopo:

### A CIGARRA E A FORMIGA

Havia uma jovem cigarra que costumava cantar perto de um formigueiro. Só parava quando estava cansadinha e seu divertimento então era observar as formigas trabalhando para armazenar comida.

Quando o verão acabou e veio o frio, todos os animais, arrepiados, passavam os dias nas tocas.

A cigarra, em seu galincho seco, quase morta de frio e fome, decidiu pedir ajuda às formigas e, arrastando uma asa, lá se foi para o formigueiro. Bateu à porta e apareceu uma formiga gorda, embrulhada em um xalinho.

– Que quer?- perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de ajuda, o mau tempo não pára e eu...

A formiga olhou-a a alto e baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse:

– Bem, eu cantava, sabe...

– Ah!...- exclamou a formiga, recordando-se. – era você então quem cantava, enquanto nós trabalhávamos para armazenar comida?

– Isso mesmo, era eu...

–Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que o seu canto nos proporcionou. Você nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre que era uma felicidade ter como vizinha uma tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui você terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

Ilustração 7 – Fábula: A Cigarra e a Formiga<sup>12</sup>

<sup>12</sup> O texto apresentado aos alunos não traz a informação de que foi elaborado por Monteiro Lobato.

## Versão de Esopo

### (A) A cigarra e as formigas

No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado. Quando uma cigarra, faminta, lhes pediu algo para comer. As formigas lhe disseram: “Por que, no verão, não reservaste também o teu alimento?”. A cigarra respondeu: “Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente”. E as formigas, rindo, disseram: “Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno.”

***A fábula mostra que não se deve negligenciar em nenhum trabalho, para evitar tristezas e perigos.***

*Esopo: fábulas completas. Tradução de Neide Smolka. São Paulo, Moderna, 1994.*

#### Ilustração 8 – Fábula: A Cigarra e as Formigas

A atividade de análise proposta, para a 2ª série, foi,:

- 1) Observe o tamanho das histórias. Elas têm o mesmo título. Será que têm o mesmo assunto?
- 2) Você sabe identificar uma fábula. Esses dois textos são do gênero fábula? Justifique.
- 3) Quem escreveu o primeiro texto? E quem o adaptou?
- 4) E o segundo texto, quem o escreveu? Quem o traduziu?
- 5) Qual é a sua opinião sobre as fábulas 1 e 2?
- 6) Qual era a provável intenção de Esopo ao contar a fábula “A Cigarra e a Formiga”?
  - a. fazer as pessoas desistirem de cantar e dançar.
  - b. aconselhar as pessoas a fazer o que é importante para elas mesmas, senão, podem se ver em apuros depois.
  - c. convencer as pessoas de que não se deve ser egoísta.
- 7) Que trecho da fábula ajuda você a assinalar a resposta da questão anterior?
- 8) Ao criar a nova versão da fábula “A Cigarra e a Formiga”, qual foi a provável intenção de Lobato?
- 9) O que ela traz de ensinamento para nós?

Ressaltamos que, com antecedência, fazíamos a leitura e a análise dos textos selecionados com as professoras, no entanto, o trabalho de análise lingüística nas práticas de leitura era elaborado por elas. Na semana seguinte às referidas aulas, analisávamos as questões trabalhadas em sala de aula e fazíamos as observações pertinentes. Dessa forma, as atividades aqui apresentadas foram criadas e levadas a efeito pelas docentes. Algumas delas apresentam inadequações e já foram discutidas em grupo, mas não serão aqui detalhadas por não serem objeto do estudo em foco.

Na 3ª série, foram introduzidas as questões:

- 1) Copie das fábulas 1 e 2 as falas das personagens e especifique o que é usado para sinalizar o discurso direto.
- 2) O texto que você acabou de ler é escrito para quem? Justifique.

Para a 4ª série:

- 1) O autor, para aproximar as personagens do leitor, não reproduz e nem transforma sua fala, coloca-a como, possivelmente, tenha sido dita. A fala das personagens encontra-se, quase sempre, em que tempo verbal? Por quê?
- 2) Vamos reler os parágrafos 5, 9 e 11. Justifique o uso das reticências neles.
- 3) Observe o uso das vírgulas nesse trecho e explique o porquê das mesmas: a pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

Com esses textos e questionamentos elaborados, as professoras atingiram o objetivo de possibilitar, aos alunos, identificar as características do gênero fábula e seu contexto de produção. As fábulas são contadas há séculos, com intuito de fazer crítica ou ironia, dar conselho, alertar, transmitir conhecimento, geralmente resumido em uma frase no final, denominada moral da história. Para isso, traz atitudes humanas como tema, a disputa, a esperteza, a ganância, a gratidão, entre outros. Por terem origem oral, muitas não têm autoria conhecida, sabemos, no entanto, que Esopo foi responsável por sua difusão na Grécia, e, posteriormente, La Fontaine reescreveu, adaptou e criou novas fábulas. Outros escritores escreveram fábulas, inclusive, Monteiro Lobato, no Brasil.

Segundo Fernandes (2001, p.56), a fábula é uma história curta, sem muitas descrições, para atender a intenção do autor que é apresentar uma moral ou ensinamento. Para compreender uma fábula, portanto, é importante perceber a intenção que existe por trás da história, seja de ensinar, aconselhar, convencer, divertir ou criticar.

Perfeito (2005, p.64) caracteriza a fábula como uma “narrativa alegórica em prosa e verso, cujas personagens geralmente são animais com características humanas – virtudes e defeitos – e que tem, na conclusão, uma moral da história, às vezes implícita”. E, ao analisar especificamente um poema-fábula (O gato e o cozinheiro), apresenta as seguintes observações:

A estrutura (organização interna) tradicional dos gêneros da ordem do narrar (apresentação/orientação; conflito/complicação; resolução/desfecho, acrescidas da avaliação do narrador), conjuntamente à marca lingüística de tempo verbal (*pretérito perfeito*, como fato acabado, findo) [...] a “utilização do *presente* (marca

enunciativa, em toda a complicação, com o uso do discurso direto, entremeadado na voz do narrador), que indica, possivelmente, a busca de proximidade com o leitor, no momento do conflito (o uso aspectual do presente). (PERFEITO, 2005, p. 64)

A definição dos animais/personagens é feita devido a algumas características que servem de comparação com as atitudes humanas, de acordo com a visão que os homens têm sobre os animais. Quando o autor usa a comparação com animais, os leitores são induzidos a identificar a situação contada com fatos da vida real.

Como os animais são bem conhecidos, geralmente, as personagens não precisam de muitas descrições, o tempo e o lugar são pouco detalhados, a história é só um exemplo para o ensinamento que o autor quer transmitir, por isso, é breve, muitas vezes, as informações são resumidas em uma única frase (FERNANDES, 2001, p. 57).

Salientamos que o papel das pesquisadoras foi de trazer aportes teóricos, textos e orientações para as discussões, principalmente o estudo das marcas lingüístico-enunciativas dos gêneros, cabendo às professoras a elaboração das seqüências didáticas (abordagens de leitura e análise lingüística e de definição de atividades, de produção de texto), assim como, no processo de produção, a circulação dos textos, seja na semana cultural realizada pela escola (fábulas), com a família (receita), com alunos de outras turmas (história em quadrinhos) ou de outras escolas (cartas).

Para a produção de texto foi sugerido:

Tema: A esperteza ou a inteligência pode livrar as pessoas dos perigos. Intenção: você quer aconselhar o leitor, mostrando que é preciso ser esperto (inteligente) para se livrar dos mais fortes (poderosos, maus, etc.).

Tipo de problema: uma personagem (animal) tenta enganar outra para tirar proveito da situação.

Problema: a personagem tenta induzir a outra a fazer alguma coisa que vai beneficiá-la. Esta personagem utiliza alguma atitude esperta para se livrar da personagem. A personagem se dá mal.

Então, sugerida a criação de uma fábula e sua circulação aconteceria em forma de um livro a ser apresentado na semana cultural da escola.

Concomitantemente à produção de texto pelos alunos, discutimos com as mestras uma proposta de refacção na perspectiva de escrita como trabalho, ou seja, aquelas que, após a sua elaboração, são objetos de análises lingüísticas e as que foram submetidas a um processo de reescrita (JESUS, 1997, p. 99).

## 5.2 O TRABALHO DE REFACÇÃO DE FÁBULAS PÓS-INTERVENÇÃO

Apresentaremos, aqui, a análise dos textos dos alunos selecionados, com o objetivo de verificar se o trabalho da professora com seqüências didáticas, sobretudo, de fábulas, associadas à nova proposta de refacção contribui para o desenvolvimento dos alunos em relação à mobilização de recursos lingüísticos na produção de textos do referido gênero.

Como vimos, anteriormente, no ano de 2007, as professoras iniciaram o trabalho, tendo os gêneros como eixo de articulação e progressão curricular, com fábulas (o mesmo gênero abordado na fase de diagnóstico – relatado no capítulo 4). A seqüência didática teve a duração de mais de dois meses, considerada longa, mas justificável devido ao necessário processo de pesquisa docente e de sua, ainda, inexperiência ao lidarem com gêneros discursivos.

A abordagem do gênero em sala de aula partiu de um resgate histórico de sua origem, de Esopo à La Fontaine e Monteiro Lobato. O envolvimento e a motivação das professoras foram grandes, de maneira a contagiar também os alunos. Para trabalhar a fábula “O Urso e as Abelhas”, por exemplo, uma das docentes trouxe, para sala, mel e fez uma contextualização sobre sua produção e extração. Os alunos interessaram-se tanto pelo assunto que reproduziram para seus pais e alguns deles vieram parabenizar o trabalho da professora.

Leituras de várias fábulas foram feitas, considerando o grau de complexidade de cada uma delas: primeiramente, foram lidas fábulas curtas, sem discurso direto e com moral explícita, até se chegar a fábulas com discurso direto e moral implícita. Para cada uma delas, em reuniões prévias do grupo, refletíamos sobre os elementos mobilizados pelo “autor” (pessoa que reconta) para se depreender a moral, ou seja, fazíamos análise lingüística do texto e apresentávamos as possíveis abordagens em sala de aula, de acordo com a série. Essa dosagem seria estabelecida por cada docente. Não elaboramos seqüências didáticas escritas, pois nosso trabalho era de apresentar possibilidades de trabalho e levar o grupo à reflexão de sua prática e a tomar suas decisões. Acompanhamos, contudo, o desenvolvimento das atividades, esclarecemos dúvidas sobre as questões de análise lingüística propostas na leitura – a maior dificuldade delas –, e em cada reunião, antes de começarmos as reflexões para as atividades das semanas seguintes, elas nos relatavam o resultado dos trabalhos realizados em sala nas semanas anteriores (os encontros eram quinzenais).

Para a produção de texto, discutimos as propostas de Fernandes (2001), e coube ao grupo de docentes a definição da atividade. O grupo decidiu solicitar a criação de

um fábula – relatado na descrição da seqüência didática, no item 5.1. Nesse momento, em nossas reflexões, apresentávamos a análise do diagnóstico das atividades de refacção realizada pela docente da 4ª série no ano de 2006 (descrito no capítulo 4), em que constatamos que o texto reescrito não era uma fábula, pois faltava antagonismo, elemento fundamental para a criação da moral. A partir dessa verificação, as professoras chegaram à conclusão de que não haviam percebido e, conseqüentemente, explicitado essa especificidade do gênero. Em suas aulas, voltaram a ler mais fábulas e propuseram uma nova atividade de produção. Os alunos, então, passaram a recontar fábulas já conhecidas.

A professora da 3ª série readequou a proposta de criação e solicitou que os alunos recontassem fábulas já conhecidas, por entender ser essa uma característica do gênero, no que diz respeito ao contexto de produção.

Entendemos, como afirma Teberosky (1995, p. 97), que alguns gêneros oferecem maiores possibilidades gerativas, outros são mais difíceis de serem reproduzidos. Em geral, os gêneros que têm uma estrutura explícita e uma organização convencional são mais fáceis. Baseada em pesquisas psicológicas, a autora postula que a possibilidade de reproduzir um texto narrativo para crianças de 5 anos é muito freqüente, porque está disponível na cabeça das pessoas e no ambiente:

A cronologia dos acontecimentos, a lógica das ações em função do fim e a hierarquia da organização são elementos canônicos, e até mesmo estereotipados, tanto nas histórias como na estruturação da lembrança. Essas evidências fazem pensar que a organização narrativa constitui uma abstração que não se refere ao real de forma lingüística, mas a uma representação mental pré-lingüística do real. Essa representação é muito precoce. (TEBEROSKY, 1995, p. 97)

No entanto, ao compararmos a organização de gêneros da ordem do narrar, como a fábula e o conto de fadas, poderemos constatar, pela experiência, que os contos de fadas têm mais chances de serem reproduzidos com adequação, considerando que a fábula aparentemente tem uma estrutura narrativa simples, mas envolve o entendimento de uma moral e a percepção de ações humanas, representadas por animais com características típicas, geralmente antagônicas.

Analisamos, então, os textos produzidos, ao final da seqüência didática com fábulas, pelos alunos de 3ª série, turma na qual a professora – cujas aulas foram observadas em 2006 – estava lecionando no ano de 2007. Primeiramente, o texto original e, após, o texto reescrito de acordo com a intervenção feita pela docente tendo por base nossas discussões interventivas.

A tabela abaixo apresenta os textos produzidos pelos alunos:

**Tabela 1 – Textos produzidos**

Aluno A	Texto 1	O leão e o rato
Aluno B	Texto 2	O gato e o rato
Aluno C	Texto 3	O urso e o rato
Aluno D	Texto 4	A onça e o leão
Aluno E	Texto 5	O rato e o leão
Aluno F	Texto 6	O corvo e a raposa
Aluno G	Texto 7	O gato e a raposa
Aluno H	Texto 8	O elefante e o rato

Foram escolhidos, nos textos, os seguintes animais, aos quais são atribuídas determinadas características:

**Tabela 2 – Personagens**

Animal	Recorrência nos textos	Características
Leão	3	forte, poderoso
Rato	5	indefeso, frágil
Gato	2	ágil, esperto
Onça	1	traíçoeira, veloz
Corvo	1	feio, agourento
Raposa	2	astuta, esperta, inteligente
Elefante	1	medroso
Urso	1	forte

Todos os alunos produziram textos com títulos adequados às fábulas, compostos pelos animais e incluíram ilustração ao pé da página. Quanto aos desenhos, pesquisadores e educadores ressaltam que é importante que o professor valorize o desenho infantil por ter uma ligação direta com o processo de desenvolvimento da criança. Para Algebaile (1996, p. 124), desenhando, a criança tece, constrói, organiza, registra, expressa saberes diversos: capacidade narrativa, noções matemáticas, noções de tempo e espaço, noções de diversidade sócio-cultural e não é algo isolado de um contexto e uma história mais amplos, pois, em cada atividade, a criança seleciona aspectos que deseja representar e buscar nas experiências passadas, individuais ou compartilhadas, as referências para o que deseja construir.

Assim, para a autora, ao produzir um trabalho, a criança lança mão de uma série de referências que extrapolam o universo escrito dos conteúdos. Estar atento a este universo de referências é fundamental para se compreender como o aluno constrói suas formas de representação e como apropria-se das informações veiculadas na escola.

Texto 1 (primeira versão)

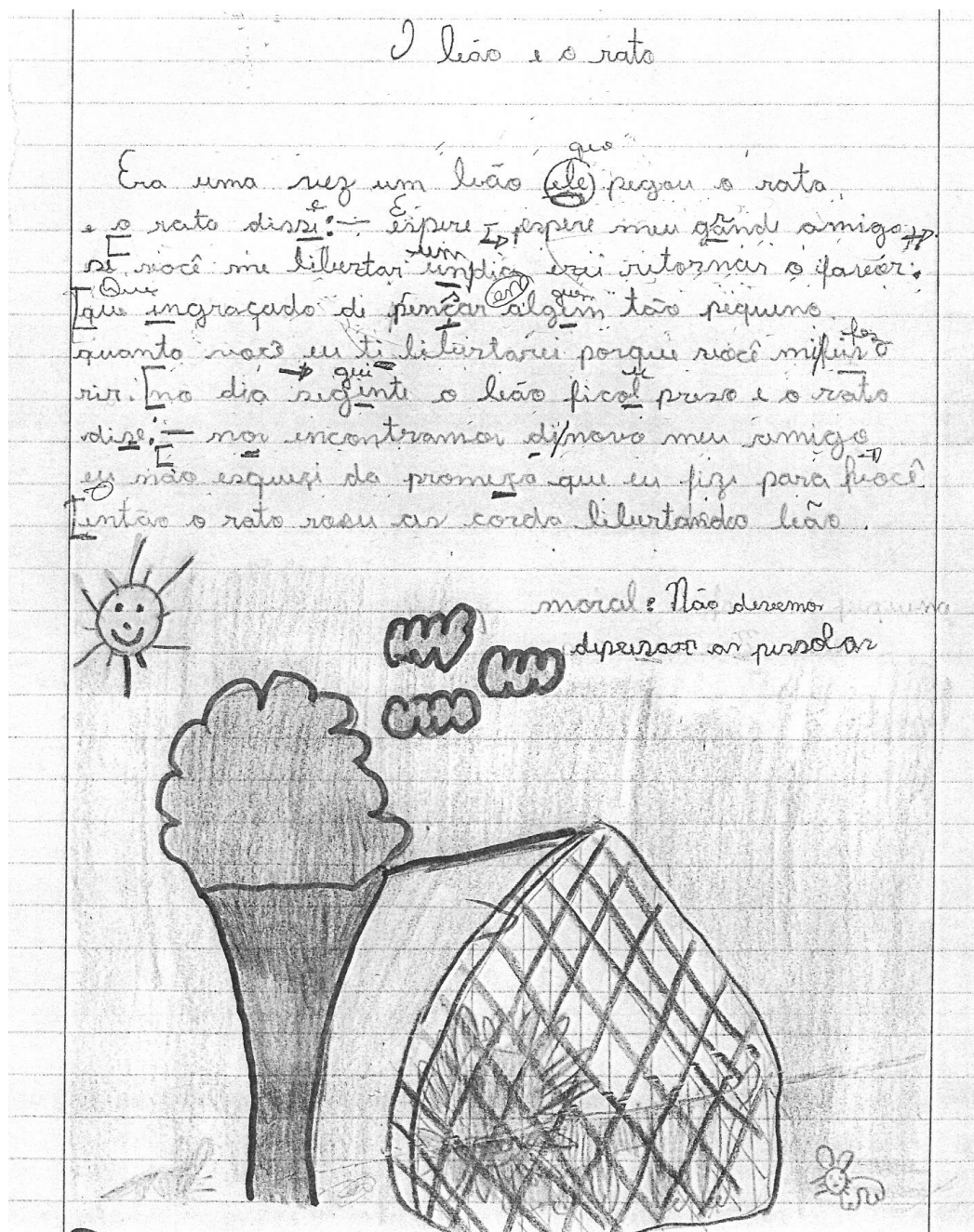


Ilustração 9 – Produção do aluno A com assinalamentos da professora

O texto não apresenta problemas na construção composicional e em relação às marcas lingüístico-enunciativas, próprios de gêneros da ordem do narrar e mais particularmente do gênero fábula, pois esses aspectos já haviam sido explicitados – os alunos revisaram os textos ainda no processo de produção. Todavia, sua produção caracteriza-se por falta de paragrafação, palavras escritas em desacordo com a norma padrão e problemas de pontuação, aspectos assinalados pela professora, de acordo com o código classificatório estabelecido.

Na primeira frase, a professora assinala o pronome “ele” por vir justaposto ao substantivo em função de sujeito e aponta problema de grafia na escrita do verbo “disse”, escrita com i final, mas não utiliza o código que aponta parágrafo para introduzir o discurso direto. Ao repetir o verbo esperar, como recurso da fala, o aluno utiliza hífen e a docente coloca uma flecha para demonstrar que é necessário adequar a pontuação. Na palavra “grande”, faz um traço embaixo da letra “a”, para mostrar que há algum equívoco na grafia e, em seguida, utiliza uma flecha para chamar atenção para a pontuação utilizada.

Também emprega um traço abaixo da expressão “um dia”, escrita como uma única palavra e faz uso de um código não cadastrado, traço vertical, para separar as duas palavras (artigo e substantivo). Procedimento que se caracteriza como uma correção resolutiva. Após o ponto, aparece a chave que indica parágrafo e os traços embaixo do “i” na palavra engraçado, do “ç” na palavra pensar, do “e” em alguém, do “i” em te e do “ei” em fez. Novamente o traço vertical é usado para mostrar que as palavras “me” e “fez” devem ser separadas em “mifeis”, não fazendo, entretanto, o traço sinalizador de problema ortográfico em “mi”.

Com a chave, a professora sinaliza o início de um novo parágrafo e faz um traço no “i” da palavra “seginte” (seguinte), no “l” em “ficol” (ficou), e no “s” de “dise” (disse). Nova chave indica o início de outro discurso direto, mas o traço inserido abaixo da palavra “nos” é questionável, já que não há erro de grafia. Uma dúvida que se poderia ter é quanto à colocação pronominal, mas como no caso indica-se a fala, é aceitável o uso do pronome reflexivo anteposto ao verbo no início da frase, em uma situação coloquial. O traço vertical é outra vez utilizado para indicar a separação das palavras “dinovo” (de novo), com o sinalizador de problema ortográfico abaixo da letra “i”. Depois da palavra amigo, a docente aponta a necessidade de pontuação, com uma flecha, e, então, assinala o “ç” usado de forma não adequada na palavra “promessa” e, ao final da frase, indica a necessidade de iniciar um novo parágrafo. Não são apontados os problemas de ortografia na utilização do “ç” na palavra “esqueci”, de concordância nominal na última frase “roeu as corda” e na falta do artigo

definido “o” na expressão “libertando leão”. Na moral, também não foram assinalados problemas ortográficos: “desprezar” com “s”, e “pessoas” escrita como “pessolas”.

Podemos inferir que, por uma dificuldade da professora em relação à colocação de vírgulas, várias delas não são assinaladas no texto do aluno:

- 1) na separação de orações – “se você me libertar um dia irei retornar o favor”;
- 2) após antecipação de adjunto adverbial temporal – “no dia seguinte o leão ficou preso ...”. No entanto, verificamos que essa indicação foi feita após a reescrita do aluno – 2ª versão. Quiçá pelo fato de o texto aparecer mais organizado e sem tantas marcas de correção e
- 3) na indicação do vocativo intercalado em orações – “nos encontramos de novo meu amigo eu não esqueci da promessa ...”. Neste exemplo a docente indica a necessidade de pontuação após “amigo”. Talvez aqui, intuitivamente, ela tenha colocado uma vírgula para a frase não ficar longa e sem pontuação.

Junto aos apontamentos feitos pela professora, notamos algumas correções, as quais – na cópia apresentada – parecem ser realizadas pelo aluno, mas no original é perceptível tratar-se de uma letra diferente, provavelmente da professora, como por exemplo: o “que” em cima do pronome “ele”, assinalado com um círculo; o “e” maiúsculo no início do discurso direto; o “s” em cima do “ç” na palavra “pençar”; o “fez” próximo à grafia “feis”; “gui” em cima da palavra “seginte” e “u” em cima de “ficol”.

Tal atitude revela a tendência a uma correção higienizadora que persiste ao lado da nova prática discutida, pesquisada e pela primeira vez levada a efeito. Como uma atividade inicial de refacção, consideramos que não foi um trabalho fácil para ambos, professora e alunos. A docente teria que se adequar a uma nova proposta de abordagem que, segundo seu próprio depoimento, demandava tempo para leitura das produções e também para adaptar-se ao uso dos códigos. Para os alunos, a dificuldade consistia em entender e encontrar soluções para os apontamentos feitos pela professora. E, por isso, precisaram de um acompanhamento individualizado no desenvolvimento da tarefa.

Uma estratégia sugerida – não concretizada pela professora – que certamente facilitaria este processo de revisão pelo aluno, sem, no entanto, dar a resposta de imediato, seria escrever as palavras com problemas de ortografia e de acentuação de forma adequada, no final do texto.

Texto 1 (segunda versão)

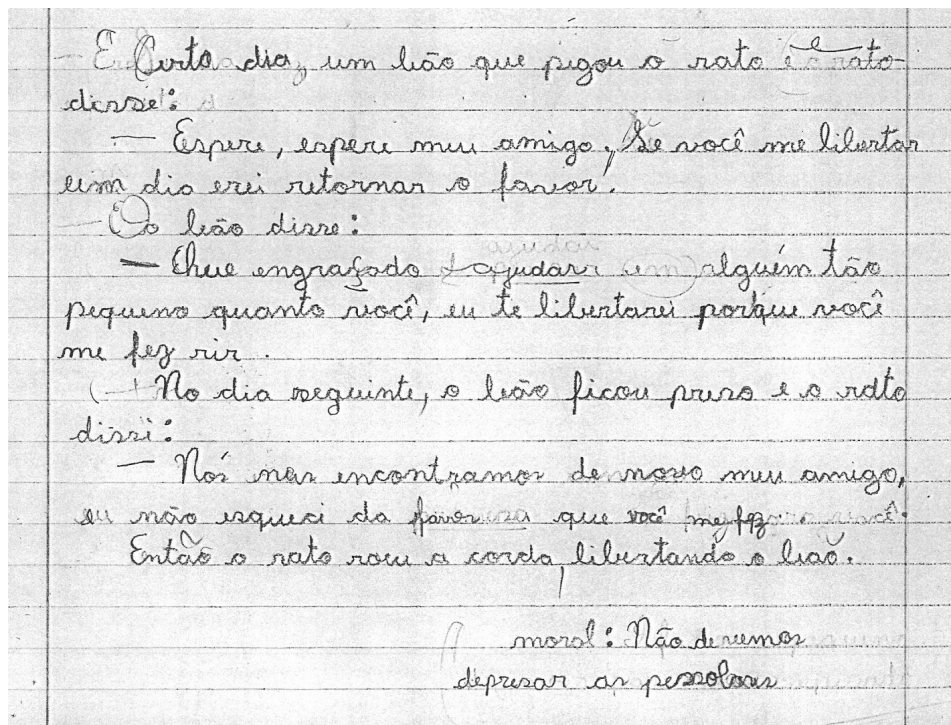


Ilustração 10 – Texto reescrito pelo aluno A<sup>13</sup>

No texto 2, o aluno alterou a expressão “era uma vez” por “certo dia”, que aparentemente não traz grandes modificações de sentido, acrescentando uma vírgula após a expressão temporal, sem ter sido sugerido pela professora. O discente, com uma conjunção aditiva “e” tenta eliminar a repetição da palavra “rato” (no original está claro que a expressão “e o rato” está apagada), mas não é bem sucedido por permitir entender ser o leão o sujeito da ação “o leão que pegou o rato e disse”, e, no entanto, quem diz é o rato.

Ao analisar a segunda versão do texto do aluno, podemos verificar pelas marcas de escrita – apagamento – que a reescrita como tarefa não foi fácil.

<sup>13</sup> O escurecimento da figura deve-se ao fato de as cópias dos textos dos alunos tornarem-se ilegíveis, em virtude de as produções terem sido escritas a lápis.

Quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto [...] quando isso não acontece, por alguma razão qualquer (inclusive de ordem metodológica instituída pelo professor), as alterações de refacção, como já apontei, acabam sendo feitas *in loco*, isto é, no próprio corpo da redação, ou então, numa espécie de errata, no “pós-texto”. (RUIZ, 2003, p. 75)

Nas duas versões da produção do aluno, ocorrem as duas formas de refacção, *in loco* (no corpo do texto) e reescrita. Na própria reescrita, há alterações *in loco* (como a colocação do “o” maiúsculo sobre um minúsculo em início de parágrafo, na ilustração 10). Na primeira (ilustração 9), a reescrita sobreposta à escrita original é percebida pela tonalidade da cor do lápis e pela posição acima da palavra assinalada com o código na correção do professor. Na segunda (ilustração 10), nota-se quase sempre o apagamento e marcas deixadas, mesmo com o uso de borracha.

A substituição de “era uma vez” por “certo dia” (ilustração 10) aconteceu após a reescrita, assim como a substituição de “e o rato” por “e”. Isso demonstra, inferência dada pela pouca autonomia lingüística dos alunos nessa série, que a professora corrigiu várias vezes as alterações feitas pelo aluno. Os travessões em todos os parágrafos aparecem nessa versão, alguns (desnecessários) foram apagados, provavelmente por interferência da docente.

Como não foi apontada, na primeira versão, a repetição do verbo *dicendi* – aspecto discutido durante o processo de intervenção das pesquisadoras – o aluno escreve três vezes o mesmo verbo “disse”, ao introduzir a fala das personagens. Opções de outros verbos poderiam ser dadas ao final do texto, utilizando-se o asterisco seguido de número, para o aluno identificar a localização no texto.

**Tabela 3 – Aspectos assinalados no texto A1 e resolvidos no texto A2**

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Substituição de palavra (ele)	x	
2	Ortografia (dissi)	x	
3	Pontuação	x	
4	Pontuação		x
5	Paragrafação	x	
6	Ortografia (gande)	x	
7	Paragrafação	x	
8	Ortografia (undia)	x	
9	Ortografia (algem)	x	
10	Pontuação	x	
11	Ortografia (ti)	x	



Nesse texto, a professora optou por fazer assinalamentos na margem esquerda da folha. Indica, assim, primeiramente, a falta de espaço no 1º parágrafo, faz um traço embaixo da palavra rato e risca uma vírgula após essa palavra. Usa a flecha para sinalizar falta de pontuação, no final da frase e início de outra (ele falou). No discurso direto, no parágrafo seguinte, aponta a falta de vírgula após o aposto (senhor gato).

O uso de dois traços paralelos, no 4º parágrafo, indica a falta de acento na conjugação do verbo ser (É). A flecha, no 5º parágrafo, aponta a falta de pontuação entre duas orações. No próximo parágrafo, a docente faz um ponto de interrogação na margem esquerda e escreve “queria” ao lado da palavra iria, e assinala, assim, que não compreendeu o que o aluno escreveu (pelo contexto percebe-se que o verbo ir foi utilizado conjugado no futuro do pretérito – iria).

A flecha com duas pontas, que assinala a falta de concordância, é utilizada na última linha do 6º parágrafo, parece que de forma equivocada, já que seria necessário utilizar a flecha com uma ponta para expressar que falta uma pontuação antes do operador argumentativo “mas”, para contrapor duas idéias presentes em orações distintas.

No 7º parágrafo, a professora assinala a falta de acento na palavra “já”, a falta de pontuação entre duas orações (então ele pulou), a repetição da palavra “então” duas vezes (foi empregada para iniciar os dois parágrafos anteriores, mas não foi assinalada) e problemas na escrita das palavras “ensima” e “espírito”. Não assinalou a falta de pontuação antes do operador argumentativo “mas”.

Ainda, na margem esquerda, ela faz a seguinte anotação: emprego do tempo verbal. Esse tipo de observação é impreciso, pois não especifica, esclarece ou exemplifica o tipo de problema. Em nossas discussões, sugerimos que esses casos fossem indicados com asteriscos e especificados ao final do texto, inclusive com exemplos de uso e seus possíveis efeitos de sentido.

## Texto 2 (segunda versão)

[ Um dia o gato pediu  
 para o rato ensinar ele  
 a pular ele falou:  
 → — Senhor rato me ensina  
 a pular.  
 O rato muito educado  
 disse:  
 = — É claro.  
 Então o rato foi perto  
 → do riacho para ensinar  
 ele a pular o gato  
 logo pegou o feito de  
 pular.  
 Então foi só o gato  
 virar as costas e ele já  
 queria pegar ele mas não  
 foi desta vez.  
 Então já tinha  
 chegado a hora de  
 almoço então ele pulou  
 ensina do rato mas  
 o ratinho esperto  
 conseguiu escapar.  
 Moral: Não devemos  
 acreditar tanto nos outros.

Ilustração 12 – Texto reescrito pelo aluno B

Na segunda versão, os registros revelam que o aluno faz a marcação de parágrafo e substitui “iria” por “queria”, mas mantém os outros problemas identificados pela professora. Faz, no entanto, alterações não sugeridas como: “dessa vez” por “desta vez”, “dar o bote” por “pegar ele”, e na moral não faz a marcação de plural na palavra “outros”. A docente chegou à conclusão de que os assinalamentos na margem são de difícil entendimento pelos alunos.

Pressupõe-se que a falta de assinalamentos mais precisos e de indicação do local onde se encontram os problemas tenha dificultado a reescrita com sucesso pelo aluno. Provavelmente, esse foi o primeiro texto corrigido pela professora de acordo com a proposta apresentada e, além das dificuldades próprias inerentes ao conhecimento de uso da língua, nota-se, ainda, a falta de domínio do código.

**Tabela 4 – Aspectos assinalados no texto B1 e resolvidos no texto B2**

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Paragrafação	x	
2	Ortografia	x	
3	Pontuação)		x
4	Pontuação (aposto)		x
5	Acentuação		x
6	Pontuação		x
7	Ortografia (iria)	x	
8	Concordância (dessa vez)	x	
9	Pontuação		x
10	Repetição de palavras (então)		x
11	Ortografia (ensima)		x
12	Ortografia (espírito)	x	

Texto 3 (primeira versão)

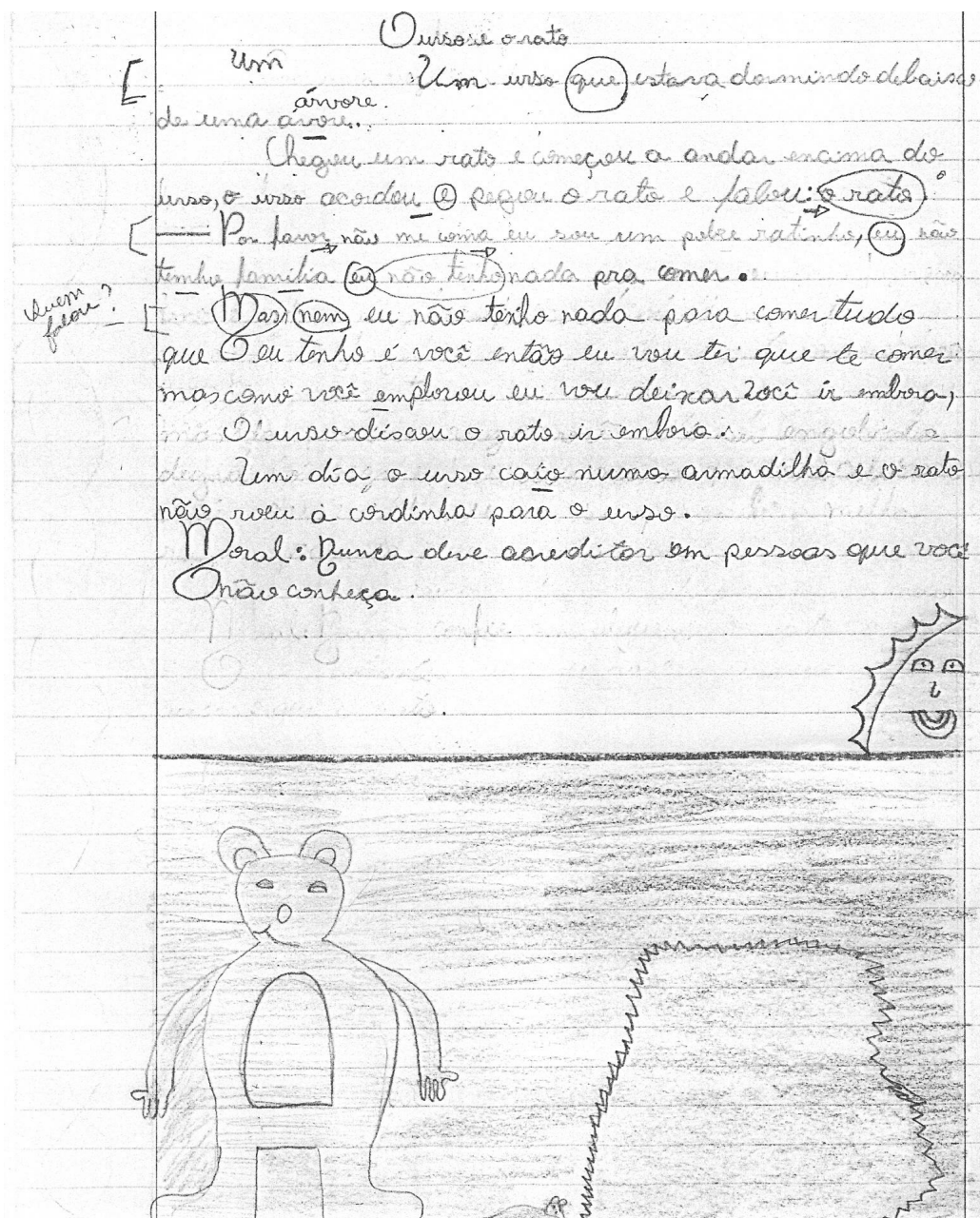


Ilustração 13 – Produção do aluno C com assinalamentos da professora

O texto é uma adaptação da fábula “O leão e o rato”, com a troca do leão pelo urso. O urso não é um animal carnívoro como o leão, ele se alimenta de mel, brotos (no caso dos pandas), por isso a súplica do rato para o urso não comê-lo torna-se inconsistente. O rato poderia, no máximo, pedir para o urso não o atacar e matar, em seu momento de fúria. O desfecho da história é mudado, apesar de o urso ter libertado o rato, ele não retribuiu o favor, como na fábula original. A moral também é alterada, de forma adequada, a essa nova situação-problema.

A professora assinala o espaço de parágrafo, mas não sabemos se é devido ao espaço inicial ocasionado pelo apagamento de uma palavra ou para sugerir que o aluno deve abrir novo parágrafo no final da frase. Parece que o aluno foi orientado oralmente, pois, na segunda versão, ele faz a junção dos parágrafos. Com um círculo, indica a necessidade de substituição do pronome “que” e, com um traço, sinaliza problema de ortografia em árvore – a escrita correta acima da palavra original é feita pelo próprio aluno já no momento de reescrita/revisão.

Utiliza, ainda, o círculo para apontar a repetição do operador “e”, do pronome “eu” (três vezes), e do paralelismo sintático “não tenho” (não tenho família, não tenho nada para comer). Além disso, faz uso do mesmo sinal para marcar as palavras “rato”, “mas” e “nem”, por entender que essas palavras precisam ser substituídas.

O código que aponta problema de ortografia é empregado também nos casos: “acordou” (que aparentemente não apresenta problema), “temho”, “família”, “explorou” e “caio”. Falta de pontuação é indicada em três momentos: após a expressão “por favor”, depois da oração “não me coma” e, equivocadamente, após o verbo dicendi “falou o rato”, marcação que induziu o aluno a um procedimento também não adequado, pois, após o verbo introduziu os dois pontos desvinculando a fala do rato. Sem saber como proceder, ao que parece, o aluno percebeu que algo não estava certo e deixou o termo “rato” em um parágrafo isolado. A falta de pontuação deveria ter sido marcada antes do verbo “falou”.

Nos discursos diretos, o aluno não marca o parágrafo, por isso a professora aponta o problema e anota (“quem falou”), na margem esquerda, e não no final com asteriscos como sugerido. É a primeira iniciativa da professora de fazer algum tipo de anotação no texto do aluno sem que fossem apenas os códigos classificatórios.

A docente não assinalou alguns problemas:

- De ortografia: no 2º parágrafo (encima) e no 5º parágrafo (dixou);
- De pontuação (vírgula) após a expressão temporal “um dia”, “eu não tenho família” e “como você explorou”, antes de “tudo que eu tenho é você” e do operador argumentativo “mas”, e antes e após “então”;
- Também não sinalizou a pontuação inadequada no final do 5º parágrafo (ponto final e não vírgula).

Duas observações poderiam ter sido feitas, ao final do texto, em relação à escolha da palavra “cordinha”, quanto ao uso do sufixo “inho”, que pode representar proximidade, afetividade ou diminutivo, ambos não apropriados ao contexto. O único uso possível seria o diminutivo, mas se a corda fosse pequena não poderia prender um animal tão grande como o urso. E também no que se refere à construção “nunca deve acreditar em pessoas que você não conheça”, poderiam ser dados exemplos de usos adequados: “nunca se deve acreditar” ou “nunca devemos acreditar”.

Texto 3 (segunda versão)

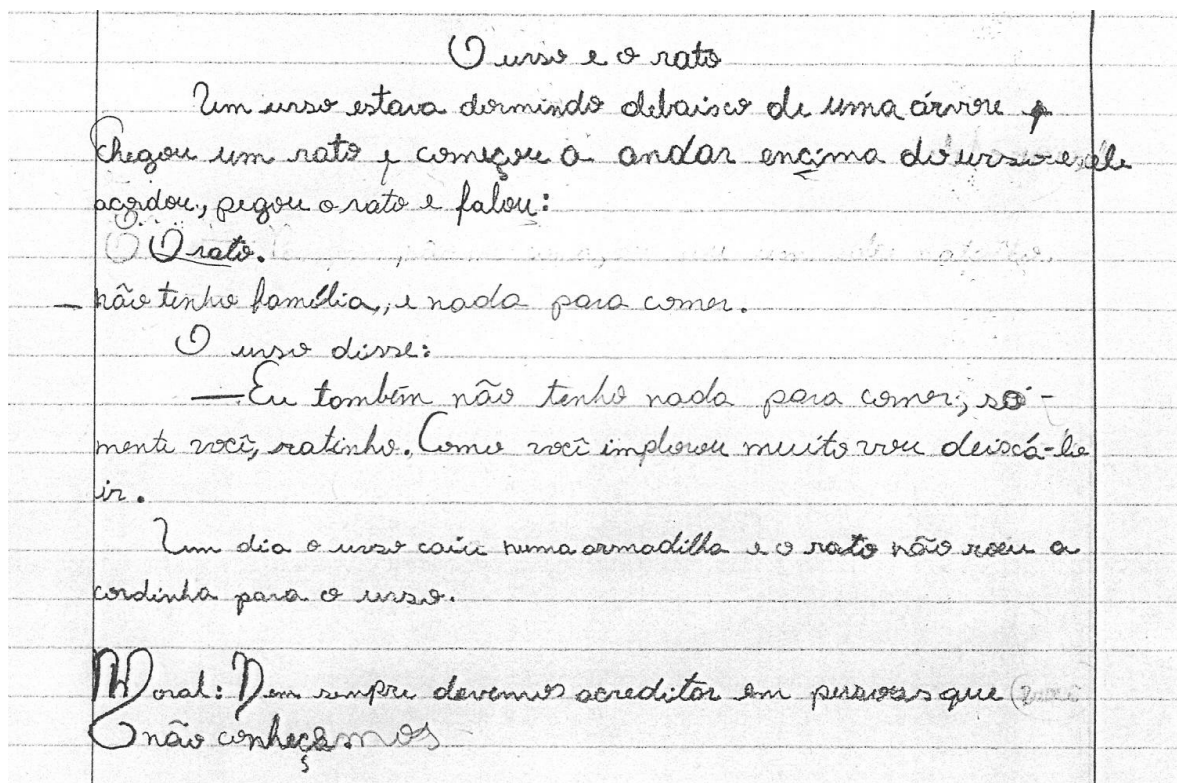


Ilustração 14 – Texto reescrito pelo aluno C

Na versão revisada, o aluno faz a junção dos dois primeiros parágrafos escritos anteriormente, elimina o “que”, como foi indicado pela professora, mas continua a unir orações com o operador “e”. Correções, então, são feitas por ele pós-reescrita, ao colocar um ponto no primeiro “e” e letra maiúscula no verbo “chegou”, uma vírgula no segundo “e”, e outra após “acordou”. Substitui, contudo, uma vírgula por outro “e” na construção “começou a andar encima do urso e ele acordou”, fazendo também uma alteração não sugerida pela professora: eliminou a repetição de “urso” com o uso do pronome “ele”. Como já mencionado, o equívoco na colocação do código de pontuação encaminhou o aluno a uma

reestruturação não adequada: o termo “o rato” ficou isolado no parágrafo seguinte e deu a entender que quem falou foi o leão, mas pelo conteúdo do discurso direto percebemos que se trata da fala do rato.

Há ainda a eliminação de parte do discurso direto, talvez motivada pela complexidade da tarefa (colocar pontuação, eliminar repetições). Ou seja, o aluno eliminou para facilitar seu trabalho. O paralelismo apontado pela professora também foi resolvido “não tenho família, e nada para comer”.

O aluno insere a frase “o urso disse”, mesmo sem ter sido feita sugestão escrita pela docente. A expressão “mas nem” foi substituída pela expressão “eu também”, no discurso direto que sofre outras alterações em sua organização, não apontadas na primeira versão. A expressão “tudo o que eu tenho é você” foi trocada por “somente você”. Toda a frase “então eu vou ter que te comer” foi suprimida, inclusive o operador argumentativo “mas” que estava adequado e melhoraria o sentido: “eu também não tenho nada para comer, somente você ratinho. *Mas*<sup>14</sup>, como você implorou muito, vou deixá-lo ir”. O intensificador “muito” aparece na segunda versão, e mereceria uma observação por parte da professora já que o rato não implora e também não insiste em seu pedido, aliás, não há um pedido, para que esse elemento seja utilizado.

Embora a professora não tenha feito sugestões por escrito, a moral é refeita: “nem sempre devemos acreditar em pessoas que não conhecemos”. A palavra “nunca” foi trocada por “nem sempre” para relativizar a afirmação. E uma outra alteração pós-reescrita é feita: conheça por conhecemos, com a manutenção do “ç”.

**Tabela 5 – Aspectos assinalados no texto C1 e resolvidos no texto C2**

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Paragrafação	x	
2	Necessidade de substituição	x	
3	Ortografia	x	
4	Repetição de palavra(e)	x	
5	Pontuação	x	
6	Necessidade de substituição (o rato)		x
7	Parágrafo		x
8	Pontuação		x
9	Pontuação		x
10	Repetição de palavras	x	

<sup>14</sup> Grifo nosso.

	(eu)		
11	Ortografia (familia)		x
12	Repetição de palavras (eu)		x
13	Anotação (quem falou?)	x	
14	Paragrafação	x	
15	Necessidade de substituição (mas)	x	
16	Necessidade de substituição (nem)	x	
17	Ortografia (emplorou)	x	
18	Ortografia (caio)	x	

Texto 4 (versão 1)

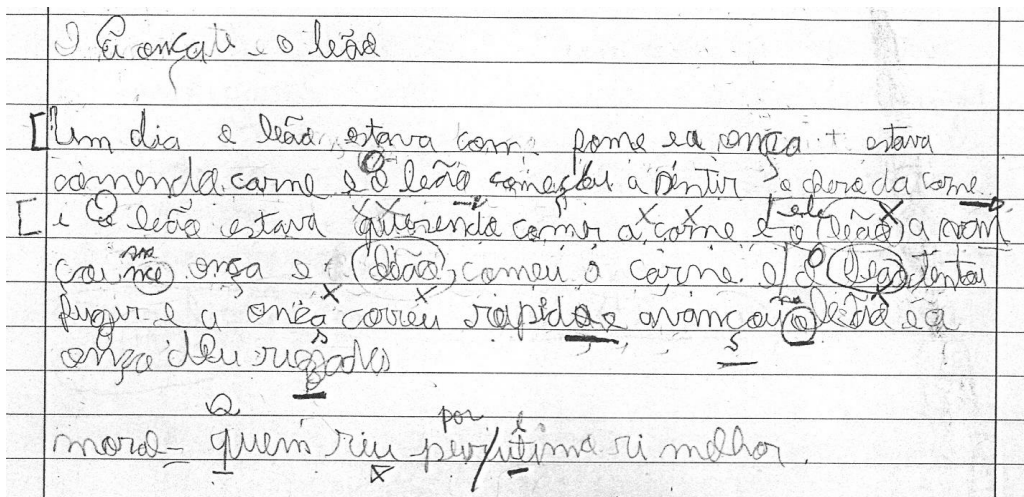


Ilustração 15 – Produção do aluno D com assinalamentos da professora

Dos textos analisados anteriormente, esse é o primeiro em que o aluno tentou criar uma fábula. E, talvez, tenha tido maior dificuldade para produzir, haja vista a quantidade de versões de reescrita que fez (5). Consideramos, para efeitos de análise, apenas a primeira e a segunda versão. Quanto à adequação ao gênero, o aluno conseguiu criar uma seqüência narrativa, com conflito, desfecho e moral. Apresentou dois animais, a onça e o leão: dois carnívoros que disputam o mesmo alimento; o leão é forte, mas a onça é mais ágil e veloz. Assim, quando o leão avança na onça, consegue tomar o pedaço de carne, no entanto, quando tenta fugir, ela o alcança rápido. Apresentou, ainda, uma atitude humana, a vingança, e a manifestação de uma emoção, o riso. Faltou, contudo, ao aluno o entendimento do ditado

popular “quem ri por último ri melhor”, no sentido de alguém se dar bem após uma outra pessoa ter a vitória como certa. A onça perdeu o pedaço de carne: o prejuízo maior foi dela. Por outro lado, pelo fato de a onça ter avançado no leão, parece que para o aluno já foi uma vingança.

Quanto à organização, o aluno utiliza frases justapostas com o operador “e” próprio da oralidade, não apresenta pontuação nem parágrafos, também não apresenta discurso direto. A professora apontou problemas de falta de paragrafação, em dois momentos, identificou a repetição da palavra leão (três vezes), a necessidade de eliminar palavras (9x), problemas de ortografia (rizada, porutimo – como na fala) e de regência (avançou a onça, avançou o leão).

Na correção, observações sobre o ditado popular poderiam ser feitas pela professora, após o texto, assim como exemplos de como fazer o texto progredir com o uso de alguns elementos (pontuação, pronome).

#### Texto 4 (Versão 2)

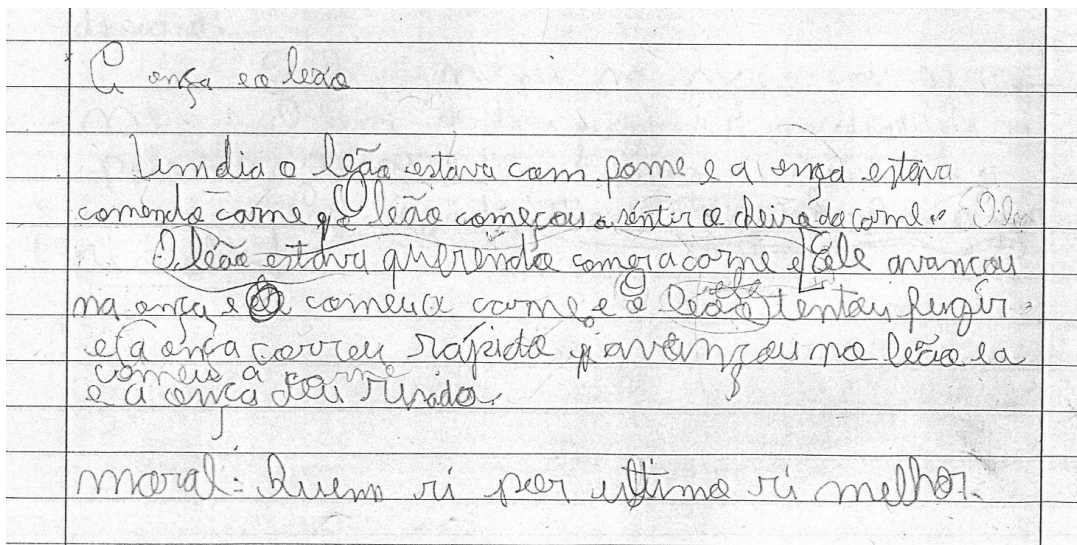


Ilustração 16 – Reescrita do aluno D

Na reescrita, o aluno faz as marcações de parágrafo sugeridas, mas mantém a maioria dos problemas assinalados na versão anterior. O segundo “e” é eliminado pós-reescrita com a introdução de um ponto: “a onça estava comendo carne. O leão começou a sentir”. Conseguiu evitar a repetição de “leão” duas vezes, com o uso do pronome “ele” e elipse: “ele avançou na onça e comeu a carne”. Escreveu “risada” adequadamente e “último” de acordo com a norma padrão, mas sem acento, aspecto não assinalado na primeira versão.

Tabela 6 – Aspectos assinalados no texto D1 e resolvidos no texto D2

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Paragrafação	x	
2	Pontuação		x
3	Paragrafação	x	
4	Repetição de palavra (leão)	x	
5	Necessidade de substituição *	x	
6	Repetição de palavra (leão)	x	
7	Repetição de palavra (leão)		x
8	Ortografia (rapido)	x	
9	Ortografia (rizada)	x	
10	Ortografia (quem)	x	
11	Ortografia (riu)	x	
12	Ortografia (porutimo)	x	

## Texto 5 (versão 1)

## O rato e o leão.

Em uma pedra no meio da floresta  
 havia um rato que fez sua toca na quele pedra  
 no outro lado um leão estava chivando a guama  
 de fome e o rato foi ver o que ele queria e o leão  
arrou o rato, e o rato falou:

me solte, eu não fiz nada para você me  
 pegar. O leão ficou pensando e solto o  
 rato e o rato fugiu bem rápido, de repente code a  
 pedra dele, o leão tentou achar, le mas não  
achou o rato, o leão foi achar o que ele queria  
 e achou, dias e dias o rato passou em sua  
 frente e pelou o rato e o comendo

MORAL = não acreditar nos outros

Nada pelo outro dia por  
 um dia por o outro

Gali

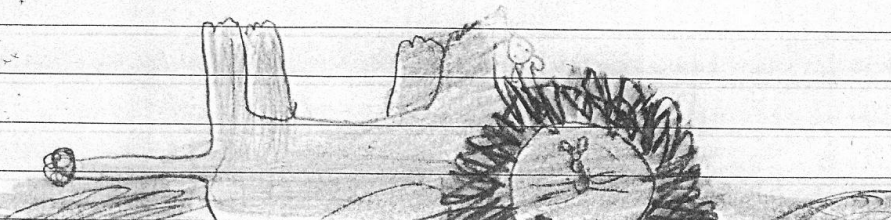


Ilustração 17 – Produção do aluno E com assinalamentos da professora

No texto, aparece o título constituído por animais, revelando a percepção do aluno em relação ao gênero. Apresenta a estrutura narrativa, com encadeamento de ações feito com o uso do conectivo “e” (e o rato foi ver, e o leão avançou, e o rato falou) – não assinalado pela professora –, introduz a fala da personagem com discurso direto, embora não utilize a marcação apropriada (travessão) e, dessa parte em diante, parece se perder na história, a ponto de comprometer seu entendimento, mas não sua progressão. Ele faz esse encadeamento com o uso de um marcador temporal (dias e dias “depois”), com a seqüência de ações (o leão tentou, foi achar, achou; o rato passou; o leão o pegou e comeu). No desfecho, o leão come o rato, ao contrário do que acontece na fábula original, mas esse fato não compromete o desenvolvimento da moral, que também é mudada.

A passagem “de repente cadê a pedra dele” ainda que não tenha sido adequadamente pontuada, pode ser uma interferência direta do narrador no texto, interagindo com o leitor, e não uma tentativa de inclusão de discurso direto da fala do rato, como foi entendido.

Pela organização do texto, pode-se inferir que o aluno ainda não tem noção de paragrafação e de pontuação. Quanto à paragrafação, a professora orienta-o com os códigos, mas a pontuação, em alguns casos, passa despercebida. Falta pontuação nas seguintes passagens: após “Em uma pedra no meio da floresta”, “no outro lado”, “souto o rato”, “cade a pedra dele”, “o leão tentou acha-lo”, “não achou o rato”, antes e depois de “dias e dias”.

Há problemas de ortografia assinalados (na quela, derrepente, comeulo, avanssou, fis, pensando, souto) e outros não identificados (fugio, pelou, acreditar). De acentuação (rapido, cade, acha-lo). A repetição do verbo achar foi apontada apenas uma vez, mas é empregada quatro vezes. O aluno, ao escrever comeulo, faz uma incorreção ortográfica, mas demonstra que tem noção do uso do pronome oblíquo junto com verbo, ao utilizar uma ênclise.

Como observações, a professora poderia escrever no final “avançou no rato”, “dias e dias depois”, “dias após”, “o leão queria achá-lo, mas não o achou”, para o aluno refletir sobre a adequação e fazer a autocorreção.

## Texto 5 (Versão 2)

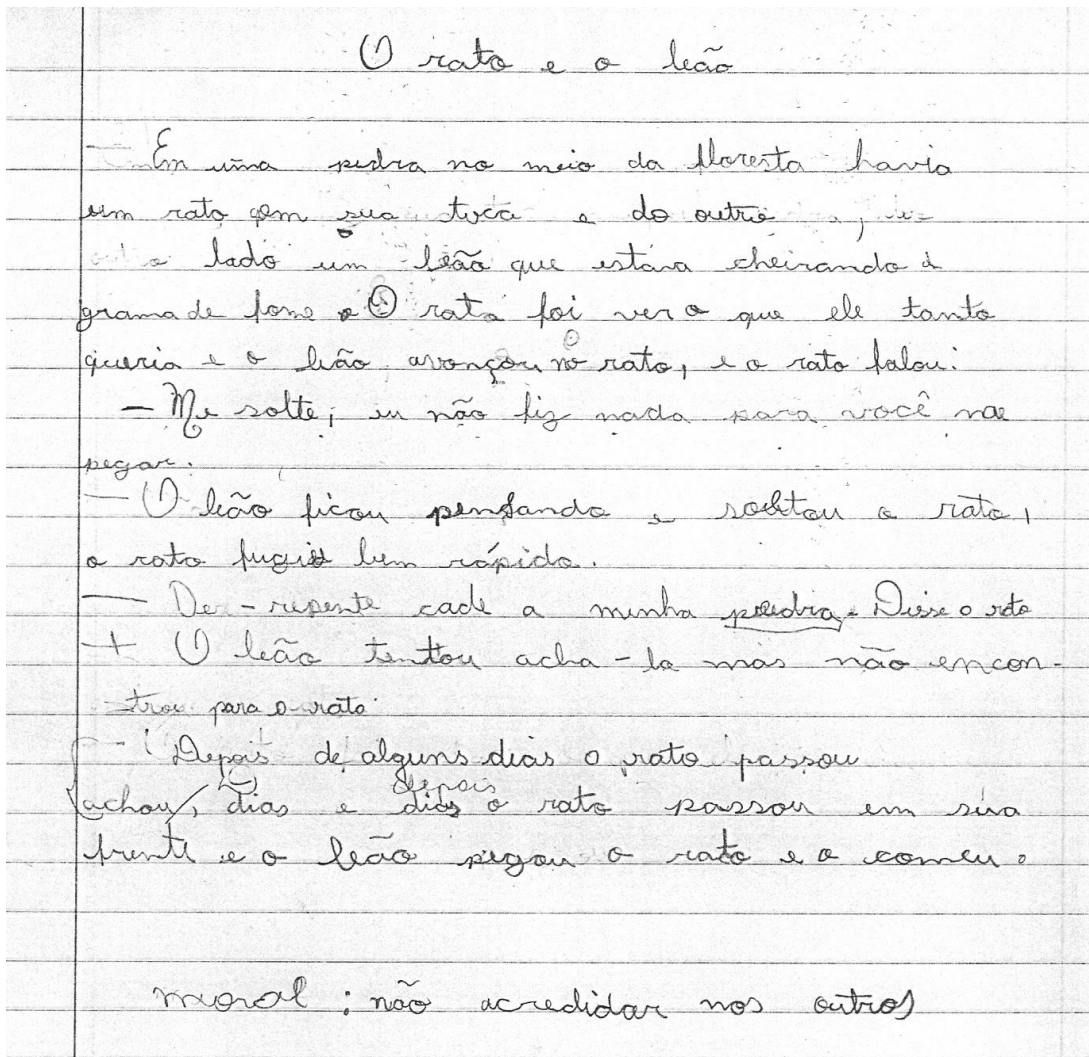


Ilustração 18 – Reescrita do aluno E

Na segunda versão, é feita a organização do texto em parágrafos (6), mas o aluno tem dificuldade de entender o uso de travessão, já que o utiliza em todos os parágrafos, mesmo nos que não têm discurso direto. Elimina a expressão “que fez sua toca na quela toca” e escreve apenas “em sua toca”. A falta de pontuação, não marcada na primeira versão, é corrigida após a reescrita, com um ponto antes da frase “o rato foi ver o que ele tanto queria”.

Os problemas ortográficos apontados foram corrigidos (avançou, fiz, pensando, o comeu), “souto” e “fugio” foi corrigido após a reescrita, “de-repente” foi separado por hífen; a palavra “acreditar” persiste.

O aluno faz a paragrafação, de acordo com o que foi solicitado, mas muda o sentido da frase “O leão tentou achá-la mas não encontrou para o rato”. Se na versão anterior

o leão tentava achar o rato e não conseguiu, agora ele tenta encontrar a pedra para o rato. Por que o leão tentaria achar a pedra para o rato, se sua intenção era comê-lo, como é revelado no desfecho? A atitude mais provável do leão seria procurar a pedra porque assim encontraria o rato, ou procurá-lo diretamente. Nessa frase, identifica-se ainda a falta de acentuação em “acha-lo”, não assinalado na versão anterior, de pontuação antes do operador “mas” e a constatação do que o leão não encontrou para o rato (a pedra, não *a* encontrou). Para não repetir a palavra “achar”, o aluno adotou uma outra palavra que possibilita um mesmo sentido “encontrou”.

O 6º parágrafo permanece com problema de progressão. Inferimos que, nesse processo, a professora estava interferindo na reescrita do aluno e ele fazia, então, alterações sem refletir sobre o uso. A expressão de tempo “depois de alguns dias” é utilizada no início, com a manutenção da expressão da versão anterior “dias e dias”, sem determinação de anterioridade ou posterioridade. Entendemos que o aluno tinha a intenção de dizer que, depois de alguns dias, o rato achou a pedra que perdera e, depois de mais alguns dias, ele cruzou o caminho do leão e foi devorado.

Na segunda versão, o aluno inseriu um intensificador “o rato foi ver o que o leão *tanto* queria”. A palavra tanto é uma influência da oralidade; é comum verificarmos construções orais como: “o que ele fez tanto?”.

No desenvolvimento da narrativa, há um conflito (o leão pega o rato) e a resolução do conflito (o leão, depois de pensar, liberta-o). Então, o aluno inclui um segundo conflito, introduzido pela palavra de repente (a pedra do rato sumiu) e a resolução para o conflito (ele encontra a pedra depois de alguns dias). E, para finalizar, apresenta o desfecho (o leão come o rato). O segundo conflito não contribui para o desenvolvimento da moral, apenas complica sua progressão. Tal fato parece revelar que o aluno não tem ainda definida a diferença entre uma fábula e uma narrativa “comum”.

A professora poderia ter feito algumas perguntas para orientar o trabalho de reescrita pelo aluno: como a pedra poderia ter sumido? Por que o leão teria interesse em ajudá-lo a procurá-la? Ele não poderia ter outra pedra como toca? Será que os ratos têm uma “casa” só e permanecem em um lugar por muito tempo?

Esses questionamentos poderiam ser veiculados com o objetivo de orientar o aluno a refletir sobre os elementos que fazem um texto ter continuidade e sentido para o leitor/ouvinte.

Há problemas de pontuação, depois de “em uma pedra no meio da floresta”, antes e depois da expressão “do outro lado” (facultativo); adequação da pontuação depois de

“o rato ficou pensando e soltou o rato” e “Cade a minha pedra”, antes de “mas não encontrou para o rato” e após a expressão “depois de alguns dias”.

Seriam necessárias observações para que o aluno refizesse o último parágrafo, a fim de esclarecer o tempo em que acontece e a ação do rato; e também o segundo discurso direto, ele disse ou perguntou “cadê a minha pedra?”, a palavra de repente faz parte da fala do rato?

**Tabela 7 – Aspectos assinalados no texto E1 e resolvidos no texto E2**

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Ortografia (na quela)	x	
2	Pontuação	x	
3	Ortografia (avanssou)	x	
4	Pontuação	x	
5	Pontuação		x
6	Ortografia (fis)	x	
7	Pontuação	x	
8	Paragrafação	x	
9	Ortografia (penssando)	x	
10	Ortografia (souto)		x
11	Pontuação	x	
12	Paragrafação	x	
13	Ortografia (derrepente)	x	
14	Paragrafação	x	
15	Paragrafação	x	
16	Ortografia (comeulo)	x	

Texto 6 (primeira versão)

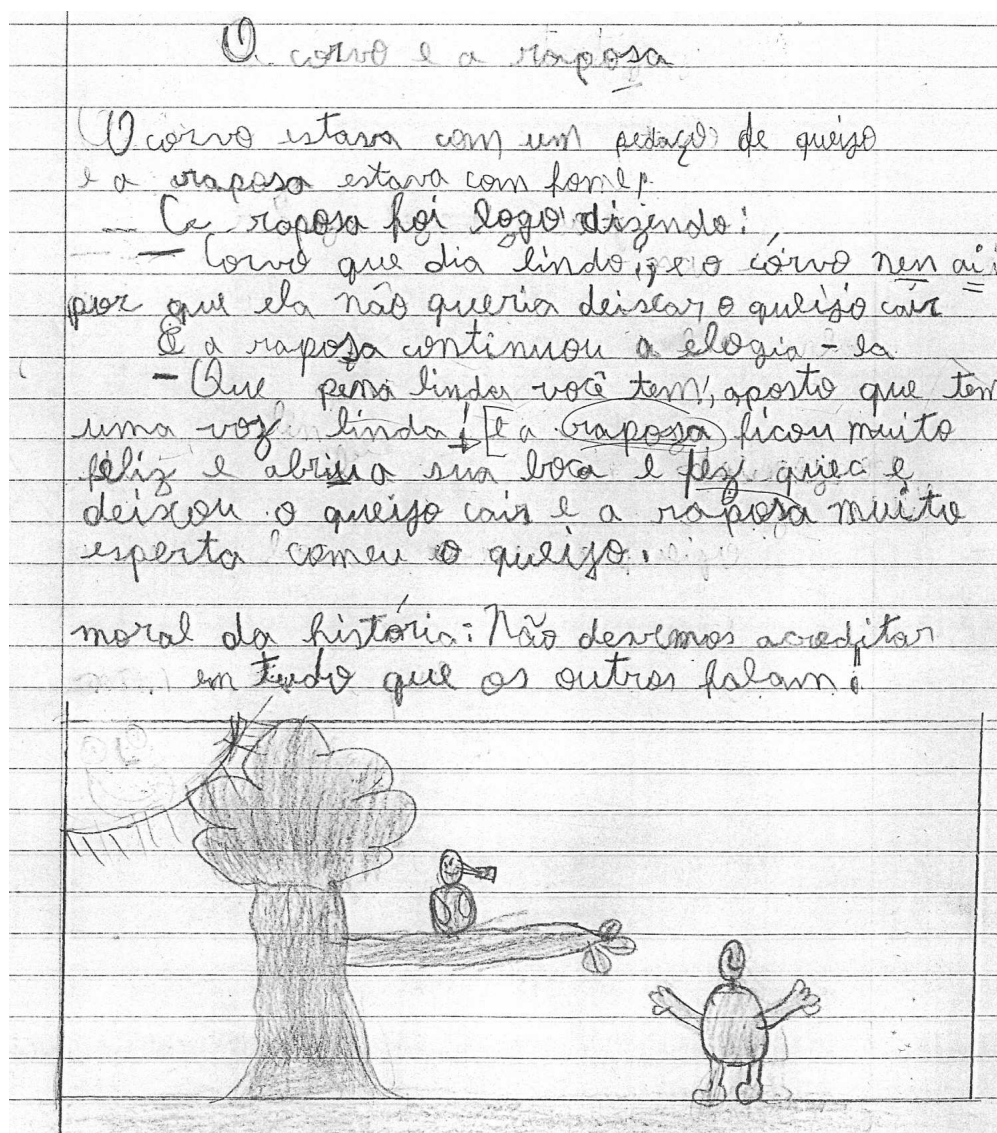


Ilustração 19 – Produção do aluno F com assinalamentos da professora

O texto produzido reconta a fábula original, de Esopo. O aluno mantém os elementos da história, as personagens (a raposa e o corvo), a organização e o título, introduz, no entanto, a moral, que não está escrita na original. Em relação ao tema, prevalecem as informações principais: o corvo possui um queijo; a raposa deseja-o; elogia o corvo para consegui-lo; o corvo se envaidece; deixa o queijo cair; a raposa come o queijo.

O discente não explicita que a intenção da raposa é de tomar o queijo do corvo e, por isso o elogia, mas ele deixa subentendido ao descrever que a raposa estava com fome e, ao final, afirma que ela era esperta. Também faz uso adequado do tempo verbal,

pretérito, quando se trata do relato do narrador e, presente, quando as personagens falam, no (discurso direto); característica verificada também nos demais textos analisados.

A professora faz poucos assinalamentos, nesse texto: de ortografia (nen), no 3º parágrafo, e alguns outros casos cuja alteração foi sobreposta à escrita da primeira versão (raposa – z/s, abriu – o/u, fez – z/s), mas não marca o “por que” escrito separado, quando deveria ser junto, pois indica causa; faz uma marca de problema de acentuação (ai), deixando outra sem registro (elogia-la); indica a falta de pontuação depois de “aposto que tem uma voz linda”. No entanto, deixa de apontar a necessidade de adequar a pontuação também na oração anterior para expressar admiração, na declaração “que pena linda você tem”. Também não codifica a falta de pontuação após o vocativo “corvo que dia lindo” e para iniciar a oração seguinte que não faz parte do discurso direto. O mesmo problema acontece no parágrafo 5, mas é identificado.

Há uma seqüência de ações no 5º parágrafo, encadeadas pelo conectivo e (e a raposa, e abriu, e fez, e deixou, e a raposa) não percebido pela docente. Com a falta de apontamento, o aluno não refletiu sobre o fato e por isso foi mantida na segunda versão, quando, então, a professora faz correções. Outro aspecto não verificado foi a confusão no uso de pronomes femininos para referir-se ao corvo (ela, elogia-la). Temos a impressão que o aluno menciona o corvo, mas não sabe de qual animal se trata e continua a história como se houvesse somente a raposa, tanto que a raposa elogia e ela mesma fica feliz e deixa o queijo cair. A troca da palavra corvo por raposa é apontada pela professora como uma necessidade de substituição. Essas questões mereceriam observações no final do texto, sempre tendo em vista a possível dificuldade de compreensão do leitor que a ele terá acesso.

Como marcas enunciativas, podemos verificar a utilização de onomatopéia (quec) e o uso de ponto de exclamação no final da moral “Não devemos acreditar em tudo que os outros falam!”, demonstrando o comprometimento do narrador com a história e mesmo do aluno como narrador. O uso da expressão “nem ai” também é uma escolha feita pelo aluno, própria da oralidade.

## Texto 6 (versão 2)

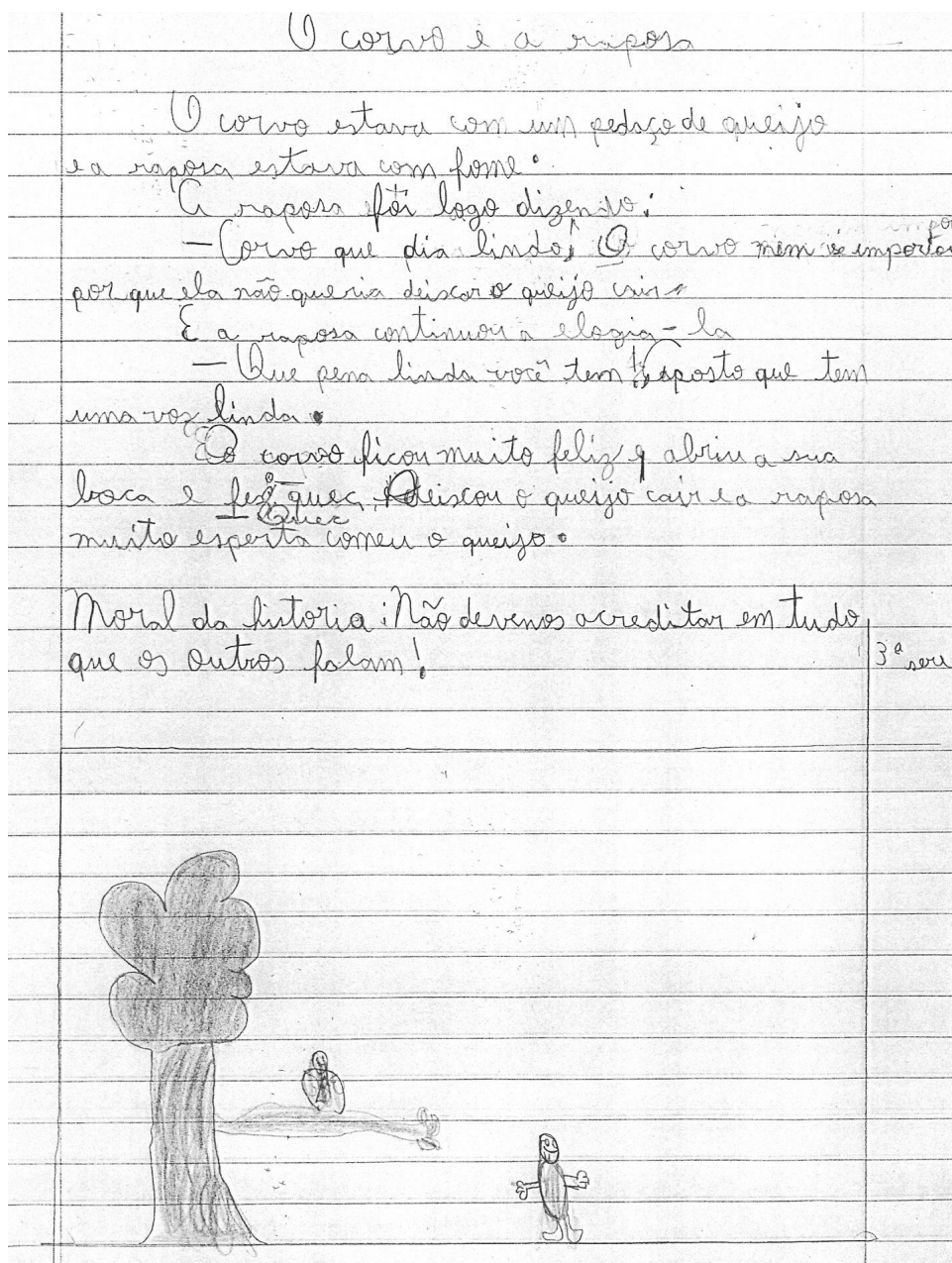


Ilustração 20 – Reescrita do aluno F

As alterações sugeridas pela professora são feitas. Para o caso de falta de acentuação “nem ai”, o aluno optou por substituir a expressão por “nem se importou” que tem o mesmo sentido e é mais adequada para um texto escrito. Permanecem, porém, os problemas não assinalados na primeira versão: falta de pontuação depois do vocativo “corvo”, no final da frase “E a raposa continuou a elogia-la” e “Que pena linda você tem”; falta de parágrafo depois do discurso direto ou de uma pontuação que indique seu fim; a ortografia de “por que”; o uso inadequado do pronome (ela, elogia-la).

Alguns problemas foram corrigidos nessa versão, como eliminação de “e” e inclusão de ponto. A onomatopéia “quec” é agora entendida como discurso direto, vem separada em parágrafo, com travessão.

**Tabela 8 – Aspectos assinalados no texto F1 e resolvidos no texto F2**

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Ortografia (nen)	x	
2	Acentuação (ai)		x
3	Pontuação	x	
4	Paragrafação	x	
5	Necessidade de substituição (raposa)	x	

## Texto 7 (primeira versão)

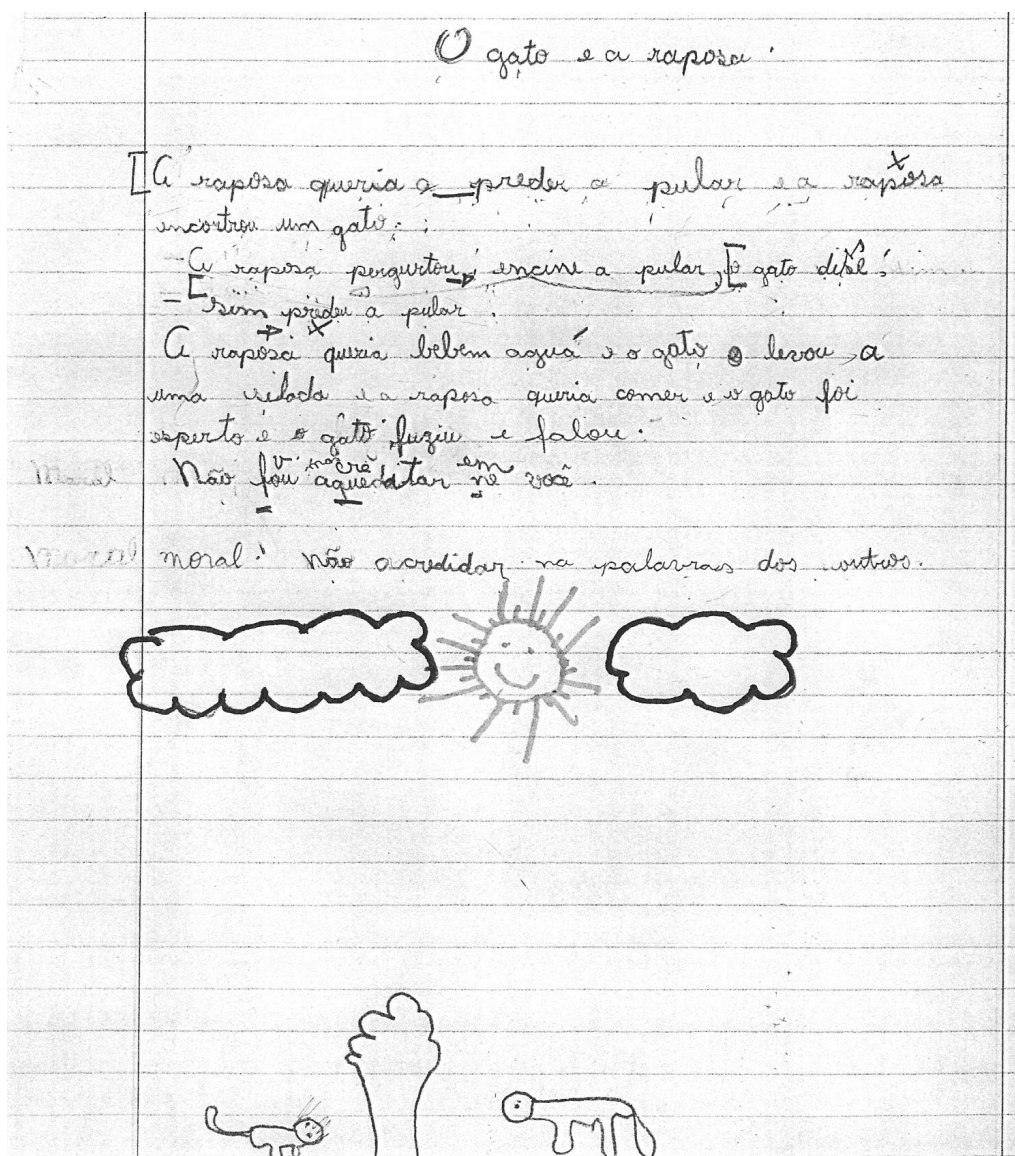


Ilustração 21 – Produção do aluno G com assinalamentos da professora

O texto tem como problema o fato de a raposa querer enganar o gato, mas se a raposa é conhecida como esperta, o gato é ágil, dessa forma, não cai em sua armadilha e arma sua própria cilada.

O aluno faz paragrafação, sem dar o espaço necessário. A professora assinala a falta de parágrafo, o problema de ortografia em “a prender”, a necessidade de eliminação ou substituição devido à repetição da palavra “raposa”, no primeiro parágrafo. No segundo, marca a falta de pontuação depois de “a raposa perguntou” e, em seguida, aponta a necessidade de parágrafo em “o gato disse”, mas não assinala o problema de ortografia em “encine” e “dise” (nesta última palavra, é feita uma correção resolutive: dois “esses” são

colocados acima). Indica, no terceiro parágrafo, a falta de paragrafação, problema na utilização da palavra “prender” e também a falta de pontuação após “sim”.

O quarto parágrafo apresenta várias informações (a raposa queria beber água, o gato levou-a à uma cilada, a raposa queria comê-lo, o gato foi esperto, o gato fugiu, o gato falou), ligadas pelo conectivo “e”, sem uso de pontuação. Esse aspecto não foi verificado pela professora, assim como dois problemas de ortografia (bebem, ao invés de beber, e silada – s/C) e um de acentuação (aguá).

No último parágrafo, a docente registra problemas de ortografia (fou, aqueditar, ne) e faz a correção em cima das palavras. O aconselhável seria escrevê-las corretamente no final do texto para o aluno fazer a correção. A falta de sinalização para indicar o discurso direto, não foi assinalada.

Na moral, dois problemas aparecem, um de ortografia (acreditar) e outro de concordância (na palavras), sem o registro pela professora.

#### Texto 7 (versão 2)

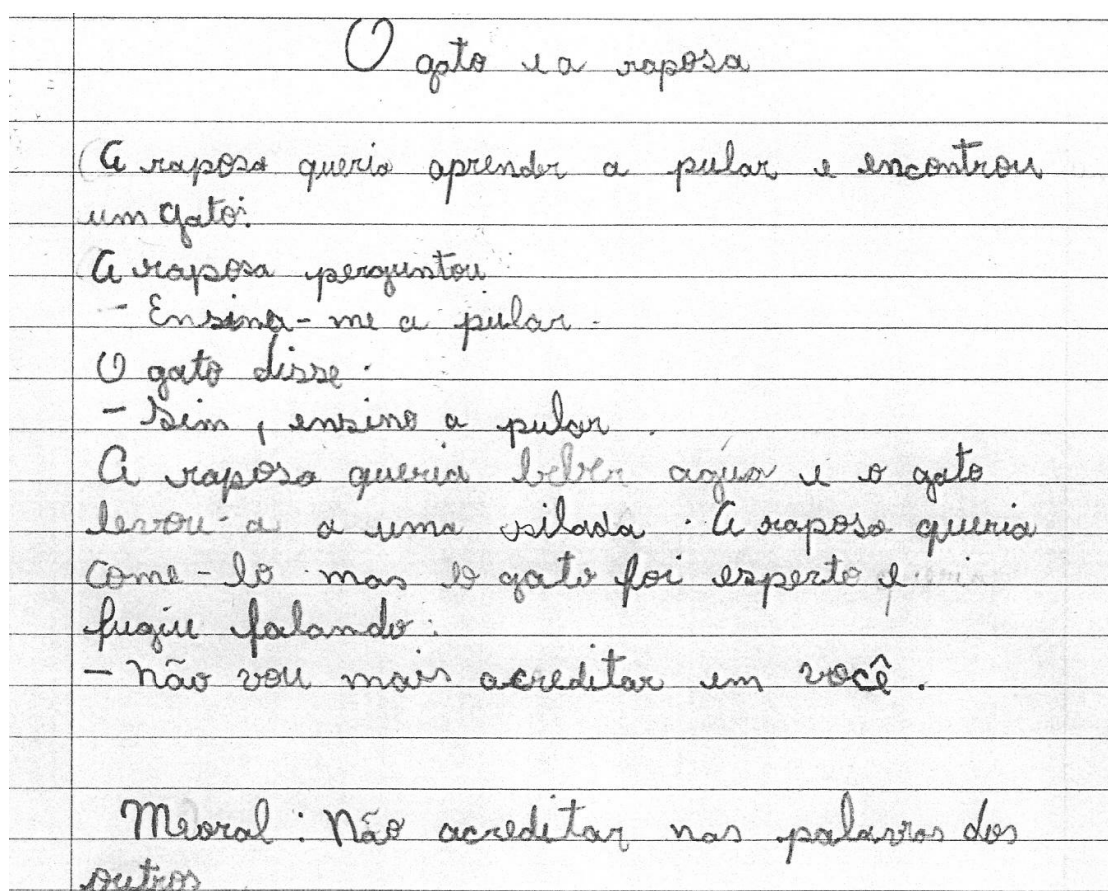


Ilustração 22 – Reescrita do aluno G

Com a intervenção realizada, a organização do primeiro parágrafo melhorou, com a correção da ortografia da palavra aprender e a eliminação da recorrência da palavra raposa.

Os parágrafos existem, mas não é obedecido o espaçamento exigido, apesar de ter sido usado o código para apontar isso na primeira versão. Faltou ainda a pontuação depois de “a raposa perguntou”, depois da pergunta “ensina-me a pular” (não solicitado), e depois de “o gato disse”.

A expressão “comer o gato” foi modificada para “come-lo”, mas faltou o acento. Um operador argumentativo (mas) foi colocado para mostrar a contraposição (a raposa não conseguiu comê-lo) e evitar o uso do “e”. A repetição da palavra raposa permanece (a raposa queria beber, a raposa queria come-lo) porque não foi apontada, assim como o problema de ortografia da palavra cilada. Um travessão foi inserido para indicar o discurso direto no último parágrafo.

**Tabela 9 – Aspectos assinalados no texto G1 e resolvidos no texto G2**

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Paragrafação		x
2	Ortografia (a prender)	x	
3	Pontuação		x
4	Paragrafação	x	
5	Paragrafação		x
6	Pontuação	x	
7	Eliminação	x	
8	Ortografia (fou)	x	
9	Ortografia (aqueditar)	x	
10	Ortografia (ne)	x	



este, isso justifica o uso de exclamação. O rato não é frágil e indefeso como os demais, mas sim elegante e bonito.

Os parágrafos com discurso direto aparecem de forma confusa e foram alterados na segunda versão, mudando o sentido. O rato chega e tenta assustar o elefante (cabom!), mas ele não tem medo e finge ter se assustado “ai que susto” e pergunta o que o rato quer. O rato aconselha-o a fugir. O elefante não entende a sugestão e pergunta por que deveria correr. O rato, percebendo que o grande mamífero não tem medo, tenta fazer amizade. O elefante finge se tornar amigo e, na primeira oportunidade, mata-o. O rato tenta ser esperto, mas o elefante é mais. Como o roedor vê que não pode com o elefante, tenta se aliar a ele.

Não há uma situação-problema que leve a uma resolução (qual a intenção do rato em relação ao elefante? Assustá-lo? E a do elefante?). A moral depreende-se de uma situação, seria uma exceção de um comportamento, não é uma regra geral. Nesse caso, a professora poderia fazer alguns questionamentos para orientar a reflexão do aluno: não se pode nunca confiar nos amigos? Por que não se pode confiar nos amigos? As pessoas que acabamos de conhecer já podem ser consideradas amigas?

Nesse texto, não há interferência da professora, a não ser na inclusão de dois círculos para indicar a necessidade de substituição da expressão “disse o elefante” por estar repetida. Marcas de correção resolutiva aparecem com a letra maiúscula que é colocada no nome do dono do rato, na inserção de ponto e letra maiúscula antes de “na verdade o rato era um ramister” e também antes de “o circo tinha um elefante chamado Tadeu”, e no traço para sinalizar a necessidade de separação da palavra “derepente”.

## Texto 8 (versão 2)

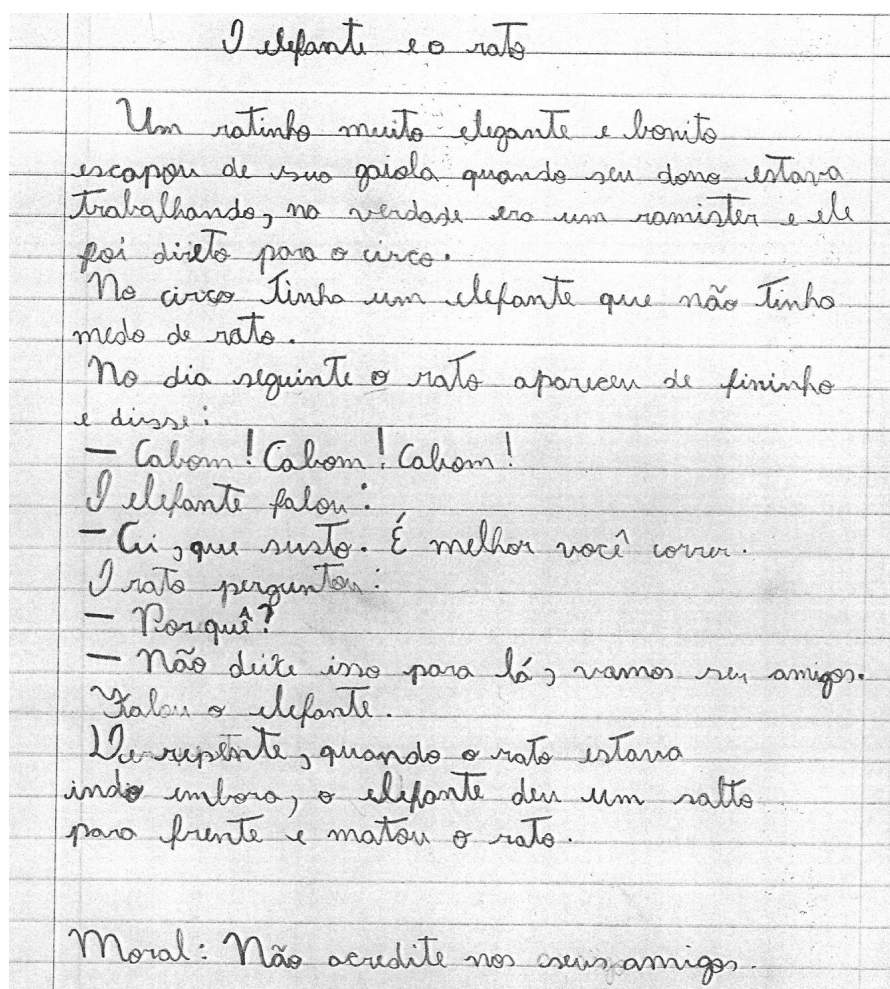


Ilustração 24 – Reescrita do aluno H

Na segunda versão, os parágrafos que contêm discurso direto são alterados, assim como o sentido produzido: O rato chega e tenta assustar o elefante (cabom!), mas ele não tem medo e finge ter se assustado “ai que susto” e aconselha o rato a fugir. O rato não entende a sugestão do elefante e pergunta por que deveria correr. O elefante desconversa e sugere que se tornem amigos e, na primeira oportunidade, mata-o. Nesse caso, o rato é ingênuo, inocente.

Os nomes do elefante e do dono do rato são eliminados. No último parágrafo, foram inseridas adequadamente vírgulas após a expressão “de repente” e depois de “quando o rato estava indo embora”.

Tabela 10 – Aspectos assinalados no texto H1 e resolvidos no texto H2

Aspecto	Tipo de indicação	Atendido	Não atendido
1	Repetição (disse o elefante)	x	
2	Repetição (disse o elefante)	x	
3	Ortografia	x	

Apresentamos, a seguir, uma análise geral dos textos, considerando a adequação às características do gênero:

Tabela 11 – Adequação das histórias ao gênero fábula

<i>Texto</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Aspectos</i>								
<i>Título</i>	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Caracterização das personagens</i>	-	x	-	-	-	-	x	x
<i>Personagens típicas</i>	x	-	-	x	x	x	x	x
<i>Tempo indeterminado</i>	x	x	-	x	-	-	-	x
<i>Indicação de lugar</i>	-	x	-	-	x	-	-	x
<i>Uso de frases com informações resumidas</i>	-	-	-	-	-	x	-	x
<i>Emprego de discurso direto</i>	x	x	x	-	x	x	x	x
<i>Apresentação da Moral</i>	x	x	x	x	x	x	x	x

Todos os alunos apresentaram títulos adequados ao gênero, compostos pelos animais/personagens. No entanto, ao recontar as fábulas, eles parecem ter atentado mais para o desenvolvimento da história e menos para as características típicas dos animais e para a composição das personagens, tanto que alguns deles inverteram as histórias ou personagens das fábulas originais livremente. Também não foram evidenciadas as qualidades das personagens, a não ser no texto 6 que qualifica a raposa como esperta. No texto 2, o gato, conhecido por sua agilidade, pede ao rato para ensiná-lo a pular, um fato atípico. Houve uma reconstrução da fábula “A onça e o gato”, com a troca da onça pelo rato e as ações também se

inverterem. O aluno acertou, entretanto, na escolha dos animais, que são conhecidos por sua rivalidade. O gato caça o rato, assim como a raposa persegue o galo e o cão come raposas. O entendimento desses conflitos é importante para a construção da história e definição da moral que é uma espécie de resumo da intenção do fabulista.

No texto 2 é possível verificar um posicionamento do aluno, quando ele insere a moral “Não devemos acreditar tanto nos outros”. O uso do operador *tanto* possibilita a inferência de que o aluno considera que devemos confiar nas pessoas, mas não totalmente. Ao contrário, alguns foram taxativos na moral: “Não acreditar nos outros”, “Não acreditar nas palavras dos outros”, “Não acredite em seus amigos”.

Em três textos há indicação de um tempo impreciso (1, 2 e 4): “era uma vez”, “certo dia”, “um dia”, nos demais não há referência a tempo, característica da maioria das fábulas, justamente para fazer com que o ensinamento seja válido em qualquer época. Da mesma forma, somente em três textos os alunos fazem menção a lugar (2, 5 e 8) – riacho, em uma pedra no meio da floresta, no circo –, mas em nenhum deles a indicação do lugar é importante para entender a história, sendo, portanto, dispensáveis.

**Tabela 12 – Textos, títulos, situação-problema, moral**

Texto	Título	Situação-problema / resolução	Moral
1	O leão e o rato	O leão liberta o rato e este retribui o favor	Não devemos desprezar as pessoas.
2	O gato e o rato	O gato pede para o rato ensiná-lo a pular e depois tenta agarrá-lo, sem sucesso.	Não devemos acreditar tanto nos outros.
3	O urso e o rato	O urso captura o rato, mas liberta-o e o rato retribui o favor.	Nunca deve acreditar em pessoas que você não conheça.
4	A onça e o leão	O leão toma um pedaço de carne da onça e a onça avança nele e dá risada	Quem ri por último, ri melhor.
5	O rato e o leão	O leão pega o rato, solta-o, mas dias depois o come.	Não acreditar nos outros.
6	O corvo e a raposa	A raposa elogia o corvo para tomar-lhe o pedaço de queijo.	Não devemos acreditar em tudo que os outros falam.
7	O gato e a raposa	A raposa pede para o gato ensiná-la a pular e depois tenta pegá-lo em uma cilada, mas ele não acredita nela.	Não acreditar nas palavras dos outros.
8	O elefante e o rato	O rato tenta assustar o elefante, mas o elefante não tem medo e se faz de amigo do rato até conseguir pisá-lo e matá-lo.	Nunca acreditar nos seus amigos.

Os textos são constituídos por personagens que vivem uma situação-problema que conduz ao entendimento da moral. É possível notar que a maioria dos alunos possui conhecimento do contexto de produção e do arranjo textual da fábula original, além de conhecimento lingüístico necessário para a reprodução da fábula. Apresenta construções simplificadas, característica do gênero.

**Tabela 13 – Fábulas recontadas e originais**

Texto 1	O leão e o rato	Existe	Reconta
Texto 2	O gato e o rato	Existe	Muda a história de A onça e o gato
Texto 3	O urso e o rato	Não existe	Muda a história de o Leão e o Rato
Texto 4	A onça e o leão	Não existe	Cria
Texto 5	O rato e o leão	Existe	Reconta
Texto 6	O corvo e a raposa	Existe	Reconta
Texto 7	O gato e a raposa	Não existe	Cria
Texto 8	O elefante e o rato	Existe	Cria

O arranjo textual da fábula pode sofrer variações de tema, problema, resolução do problema, e também na moral da história, como aconteceu nos textos analisados. Os temas giram em torno da disputa entre personagens com características opostas (1, 3, 4, 8), em alguns casos, um quer enganar o outro para conseguir algo, geralmente comida (2, 5, 6, 7).

Quanto aos aspectos lingüístico-discursivos, a Tabela 14 apresenta as principais dificuldades dos alunos:

**Tabela 14 – Problemas comuns apresentados nos textos (1ª versão)**

<i>Texto</i> <i>Tipo</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
<i>Ortografia</i>	12	4	4	5	7	1	4	1	38
<i>Acentuação</i>	-	1	-	-	-	1	-	-	2
<i>Concordância</i>	-	1	-	-	-	-	-	-	1
<i>Repetição</i>	1	1	7	4	-	1	1	2	17
<i>Pontuação</i>	4	4	3	1	5	1	2	-	20
<i>Paragrafação</i>	4	1	3	2	4	1	3	-	18
<i>Observação</i>	-	-	1	-	-	-	-	-	1
<i>Total</i>	21	12	18	12	16	5	10	3	97

Nessa tabela, podemos verificar que nas produções dos alunos são recorrentes problemas de ortografia – justificável, pois ainda estão em processo de aquisição da escrita –, em seguida, aparecem a pontuação, a paragrafação e a repetição de palavras.

A tabela 15 revela quais aspectos a professora não contemplou, em sua intervenção, nas primeiras versões dos textos dos alunos.

**Tabela 15 – Aspectos não verificados pela professora na primeira versão**

<i>Texto</i> <i>Tipo</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	<i>total</i>
<i>Ortografia</i>	2	-	1	-	2	5	3	-	13
<i>Acentuação</i>	-	1	-	-	2	1	-	-	4
<i>Concordância</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Repetição</i>	-	4	-	-	2	2	2	-	10
<i>Pontuação</i>	6	8	8	1	5	2	2	9	41
<i>Paragrafação</i>	-	-	-	-	-	2	-	5	7
<i>Observações</i>	1	3	-	2	4	1	3	2	16
<i>Total</i>	9	16	9	3	15	13	10	16	91

Como podemos constatar, nos aspectos identificados como dificuldades dos alunos encontram-se também as maiores ocorrências de falta de assinalamento por parte da professora. Alguns deles, que mereceriam observações, não foram explicitados. Tal fato compromete a progressão do aluno.

A tabela 16 quantifica os principais problemas que permanecem nas segundas versões dos textos dos alunos.

Tabela 16 – Problemas que permanecem / surgem na segunda versão

<i>Texto</i> <i>Tipo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>total</i>
<i>Ortografia</i>	2	2	2	-	1	1	-	1	9
<i>Acentuação</i>	-	3	-	-	-	2	1	-	6
<i>Concordância</i>	-	1	-	-	-	-	-	-	1
<i>Repetição</i>	3	3	1	1	-	-	-	-	8
<i>Pontuação</i>	4	11	4	1	12	4	3	5	44
<i>Paragrafação</i>	-	-	1	1	1	-	-	-	3
<i>Observações</i>		3	1	1	6	1	2	2	16
<i>Total</i>	9	23	9	4	20	8	6	8	87

A tabela acima indica que nas segundas versões permanecem, na maioria dos casos, problemas com pontuação, e outros surgem na reorganização do texto. Fato que demonstra que as segundas versões precisam de novas correções para serem consideradas finalizadas. Mas como delimitamos a análise, no presente trabalho, da primeira versão e do texto reescrito, outras correções não foram analisadas. Acreditamos também que a refacção é uma atividade que deve ser ensinada desde a alfabetização, para que em ações extra-sala os alunos reflitam sobre a adequação de seus textos, de forma independente e quantas vezes considerarem necessário, pois terão desenvolvido a competência lingüística para tal intento.

Sabe-se que a pontuação é uma aquisição tardia na evolução da escrita da linguagem e mesmo uma pessoa alfabetizada pode desconhecer seu uso correto. Ou seja, é uma dificuldade dos alunos e, aparentemente, da professora também. A dificuldade de pontuar deve-se ao fato de se tratar de signos multifuncionais, isto é, com funções diversas que constituem a interface entre três planos de estrutura: sintático, textual e pragmático (TEBEROSKY, 1995, p. 155).

A vírgula é um dos mais difíceis sinais de pontuação devido às suas várias possibilidades de uso: para abrir e fechar partes de um enunciado maior, para separar elementos numa enumeração, para finalizar uma construção sintagmática, para apresentar um aposto, entre outras funções. A mais compreendida e utilizada pela criança é a que indica enumeração de elementos numa seqüência.

Nos textos dos alunos em pauta, as construções que começam com um advérbio de tempo ou de lugar (no dia seguinte, no circo) servem de indicador de que há uma mudança de cenário e que, portanto, é preciso pontuar e colocar uma letra maiúscula. Já a colocação de vírgulas após esses elementos, nos textos analisados, não é comum.

O uso de sinais de exclamação e de interrogação, assim como o travessão, é regulado pela modalidade pragmática do discurso e estão ligados a verbos declarativos e aos discursos diretos. Em alguns textos, os alunos não perceberam essa distinção.

Na reescrita das fábulas, depois do trabalho de refacção, é possível perceber que houve uma intenção de produzir um texto mais elaborado. Nesse momento, os textos foram divididos em novos parágrafos e as construções sofreram alterações variadas, conforme pode ser visto nas análises dos textos.

Após o trabalho de sistematização das dificuldades dos alunos, as fábulas foram refeitas, e os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver sua capacidade lingüístico-discursiva, sendo capazes de encontrar os problemas estruturais de seus textos e reescrevê-los. Embora na maioria permaneça alguns tipos de inadequação, são em menor quantidade, e às vezes persistiram por não terem sido alertados. Fato esse que revela a necessidade de várias correções/alterações até se chegar a uma versão considerada adequada para o momento.

O quadro demonstra que, coma refacção, houve uma melhora nas estruturas dos textos, mesmo tendo quase todas as primeiras versões apresentado quase todas as características mais comuns em uma fábula. Um aspecto interessante é a decisão dos alunos de evitar, nas reescritas, alguns tipos de construção, provavelmente por falta de conhecimento de uma melhor alternativa para dizer o que se pretende. Isso comprova a necessidade de que o professor faça observações no texto do aluno e indique possibilidades (ressalta-se, mais de uma) de construção, para que ele reflita e decida qual é mais adequada ou encontre uma outra a partir das sugestões apontadas.

Por meio da análise das tabelas (3 a 10), é possível perceber uma melhora na organização dos textos do gênero abordado. As primeiras versões apresentaram poucos problemas estruturais. As segundas versões, os textos reescritos, demonstram que os alunos conseguiram, a partir das atividades de refacção, com os assinalamentos da professora (mesmo falhos ou com as deficiências iniciais), aprimorar os aspectos lingüísticos e apresentar uma fábula bem estruturada, praticamente sem problemas formais.

Em comparação ao trabalho realizado com fábulas no ano anterior (2006) – relatado no capítulo 4 – o resultado apresentado é bem mais significativo em termos de ampliação de conhecimentos lingüístico-discursivos dos alunos.

Como primeira atividade, conclui-se que a refacção não foi uma tarefa realizada de forma independente pelo aluno, mas é natural a dificuldade apresentada, já que ainda terá que se adaptar ao código e desenvolver a capacidade de refletir sobre a linguagem. Acreditamos, todavia, que da interação dos alunos com materiais escritos, sobretudo, com

seus próprios textos, e não de uma análise sintática pura, virá a proficiência na utilização de sinais de pontuação.

Desta atividade de refacção, ou seja, do tipo de intervenção feito pela professora e das ações dos alunos, depreendemos algumas considerações: 1) A limitação a assinalamentos de aspectos prescritivo-formais não possibilita aos alunos ampliar o conhecimento sobre o gênero; 2) a interlocução escrita (bilhete, intervenção textual-interativa) poderia ter facilitado o trabalho de reescrita e deve ser utilizada para que os alunos tenham autonomia em outras produções do mesmo gênero; 3) o fato de a maioria dos alunos terem recontado/transformado fábulas existentes não permitiu verificar o entendimento que possuem da organização desse gênero.

Como bilhete, ou observações-interativas, deveriam vir as observações pertinentes ao gênero. Ao que tudo indica as dificuldades da professora de escrever as orientações advêm das limitações do conhecimento sobre a língua escrita e das particularidades do gênero, apesar do trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras junto ao grupo.

Utilizar orientações/bilhetes para exemplificar, questionar certas opções de construção, ou a opinião do aluno, embora ausente nesse momento da atividade da professora com gêneros, é um “instrumento” ferramenta de interlocução que encaminha o aluno para o aperfeiçoamento da escrita, gradativamente.

Associada à questão do entendimento das características do gênero pelos alunos, está a dificuldade das professoras em estabelecer essa interlocução escrita com os alunos, na indicação textual-interativa proposta por Ruiz, revelada nos diálogos com essas profissionais nos encontros semanais de trabalho.

As professoras, por trabalharem com turmas pequenas, preferiram conversar com os alunos sobre os assinalamentos feitos, orientando-os oralmente no trabalho de reescrita. A professora da 3ª série em estudo obteve apoio da coordenadora na realização dessa primeira atividade de refacção.

Na análise da primeira versão dos textos, foi possível constatar uma quantidade grande de assinalamentos prescritivo-formais, a princípio. Observando-se mais atentamente os textos e comparando as primeiras produções com os textos finais, concluímos que nas segundas versões há uma tentativa de escrita mais adequada à situação e mais elaborada.

A realização dessas atividades, conforme depoimentos das professoras, é demorada, mas necessária e produtiva, como apontam os resultados obtidos na refacção dos textos após esse trabalho.

Em suma, as reescritas estão melhores que a primeira versão. Algumas retornam com o mesmo problema por falta de entendimento – possível de ser sanado com orientações pontuais, por escrito, feitas pela professora. Em todas, há marcas indicativas de que a professora corrige também a reescrita.

As dificuldades da professora são justificáveis por se tratar de um momento de inserção de uma nova forma de trabalhar, ou novo gênero (bilhete) como considera Ruiz (2003) e Buin (2006), do qual ela ainda está se apropriando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fosso existente entre novos aportes teóricos, que estão fundamentando as práticas interativas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e o “conhecimento” adquirido pelos professores nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada é que se fundamenta nossa proposta. Procuramos apresentar à escola uma proposta concreta e interativa de trabalho com a linguagem, na tentativa de ultrapassar os limites tradicionais do ensino gramatical, como já preconizava Geraldi (1984).

Nosso percurso de pesquisa e de formação continuada, conforme o exposto, é longo e sinuoso. Revendo todo o processo, podemos considerar ter conseguido o entusiasmo e o engajamento das professoras, mesmo tendo sido necessário retomar algumas observações e discussões, em alguns momentos.

É importante ressaltar, contudo, que, ao fazer progredir o currículo com os gêneros previstos – história em quadrinhos, receita, bilhete, carta e bula –, o trabalho com as seqüências didáticas foi sendo redimensionado, sobretudo, na refacção, sendo a organização do texto observada com maior atenção.

Em termos de relevância da refacção textual, postulamos que, para as professoras, apresenta-se como uma prática em de construção, principalmente quanto às questões relativas ao trabalho com gêneros discursivos. E, assim, trabalhamos, no sentido de que possam estar “preparadas” para oportunizar aos alunos a reflexão sobre as “inadequações” de seus textos e a sua natureza, esforçando-se para evitá-los em semelhantes condições de uso.

Na conclusão do projeto, constatamos que a experiência foi oportuna às docentes porque puderam refletir sobre suas ações, planejar o que poderia ser feito, efetivar e avaliar criticamente aspectos positivos e os que merecem reorganização para o ano seguinte.

Especificamente, ao que se refere ao ensino com fábulas, elas puderam constatar que o gênero não é tão simples e descompromissado com a realidade como pensaram no início (simples histórias de animais que falam) – critério utilizado para escolhê-lo como o primeiro a ser trabalhado nas seqüências didáticas. No decorrer do trabalho, com os estudos realizados, puderam constatar que as fábulas, a princípio, eram contadas para adultos, para aconselhá-los e distraí-los; e muitas pessoas contaram e escreveram fábulas; além disso possuem outras peculiaridades.

Nossa intenção não foi elaborar materiais didáticos ou produzir seqüências didáticas para serem utilizadas pelas docentes, mas orientá-las e levá-las à reflexão. E, nesse sentido, ao fazer uma avaliação crítica com o grupo de professoras, a conclusão a que chegaram é que a forma como atualmente está organizado o ensino na escola, mesmo com as dificuldades iniciais, é mais produtiva do que aquela que se praticava no ano anterior.

Após analisarmos os resultados produzidos no período em questão, podemos afirmar que o trabalho focalizando seqüências didáticas teve efeitos favoráveis, com mudanças nas dinâmicas de aula utilizadas pelas professoras e em suas concepções de organização do ensino, no que se refere à língua portuguesa. Mas, mesmo com a adesão a esse trabalho, constatamos que tais princípios ainda não se materializam completamente em suas aulas, e que levarão um certo tempo para serem incorporados/readequados.

Ao final do período de trabalho com estas professoras, pudemos constatar que elas estavam trabalhando de forma mais dinâmica, embora algumas ainda esperassem uma contribuição mais “prática”. No geral, elas dedicaram-se às reflexões propostas, sem solicitar qualquer outro tipo de ajuda mais interventiva. Apenas em uma ocasião, houve a declaração de uma professora sobre querer que alguém lhe ensinasse maneiras de trabalhar com textos e a lê-los de forma mais proficiente. Na opinião das quatro professoras, a contribuição do grupo foi decisiva para a reflexão, para o enriquecimento da prática e troca de idéias.

Retomando, então, os principais aspectos desenvolvidos nesse trabalho, conforme muito reiterado e quase senso comum, embora pouco efetivado, ressaltamos que a prática de produção de textos na escola precisa proporcionar situações em que os alunos possam exercitar os aspectos discursivos da linguagem, através da possibilidade de escrita dos mais diversificados gêneros discursivos, nas mais diversas situações de produção.

Postulamos, ainda, que, na realização de atividades de refacção, com a intervenção de interlocutores mais experientes (o professor) ao aluno é possibilitado um momento de reflexão, quando são mobilizadas operações de linguagem que permitem a reescrita do texto, por meio do emprego de formas lingüísticas diferenciadas em relação àquelas presentes na 1ª versão.

“O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (...) Um escritor competente é, também, capaz de olhar para

o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento”.(BRASIL, 1997, p. 65).

Acreditamos que a refação individual é uma oportunidade de o aluno desenvolver a competência para escrever diversos tipos de texto e, principalmente, ler criticamente seu próprio texto. Decorre disso, a necessidade de desenvolver seqüências didáticas capazes de favorecer situações de aprendizagem focadas nos gêneros e que possibilitem a interação de diferentes conhecimentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; GERALDI, João W.; FIAD, Raquel F.; MAYRINK\_SABINSON, Maria Laura. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciários na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (25):5-23, Jan./Jun.1995.

ALGEBAILLE, Maria Angélica. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública, In KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1996 (121-147).

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (trad. Maria Ermantina G.G. Pereira). 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 149-182.

\_\_\_\_\_. *Receita*. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção Trabalhando com gêneros do discurso).

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A.P.; HOFFNAGEL, Judith C (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L.P. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto. In: SIGNORINI, I. et al (org). *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-124.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um reflexo de aplicação. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

CELANI, M. A. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L.M.B. (org.) *Aspectos de lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

CEREJA, William Cereja. Significação e Tema. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CONCEIÇÃO, Ruth Izabel Simões. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re)construir. *Linguagem e Ensino*, Vol.3, Nº2, 2000 (109-133)

DELLAGNELO, Adriana de C. Kuerten. A influência do “feedback” do professor nas revisões de seus alunos. *Linguagem e Ensino*, Vol. 1, Nº.2, 1998 (59-70)

\_\_\_\_\_.; TOMITCH, Lêda Maria B. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, Vol. 2, Nº 1, 1999 (73-86).

DELL’ISOLA, R. L. P. *Retextualização de textos escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 36-44

DOLZ, B; SCHNEWLY, D. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). IN: ROJO, R; CORDEIRO, G. L. (orgs.). *Gêneros do oral e do escrito na escola*. Campinas: Mercado de Letras: 2004. p. 41-70.

\_\_\_\_\_. *Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande*. Genebra, Suíça: Enjeux, 1996. p. 31-39. Trad. de Roxane Rojo (mimeo.).

DURIGAN, Marlene. *Atividades de (re)textualização nas séries iniciais: é proibido corrigir porque traumatiza?* Disponível em: <<http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/marlene/atividades%20de%20retextualizacao%20nas%20series%20....pdf>>. Acesso em 29. mar.2007.

FERNANDES, M. T O. S. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 2003.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GEHRKE, Nara Augustin. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. V. 28. Nº 4, p. 115-154 dezembro 1993.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

JESUS, C.A de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W. e CITELLI, B. (orgs.). *Ensinar e aprender com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-117.

LOPES, H. V. A alfabetização prossegue: uma experiência com a 5ª série. In: MURRIE, Z. F. *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1994. p. 43-56.

LORENZETTI NETO, Hugo. Leitura, gênero e juízo. In: SIGNORINI, I (org.) et al.. *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOUZADA, M. S. O. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. F. *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto, 1994. p. 11-21.

LUCENA, Ana Maria C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (29):5-19, Jan/Jul. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 17-34.

MENEGASSI, Renilson José. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básico. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (35): 83-93, Jan./Jun. 2000.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Revista Ciência e Cognição*, v. 04, ano 02 mar/2005. Disponível em <[www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>. Acesso em 15.jun.2006.

MIOTOLLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de língua*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MUGRABI, E. *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*. Vitória: IDEA, 2002. p.22

MURRIE, Z.de F. (org). *O ensino de português*. São Paulo: Cortez, 1994.

NASPOLINI, A.T. *Didática de Português: Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: RICHTER, L; e SANTOS, A. (org.). *Concepções de linguagem e ensino de língua Portuguesa* (Formação de professores EAD 18). v.1. ed 1. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

RICHTER, M. G. *Ensino de Português e interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_ (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_; CORDEIRO, G.S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: ROJO, R.; CORDEIRO, S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

\_\_\_\_.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Brasil/DPEM. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, pp. 14-59.

\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo: Pontes e Fapesp, 2001.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, M. do S. F. dos; CALIL, E; ARAÚJO, A. F. da C. *A reescrita na sala de aula: iniciando uma discussão*. Letras de Hoje. Porto Alegre. V. 33, nº 2, p.213-219, junho de 1998.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo, Globo, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar alimpo”. *Linguagem e Ensino*, v. 1, n. 2, p. 39-57. 1998.

SOUZA, G. T. *Inrodução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002..

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.