

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**DISSERTAÇÃO**

**PRÁTICA DE REESCRITA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CONTOS DE  
AVENTURA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA**

**LUCIANA SOBRAL BUENO**

**SEROPÉDICA, RJ  
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**PRÁTICA DE REESCRITA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CONTOS DE  
AVENTURA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA**

**LUCIANA SOBRAL BUENO**

*Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>*  
**Angela Marina Bravin dos Santos**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

SEROPÉDICA, RJ  
2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B928p Bueno, Luciana Sobral, 1975-  
Prática de reescrita na (re)construção de contos de  
aventura: uma proposta de mediação didática / Luciana  
Sobral Bueno. - Nova Iguaçu, 2020.  
178 f.: il.

Orientadora: Angela Marina Bravin dos Santos.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em  
Letras(PROLETRAS), 2020.

1. Produção textual. 2. Contos de aventura. 3.  
Bilhetes orientadores. 4. Reescrita. I. Santos,  
Angela Marina Bravin dos, 1965-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Mestrado Profissional em Letras(PROLETRAS) III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LUCIANA SOBRAL BUENO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/05/2020.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)

Orientador

---

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos (IFRJ)

Avaliador externo

---

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

Avaliador interno



*Emitido em 2020*

**TERMO Nº 395/2020 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 30/10/2020 14:05)*  
ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)  
Matricula: 1735678

*(Assinado digitalmente em 29/10/2020 11:15)*  
MARLI HERMENEGILDA PEREIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)  
Matricula: 1629233

(Assinado digitalmente em 28/10/2020 21:08 ) ADRIANO

*(Assinado digitalmente em 28/10/2020 21:08)*  
ADRIANO OLIVEIRA SANTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 078.985.677-81

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:  
**395**, ano: **2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/10/2020** e o código de verificação: **c0a981f07b**

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?

**Carlos Drummond de Andrade**

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, por guiar meus passos em todos os momentos da minha vida.

À minha família, pela presença amigável e constante em todos os momentos da minha trajetória pessoal e profissional.

À professora Ângela Bravin, pela paciência, competência e inigualável dedicação no exercício do Magistério.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por ser o meu porto seguro e por me permitir realizar um dos maiores sonhos da minha vida: a conclusão de um curso de mestrado. A minha Nossa Senhora Aparecida por ter me levado em seu colo durante toda essa trajetória.

Aos meus pais, meus primeiros mestres, pelo auxílio constante nos bons e maus momentos e por me ensinarem que somente através da educação pode-se transformar a realidade em que se vive.

À minha filha Isabelle, que soube entender a minha ausência em determinados momentos, por conta da realização deste trabalho, e por ter sido uma de minhas maiores incentivadoras. Sua chegada trouxe mais luz a minha vida. Amo você infinitamente.

À minha irmã Juliana, meu cunhado Ciro e meu amado sobrinho Bernardo, pelo encorajamento constante.

À minha orientadora, professora Angela Bravin, palavras jamais serão suficientes para externar todo o meu carinho e admiração por você. Obrigada pela paciência e auxílio constante e por ter acreditado em meu potencial, incentivando-me nos momentos de desânimo. Deus possa recompensá-la por tanta dedicação.

Aos professores da banca avaliadora, Adriano Oliveira dos Santos e Marli Hermenegilda Pereira, os meus mais sinceros agradecimentos por toda atenção dispensada à leitura deste trabalho e importantes recomendações para o seu aperfeiçoamento.

À Secretaria Municipal de Educação, na figura da professora Maria Virgínia Andrade Rocha e da professora Cristina Silva, que prontamente atenderam a minha solicitação para a aula passeio no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu.

Agradeço à direção da minha escola, a Escola Municipal Professor Osires Neves, representada pela diretora Maria de Fátima Pereira, por me permitir desenvolver nesse espaço o meu tão sonhado projeto.



Aos meus queridos alunos da turma 702, por terem embarcado no meu sonho e trabalhado de forma ativa para o alcance dos meus objetivos.

À amiga Edileuza Dias de Queiroz, Professora Doutora da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu – por ter sido a primeira pessoa a acreditar no meu potencial para ingressar num curso de mestrado. Obrigada, amiga, por todo incentivo; jamais esquecerei da emoção que senti sem sua voz quando lhe disse: FUI APROVADA!

Às minhas amadas amigas Elizabeth Vicente e Josiane Bastos, o que dizer? Apenas agradecer pelo companheirismo e por todos os momentos que juntas desfrutamos ao longo desses dois anos. Amizade que extrapolou os muros da universidade e que quero para todo o sempre.

Sou imensamente grata ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelos ensinamentos compartilhados e por me fazerem repensar a minha prática em sala de aula, buscando um maior aprimoramento profissional.

"O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001"

## RESUMO

BUENO, Luciana Sobral. **Prática de reescrita na (re)construção de contos de aventura: uma proposta e mediação didática**, 2020. 178 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa consiste em analisar a experiência do desenvolvimento do processo de produção textual orientado por bilhetes. Propõe, outrossim, reflexões teóricas acerca do ensino pautado nos gêneros do discurso e suscita discussões sobre a realidade do ensino de português no Brasil. Tem como ponto de destaque a mediação didática, que promove o aprimoramento das produções escritas dos alunos a partir da prática de reescrita. Elegeu-se, para o desenvolvimento da proposta, o gênero discursivo conto de aventura, tendo como público-alvo alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Osires Neves, localizada em Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Parte-se da hipótese de que o desenvolvimento de um texto no âmbito escolar tem como base a articulação de cinco aspectos: a) planejamento, b) revisão, c) reescrita com base na revisão, d) consciência de que esses três aspectos são necessários para a elaboração de um texto produzido para um interlocutor e com um determinado propósito e, por fim, e) intercâmbio professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos. Assim, a produção textual será tratada como uma atividade processual, que perpassa etapas, e não como um produto. O objetivo principal desta mediação foi, em vista disto, promover estratégias de reescrita de um texto a partir de reflexões sobre seus aspectos linguísticos e discursivos. De maneira mais específica, buscou-se a) organizar ações que ensinem aos alunos as características dos contos de aventura com vistas a atividades de planejamento de um texto com esse perfil; b) organizar bilhetes-orientadores com base em tais características a fim de nortear as revisões sobre a versão inicial de um conto de aventura; c) promover atividades que permitam aos alunos a produção de um conto de aventura a partir da interação com os professores e os colegas; d) desenvolver a compreensão de que os textos são produzidos em uma determinada situação e com um propósito relacionado ao interlocutor. Como metodologia de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação, seguindo o que propõe THIOLENT (1988). Quanto à mediação propriamente dita, pautamo-nos nos preceitos da aprendizagem colaborativa de Behrens (2004), propondo atividades que possibilitem ao aluno a participação no contexto da sociedade. Além disso, buscamos a contribuição teórica de Bakhtin (1997), Geraldi (2006), Gotlib (2006), Ruiz (2015), dentre outros, que dissertam sobre gêneros discursivos, produção textual e correção textual-interativa. Quanto aos resultados relativos à aplicação da proposta, podemos elencar aspectos positivos e negativos. Os negativos referem-se à dificuldade na realização na aplicação devido à grande quantidade de alunos na turma, já que a reescrita orientada por bilhetes demanda um maior tempo. Os positivos relacionam-se aos resultados obtidos, que comprovaram que este tipo de reescrita contribuiu de maneira significativa para que se alcancem textos com mais qualidade.

**Palavras-chave:** Produção textual. Contos de aventura. Bilhetes orientadores. Reescrita.

## ABSTRACT

BUENO, Luciana Sobral. **Practice of rewriting in the (re) construction of adventure tales: a proposal and didactic mediation**, 2020. 178 p. Dissertation (Master of Letters). Institute of Human and Social Sciences, Rural Federal University of Rio de Janeiro, RJ, 2020.

This research consists of analyzing the experience of developing the textual production process guided by tickets. It also proposes theoretical reflections on teaching based on discourse genres and raises discussions about the reality of Portuguese teaching in Brazil. Its highlight is didactic mediation, which promotes the improvement of students' written productions based on the practice of rewriting. For the development of the proposal, the discourse genre adventure tale was chosen, targeting students from the 7th year from Municipal School Professor Osires Neves, in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. It starts with the hypothesis that the development of a text in the school context is based on the articulation of five aspects: a) planning, b) review, c) rewriting based on the review, d) awareness that these three aspects are necessary for the elaboration of a text produced to an interlocutor and with a certain purpose and, finally, e) teacher-student, teacher-students, students-students exchange. Thus, textual production will be treated as a procedural activity, which runs through stages, and not as a product. The main objective of this mediation was, in view of this, to promote strategies of rewriting a text based on reflections on its linguistic and discursive aspects. More specifically, we sought to a) organizing actions that teach students the characteristics of adventure stories with a view to planning activities for a text with this profile; b) organizing guiding notes based on these characteristics in order to guide the revisions on the initial version of an adventure tale; c) promoting activities that allow the students to produce an adventure tale based on interaction with teachers and colleagues; d) developing the understanding that texts are produced in a given situation and with a purpose related to the interlocutor. As a research methodology, we opted for the action research, following what THIOLENT (1988) proposes. As for mediation itself, we are guided by the precepts of collaborative learning by Behrens (2004), proposing activities that enable students to participate in the context of society. In addition, we seek the theoretical contribution of Bakhtin (1997), Geraldi (2006), Gotlib (2006), Ruiz (2015), among others, who discourse about discursive genres, textual production and interactive textual correction. As for the results related to the application of the proposal, we can list positive and negative aspects. The negative ones refer to the difficulty in carrying out the application due to the large number of students in the class, since rewriting guided by notes requires more time. The positive ones are related to the results obtained, which proved that this kind of rewriting significantly contributed to achieve texts with more quality.

Keywords: Textual production. Adventure tales. Guiding notes. Rewriting.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CM	Centímetro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNMNI	Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMADETUR	Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Agricultura, Desenvolvimento Econômico e Turismo
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Currículo mínimo do 7º ano do Ensino Fundamental – SEEDUC-RJ.....	24
<b>Figura 2 -</b> BNCC: o gênero conto como sugestão de trabalho para leitura e produção de textos orais e escritos.....	30
<b>Figura 3 -</b> Modelo de correção mediada por bilhetes.....	47
<b>Figura 4 -</b> Modelo de correção mediada por bilhetes .....	48
<b>Figura 5 -</b> Modelo de correção mediada por bilhetes (continua).....	48
<b>Figura 6 -</b> Proposta de produção textual (continua).....	53
<b>Figura 7 -</b> Proposta de produção textual .....	55
<b>Figura 8 -</b> Proposta de produção textual .....	57
<b>Figura 9- Proposta de produção textual .....</b>	58
<b>Figura 10 -</b> Ideb – Quadro de Resultados e Metas – 2017.....	61
<b>Figura 11 -</b> Folha utilizada na diagnose – rascunho (frente).....	64
<b>Figura 12 -</b> Folha utilizada na diagnose (verso).....	64
<b>Figura 13 -</b> Folha utilizada na diagnose (frente).....	65
<b>Figura 14 -</b> Folha utilizada na diagnose (verso).....	65
<b>Figura 15 -</b> Momento da produção I (diagnose).....	66
<b>Figura 16 -</b> Momento da produção II (diagnose).....	66
<b>Figura 17 -</b> Trecho do texto: Kratos - o soudado dos deuses.....	68
<b>Figura 18 -</b> Trecho do texto: Um conto de amor.....	68
<b>Figura 19 -</b> Texto: O passarinho.....	69
<b>Figura 20 -</b> Texto: Uma aventura de fadas.....	70
<b>Figura 21 -</b> Texto: ?.....	71
<b>Figura 22 -</b> Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa.....	76
<b>Figura 23 -</b> Apresentação e discussão do projeto I.....	80
<b>Figura 24 -</b> Apresentação e discussão do projeto II.....	81
<b>Figura 25 -</b> Apresentação e discussão do projeto III.....	82
<b>Figura 26 -</b> Primeira versão X versão final I.....	84
<b>Figura -</b> Primeira versão X versão final II.....	85
<b>Figura28 -</b> Exibição do curta-metragem “Sintel” I.....	87
<b>Figura 29 -</b> Exibição do curta-metragem “Sintel” II .....	88

<b>Figura 30</b> - Produção de parágrafo sobre o filme I.....	89
<b>Figura 31</b> - Produção de parágrafo sobre o filme II.....	89
<b>Figura 32</b> - Produção de parágrafo sobre o filme III.....	89
<b>Figura 33</b> – Conceito e estrutura composicional dos contos de aventura.....	92
<b>Figura 34</b> - Atividade com o texto “Robinson Crusoe”.....	93
<b>Figura 35</b> - Aula com o texto “Robinson Crusoe”.....	94
<b>Figura 36</b> - Realização da 1ª tarefa.....	97
<b>Figura 37</b> - Finalização da 1ª tarefa (continua).....	98
<b>Figura 38</b> - Apresentação da <i>Equipe 3</i> .....	100
<b>Figura 39</b> - Apresentação da <i>Equipe 4</i> .....	100
<b>Figura 40</b> - 3ª tarefa da gincana.....	101
<b>Figura 41</b> - Slides sobre os tempos verbais nas narrativas.....	102
<b>Figura 42</b> - 4ª tarefa da gincana.....	103
<b>Figura 43</b> - Os marcadores temporais.....	104
<b>Figura 44</b> - Os marcadores espaciais.....	105
<b>Figura 45</b> - Visitação ao PNMNI I.....	107
<b>Figura 46</b> - Visitação ao PNMNI II.....	108
<b>Figura 47</b> - Texto de versão inicial – Aluno 1.....	116
<b>Figura 48</b> - Bilhete-orientador – Aluno 1.....	117
<b>Figura 49</b> - 1ª reescrita – Aluno 1.....	117
<b>Figura 50</b> - Bilhete-orientador – Aluno 1.....	118
<b>Figura 51</b> - Versão final – Aluno 1.....	119
<b>Figura 52</b> - Texto de versão inicial – Aluno 2.....	120
<b>Figura 53</b> - Bilhete-orientador – Aluno 2.....	121
<b>Figura 54</b> - Versão final – Aluno 2.....	122
<b>Figura 55</b> - Texto de versão inicial – Aluno 3.....	123
<b>Figura 56</b> - Bilhete-orientador – Aluno 3.....	124
<b>Figura 57</b> - 1ª reescrita – Aluno 3.....	125
<b>Figura 58</b> - Bilhete-orientador – Aluno 3.....	126
<b>Figura 59</b> - Versão final – Aluno 3.....	127
<b>Figura 60</b> -Texto de versão inicial – Aluno 4.....	128
<b>Figura 61</b> – Bilhete orientador – Aluno 4.....	129
<b>Figura 62</b> - Versão final – Aluno 4 (continua).....	130

<b>Figura 63</b> - Texto de versão inicial – Aluno 5.....	132
<b>Figura 64</b> – Bilhete orientador– Aluno 5.....	133
<b>Figura 65</b> - Versão final – Aluno 5 (continuação).....	133
<b>Figura 66</b> - Texto de versão inicial – Aluno 6.....	134
<b>Figura 67</b> – Bilhete orientador – Aluno 6.....	135
<b>Figura 68</b> - 1ª reescrita – Aluno 6.....	136
<b>Figura 69</b> – Bilhete orientador – Aluno 6.....	136
<b>Figura 70</b> - Versão final – Aluno 6.....	137
<b>Figura 71</b> – Texto de versão inicial - Aluno 7.....	138
<b>Figura 72</b> – Bilhete orientador – Aluno 7.....	139
<b>Figura 73</b> - Versão final – Aluno 7.....	140
<b>Figura 74</b> - Texto de versão inicial – Grupo 1.....	141
<b>Figura 75</b> – Bilhete orientador – Grupo 1.....	142
<b>Figura 76</b> - Versão final – Grupo 1 (continua).....	142
<b>Figura 77</b> - Texto de versão inicial – Grupo 2.....	143
<b>Figura 78</b> – Bilhete orientador – Grupo 2.....	144
<b>Figura 79</b> - Versão final – Grupo 2.....	145
<b>Figura 80</b> - Texto de versão inicial – Grupo 3 (continua).....	146
<b>Figura 81</b> – Bilhete orientador – Grupo 3.....	148
<b>Figura 82</b> - Versão final – Grupo 3 (continuação).....	148
<b>Figura 83</b> - Texto de versão inicial – Grupo 4.....	150
<b>Figura 84</b> – Bilhete orientador – Grupo 4.....	151
<b>Figura 85</b> - Versão final – Grupo 4 (continuação).....	151

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Palavras desconhecidas do texto trabalhado.....	91
<b>Quadro 2</b> - Aspectos observados pelos estudantes no PNMNI.....	109
<b>Quadro 3</b> - Planejamento do conto de aventura.....	110



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Análise quantitativa de acertos na atividade sobre o texto “Robinson Crusóé” .....	95
<b>Tabela 2</b> - Análise quantitativa de acertos das equipes na Tarefa 4.....	104
<b>Tabela 3</b> - Análise quantitativa de aspectos alcançados na versão inicial das produções escritas.....	153
<b>Tabela 4</b> - Análise quantitativa de aspectos alcançados na versão final das produções escritas .....	154

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 UM NOVO PANORAMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>21</b>
1.1 Mudanças no ensino de LP e os documentos oficiais: impactos na produção escrita.....	21
1.2 Uma proposta pautada nos gêneros do discurso.....	24
1.3 A relevância do gênero conto na produção escrita.....	27
1.4 As narrativas de aventura.....	31
<b>2 A REESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>36</b>
2.1 O planejamento do texto.....	36
2.2 A escrita de textos no contexto escolar.....	38
2.3 O processo de revisão e reescrita textual.....	41
2.3.1 A correção e sua influência na prática da reescrita.....	43
2.4 A produção textual em livro didático (LD) e nas atividades autorreguladas da SEEDUC-RJ.....	50
2.4.1 Livro didático <i>Para viver juntos: português</i> (COSTA;MARCHETTI;SOARES, 2015)......	52
2.4.2 <i>Caderno de atividades pedagógicas autorreguladas – Português e Literatura, e Produção Textual</i> (SEEDUC, 2013).....	56
<b>3 A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....</b>	<b>59</b>
3.1 Perfil da escola e dos alunos.....	59
3.2 Descrição da atividade diagnóstica.....	62
3.3 Análise da atividade diagnóstica.....	66
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>73</b>
4.1 A pesquisa-ação.....	73
4.2 A abordagem colaborativa da aprendizagem.....	74
<b>5 A PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>80</b>
5.1 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto.....	80
5.2 2ª e 3ª fases: Problematização do tema e contextualização.....	83
5.3 4ª fase: Aulas teóricas exploratórias.....	86
5.3.1 Análise do curta-metragem “Sintel”.....	87

5.3.2 Análise do conto “Robinson Crusóé” .....	90
5.3.3 As marcas linguísticas presentes nas narrativas de aventura.....	96
5.4 5ª fase: Pesquisa individual .....	105
5.4.1 O Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu .....	106
5.4.2 Atividade pós-visitação.....	106
5.5 6ª e 7ª fases: Produção individual e discussão coletiva, crítica e reflexiva .....	109
5.5.1 Revisando a produção individual .....	111
5.5.2 O momento da reescrita.....	111
5.6 8ª fase: Produção coletiva.....	112
5.7 9ª fase: Produção final (prática social) .....	112
5.8 10ª fase: Avaliação coletiva do projeto .....	113
<b>6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS PROPOSTAS NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA.....</b>	<b>114</b>
6.1 Avaliação das produções escritas propostas na mediação didática .....	114
6.2 Comparação das versões iniciais e versões reescritas .....	116
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>162</b>
Anexo A – Documentos do Comitê de ética em Pesquisa.....	163
Anexo B: Folha de rascunho utilizada na atividade de diagnose para pichação.....	167
Anexo C - Folha de rascunho não utilizada na atividade de diagnose.....	168
Anexo D – Texto versão inicial de aluno que se utilizou da folha de rascunho na atividade diagnóstica.....	169
Anexo E: folha de versão final produzida na atividade de diagnose (somente os que se utilizaram da folha de rascunho) .....	170

## INTRODUÇÃO

Os baixos índices de aproveitamento dos alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da produção textual na educação básica tem sido constantemente objeto de estudo no meio acadêmico. Tradicionalmente, tem-se considerado o texto um produto pronto e acabado, que não respeita as etapas de elaboração (planejamento, escrita, revisão e reescrita), resultado de práticas de correção que pouco contribuem para que o educando revise seu texto com vistas à reescrita, a fim de alcançar um texto com mais qualidade.

As diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (LP), como as propostas na década de 90 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), buscam contribuir para superar uma visão ultrapassada de ensino da escrita, que privilegiava práticas pedagógicas de análise morfológica e sintática de palavras e frases isoladas. Entretanto, ainda hoje, nem sempre as práticas em sala de aula vão ao encontro do que postulam tais diretrizes. Muitas vezes nós, responsáveis pelo ensino de língua materna, utilizamos o texto tendo como único fim o ensino de gramática. Vale ressaltar também que não raras vezes o texto tem como finalidade apenas a atribuição de nota, sendo produzido numa única versão e sem levar em consideração o contexto de produção, os interlocutores e o meio de circulação. Logo, é elaborado para simples cumprimento de tarefa escolar, não se levando em conta sua função social.

Assim, apresentamos nesta dissertação uma proposta didática<sup>1</sup> que promoveu o aprimoramento da escrita dos alunos com base na reescrita orientada por bilhetes, intitulada por Ruiz (2015) correção textual-interativa. Elegeu-se, para o desenvolvimento da proposta, o gênero discursivo conto de aventura, tendo como público-alvo alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Osires Neves, localizada em Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Escolhemos esse gênero porque o conteúdo dessas histórias atende aos interesses dos sujeitos participantes da pesquisa, cuja faixa etária varia entre 12 e 14 anos, que demonstraram grande envolvimento com temas de aventura. As narrativas com essa temática também são sugeridas pelas orientações curriculares da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC /RJ); logo, escolhemos esse gênero para embasar esta

---

<sup>1</sup> Número do processo junto ao Comitê de Ética: 23083.024592/2018-15. O presente projeto foi liberado pelo referido Comitê em 08/11/2018, por atender os princípios éticos e estar de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

mediação. Além disso, optou-se pelo trabalho com contos por serem narrativas mais curtas e em prosa linear, o que facilitaria o processo de escrita e reescrita.

Parte-se da hipótese de que o desenvolvimento de um texto no âmbito escolar tem como base a articulação de cinco aspectos: a) planejamento, b) revisão, c) reescritura com base na revisão, d) consciência de que esses três aspectos são necessários para a elaboração de um texto produzido para um interlocutor e com um determinado propósito e, por fim, e) intercâmbio professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos. Assim, espera-se que o processo ensino-aprendizagem da escrita faça sentido para o estudante.

Esta proposta foi dividida em fases que seguem os pressupostos da aprendizagem colaborativa de Behrens (2004), cujo objetivo principal é promover estratégias de reescrita de um texto a partir de reflexões sobre seus aspectos linguísticos e discursivos. Objetivou-se de maneira mais específica: a) organizar ações que ensinem aos alunos as características dos contos de aventura com vistas a atividades de planejamento de um texto com esse perfil; b) organizar bilhetes-orientadores com base em tais características a fim de nortear as revisões sobre a versão inicial de um conto de aventura; c) promover atividades que permitam ao aluno a produção de um conto de aventura a partir da interação com os professores e os colegas; d) desenvolver a compreensão de que os textos são produzidos em uma determinada situação e com um propósito relacionado ao interlocutor.

No que diz respeito à estruturação desta pesquisa, organizamos a dissertação em seis capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo discute o novo panorama no ensino de LP e seus impactos nas produções escritas, tendo por base Geraldi (2002), Marcuschi (2008; 2010), dentre outros, e das contribuições dos PCNs (1998) e BNCC (2017), passando pela relevância do gênero conto de aventura para a produção escrita. No que se refere à noção de gênero discursivo, recorreremos ao que pontua Bahktin (1997), principalmente no que se refere ao caráter dialógico da linguagem e aos elementos que constituem os gêneros discursivos: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

O segundo capítulo dedica-se à importância de se tratar a produção escrita como atividade processual e enfatiza a reescrita como forma de aprimoramento do texto; para tanto, teve como eixo o que postulam Serafini (1995), Menegassi (2001), Passareli (2012), dentre outros. O capítulo também faz referência ao tipo de correção utilizado por esta pesquisa, a textual-interativa, norteadas por bilhetes-orientadores (RUIZ, 2015). Procedeu-se, ainda, à análise do livro didático utilizado pela escola citada e das orientações curriculares da SEEDUC-RJ,

estabelecendo uma comparação entre as propostas de produção textual por eles elencadas e a que apresentamos na presente pesquisa.

Antes da apresentação da proposta, mostramos, no terceiro capítulo, uma atividade diagnóstica aplicada aos sujeitos-participantes desta pesquisa. Ficou constatado, dentre outros aspectos, que esses alunos não tinham o costume de utilizar a reescrita para a melhoria de seu texto, costumavam produzi-lo numa única versão, não dominavam as características do gênero discursivo conto de aventura e apresentavam grande receio do momento da correção pelo professor.

Como forma de buscar meios para sanar as dificuldades acima elencadas, no quarto capítulo apresentamos a fundamentação teórico-metodológica da mediação didática. Mostraremos o tipo de pesquisa científica que sustenta o passo a passo do estudo. Trata-se de um tipo de pesquisa-ação proposto por Thiollent (1988), que coloca em jogo, simultaneamente, pesquisador e pesquisado, partindo de perguntas que devem ser respondidas, no decorrer da pesquisa, pelo professor-pesquisador. A mediação didática será embasada pela abordagem colaborativa da aprendizagem de Behrens (2004), que proporciona uma constante interação entre professores e alunos no momento da reescrita do texto e na apropriação do gênero discursivo conto de aventura.

No quinto capítulo, apresentamos a mediação didática propriamente dita, descrevendo suas fases e as atividades desenvolvidas em cada uma delas junto aos alunos. O último capítulo destina-se à análise dos dados obtidos, na qual é feita uma comparação entre os textos de versão inicial e versões reescritas dos textos produzidos pelos alunos, evidenciando a melhoria qualitativa na produção.

Nas conclusões, refletimos sobre os resultados obtidos com a aplicação da mediação didática. Avaliamos o crescimento pessoal e profissional por nós alcançado com a realização deste trabalho e reconhecemos a importância do constante aprimoramento e reflexão sobre nossa prática professoral. Ressaltamos também o quão importante foi cursar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – não apenas pelo embasamento teórico, mas principalmente pela possibilidade de aplicar em nossas salas de aula metodologias que possibilitaram aos alunos refletir sobre suas dificuldades na aprendizagem de LP e buscar saná-las. A troca de experiências durante todo o curso com os colegas de turma e o corpo docente do PROFLETRAS mostrou-se fonte de muita aprendizagem.

## 1 UM NOVO PANORAMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, restringiu-se à abordagem das categorias gramaticais e suas funções sintáticas. Entretanto, “evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa (LP), com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (PCNs, 1998, p. 19). Assim, no meio acadêmico, começam a ser publicados trabalhos que compreendem a noção de língua como um reflexo das manifestações sociais, constatando que seu uso significativo se dá em textos elaborados por sujeitos históricos e sociais, textos esses que circulam na vida em sociedade. Assim, novas orientações para o ensino da língua surgiram a partir dessa nova concepção, colocando como eixo do processo de ensino-aprendizagem o gênero discursivo.

O presente capítulo fará uma abordagem inicial dessa nova perspectiva de ensino de LP com base em documentos oficiais: revisita o que postulavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e tem como eixo de trabalho as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Seguidamente, abordaremos a noção de gênero discursivo segundo Bakhtin, que apesar de não ter seus estudos voltados para o ensino de língua materna, muito contribuiu nesse sentido. Também embasaram a proposta aqui apresentada teóricos como Geraldi (2002), Marcuschi (2008, 2010) e Rojo e Barbosa (2015). As seções 1.3 e 1.4 versam sobre as especificidades do conto e das narrativas de aventura, mostrando, outrossim, a relevância do gênero discursivo **conto de aventura** para a presente proposta.

### 1.1 Mudanças no ensino de LP e os documentos oficiais: impactos na produção escrita

Segundo Geraldi (2002), o ensino de língua portuguesa era pautado apenas na abordagem gramatical sob perspectiva normativa, pouco acrescentando à formação do aluno como ser social, além de tornar o ensino descontextualizado.

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais [...]. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, ‘dessa bagagem’. Felizmente. (GERALDI, 2002, p. 120, grifo do autor).

Tal posicionamento aponta para um ensino que desvincula as situações de interação social que ocorrem fora do ambiente escolar do processo de ensino-aprendizagem da língua, no qual ela passa a ser concebida como um conjunto de normas, sem se levar em consideração qualquer contexto de comunicação. Na década de 90, as orientações estabelecidas pelos PCNs (BRASIL, 1998), documentos oficiais que determinavam as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, postulavam que o trabalho de produção escrita em sala de aula teria o texto como centro do ensino da língua, e, dessa forma, o gênero discursivo/textual passou a ser o mais apropriado suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e produção oral e escrita no contexto escolar. Assim, agregou-se à produção escrita a viabilidade de se ensinar a produzir textos reais, superando-se a visão de produção apenas de textos escolarizados<sup>2</sup>.

Essa nova proposta de ensino mostrou-se pertinente, porque os PCNs concebiam a escola como um lugar de formação de cidadãos reflexivos e críticos, que devem estar aptos a participar de forma efetiva de qualquer situação comunicativa. Portanto, suas diretrizes curriculares postulavam um ensino de língua materna que levava em conta as práticas sociais. As transformações sociais, como a globalização e o processo de democratização do ensino, motivaram esse novo direcionamento.

As informações circulam com maior rapidez e o aluno se vê inserido em novas situações de comunicação. As classes menos favorecidas, social e economicamente, ao terem acesso à escola com mais facilidade, levam para seu interior variações linguísticas e vivências de mundo bem distantes do que fazia parte, até então, da vida escolar.

A proposta aqui apresentada seguirá, além dos preceitos dos PCNs, a BNCC, homologada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), documento cuja finalidade é estabelecer as competências, habilidades e aprendizagens essenciais para o indivíduo e que, portanto, deverão ser desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica<sup>3</sup>, devendo ser base tanto para escolas públicas quanto particulares.

A BNCC, assim como os PCNs, propõe um ensino contextualizado da produção escrita:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana (BNCC, p. 76).

---

<sup>2</sup> Os gêneros escolarizados são os textos criados pela escola para fins de treinamento, distantes dos textos que circulam socialmente. Isso ocorre com os textos do tipo narração, descrição e dissertação e com os gêneros discursivos quando são trabalhados com a função de treinamento das estruturas linguísticas, sem levar o aluno ao domínio da produção do gênero em usos reais de comunicação.

<sup>3</sup> A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.



No ensino da língua materna, há algumas mudanças com relação às diretrizes até então estabelecidas pelos PCNs, como bem pontua Rojo (2017), numa entrevista concedida à revista *Nova Escola*:

A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo. É claro que isso também vai impactar o papel do professor, que deve ser o de alguém que compartilha conhecimento. Em muitos casos, o professor não será o único especialista no assunto; os alunos vão trazer seus conhecimentos e haverá uma troca, a meu ver, muito proveitosa (ROJO, 2017, p. 32).

Avalia-se, aqui, um processo complexo que envolve tanto a escrita quanto a leitura. Com relação ao eixo de leitura, enquanto nos PCNs os gêneros discursivos eram fundamentados principalmente na linguagem escrita e nos suportes analógicos (cartazes, jornais, revistas, livros, entre outros), a BNCC dedica especial atenção à escuta ativa e agrega ao contexto escolar a cultura digital.

No que diz respeito à escrita, os PCNs já abordavam a perspectiva discursiva, entretanto a produção textual era vislumbrada como um conteúdo essencialmente procedimental. Numa nova abordagem, a BNCC inclui alguns determinantes sociais da escrita no momento da produção do texto, no qual a habilidade de produção, com muita frequência, deve aparecer articulada com outras práticas linguísticas e não de maneira isolada; o aluno deverá, outrossim, ser capaz de interagir em meios digitais através da escrita, fazendo com que seu texto circule e alcance um maior número de pessoas.

Os documentos oficiais aqui abordados assinalam a importância de se estudar os gêneros como base para o trabalho a ser desenvolvido com textos em sala de aula, permitindo, assim, que o educando “se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos mais eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19).

Os professores de LP da Escola Municipal Osires Neves, escola onde foi aplicada a mediação didática, optaram por utilizar as diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o fato de que seus alunos, ao concluírem essa etapa da Educação Básica, ingressarão na rede estadual e, dessa forma, haverá um prosseguimento na aprendizagem, sem perdas para o aluno. Segue figura com as orientações estabelecidas:

3º Bimestre	
Eixo	Narrativa de aventura, suspense e terror
Habilidades e Competências	<p><b>LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e identificar os elementos básicos da narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador.</li> <li>- Diferenciar as narrativas em questão.</li> <li>- Relacionar o título do texto à sua compreensão.</li> <li>- Analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo: introdução, trama, clímax e desfecho.</li> <li>- Identificar os recursos usados para criação de efeitos de suspense.</li> <li>- Diferenciar aspectos ficcionais e não-ficcionais e/ou subjetivos nas narrativas em questão.</li> </ul>
	<p><b>USO DA LÍNGUA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar os efeitos decorrentes do uso do pretérito perfeito e do imperfeito.</li> <li>- Identificar o uso do modo subjuntivo e distingui-lo do indicativo.</li> <li>- Reconhecer a transitividade verbal e os complementos verbais.</li> <li>- Distinguir os seguintes tipos de pronomes: pessoais, demonstrativos e possessivos.</li> <li>- Identificar a relação dos pronomes com os nomes como promotores de coesão textual.</li> </ul>
	<p><b>PRODUÇÃO TEXTUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar uma pequena narrativa dos gêneros estudados.</li> <li>- Recontar oralmente uma narrativa dentre os gêneros estudados.</li> </ul>

Figura 1 - Currículo mínimo do 7º ano do Ensino Fundamental – SEEDUC-RJ (2012, p.9)

No trabalho com as especificações acima elencadas, o professor deve estar atento para que o processo de ensino-aprendizagem das narrativas seja trabalhado de forma contextualizada com o uso da língua e a produção textual, integrando “a análise linguística com a leitura e a produção de texto.” (SANTOS; RICHE; TEIXERIA, 2018, p.77). Caso contrário, o professor pode acabar por reduzir o texto a um mero resultado, transformando-o num produto para cumprimento de tarefa escolar e atribuição de nota, completamente dissociado das suas condições de produção. Assim, acaba por se afastar da função social da escrita, na qual as fases de planejamento, revisão e reescrita precisam ser levadas em consideração.

Seguindo essa tendência, no que diz respeito aos gêneros, abordaremos nesta pesquisa a importância da introdução dos gêneros discursivos na escola, tratando especificamente do gênero **conto de aventura**, tendo em vista a utilização deste na proposta de mediação didática.

## 1.2 Uma proposta pautada nos gêneros do discurso

O gênero discursivo tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área da linguagem, e, nesse contexto, diferentes enfoques teórico-metodológicos têm surgido e despertado a atenção e o interesse de professores que buscam orientação para o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Marcuschi (2010, p. 22), “[...] é impossível se comunicar

verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”.

Na presente pesquisa, diante das mais diversificadas abordagens teóricas, adotaremos o conceito de gênero discursivo sugerido por Bakhtin (1997, p. 280) que assevera que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”

Embora os estudos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso não tenham sido direcionados para o ensino e a aprendizagem de línguas, suas ideias tornaram-se referência tanto para diversos autores quanto para pesquisas sobre o assunto, servindo, também, de base para a organização de documentos oficiais.

Segundo o autor, os gêneros apresentam infinitas possibilidades nas diversas esferas da atividade humana, as quais possuem um repertório de gêneros que, a partir da complexidade do campo social, podem se expandir e se diferenciar. Assim, a variedade de gêneros é incalculável, pois o desenvolvimento de cada esfera da atividade humana leva ao surgimento de novos gêneros que possam atender às demandas sociais.

Bakhtin ressalta que os gêneros possuem certa estabilidade, apesar de serem produto da interação social, pois seguem padrões e mantêm elementos formais como conteúdo temático, estilo e construção composicional. Dessa forma, os enunciados baseiam-se em padrões relativamente estáveis de estruturação de um todo.

Ainda segundo Bakhtin (1997, p. 281), “Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado”. É através dessa heterogeneidade dos gêneros discursivos que se pode classificá-los de duas formas: gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são os mais simples, que têm sua origem nos diálogos cotidianos, ou seja, surgem através da comunicação discursiva mais imediata. Os secundários apresentam-se dotados de maior complexidade, pois nascem nas condições de um convívio cultural mais complexo, realizando-se predominantemente na forma escrita e, por isso mesmo, enquadram-se nessa categoria os contos de aventura, que serviram de base para essa pesquisa.

É importante salientar que a escola brasileira, durante muito tempo, manteve-se muito distante das práticas socialmente significativas. Com a reformulação dos referenciais curriculares nacionais — os PCNs na década de 90 e, atualmente, a BNCC —, pode-se dizer

que houve um avanço nas políticas educacionais do país em geral e, em particular, no que se refere ao ensino da língua materna.

O texto da BNCC propõe a centralidade no texto como unidade de trabalho e, em sua abordagem, as perspectivas enunciativo-discursivas, já propostas por outros documentos, como os PCNs, nos quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Segundo Rojo (2018), essa reformulação propõe políticas linguísticas que favorecem a cidadania consciente e crítica, pois busca aproximar as práticas escolares das práticas sociais letradas, respeitando as singularidades em um país tão plural quanto o Brasil.

Como o trabalho está pautado numa proposta textual-interativa, adotar-se-á o conceito de língua sugerido por Marcuschi (2008), que a define como:

[...] um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Dessa forma, a língua portuguesa é tratada nas atividades propostas como prática social e cognitiva no tempo e no espaço, sendo sensível à realidade perante a qual atua. O gênero discursivo, constituído por práticas discursivas relacionadas às esferas sociais nas quais se apresentam, não pode ficar restrito ao ambiente escolar. Deve, pois, circular na sociedade em que está inserido.

A proposta que aqui apresentamos busca superar uma visão ultrapassada de práticas escolares pautadas em tipos textuais<sup>4</sup> que, na maioria das vezes, têm como finalidade apenas que o aluno tome ciência da forma (coesão, coerência e organização) desses textos.

Busca-se, com isso, uma produção que tenha como enfoque os gêneros do discurso, pois pretende-se produzir os textos dando-se atenção às situações da vida real, levando-se em conta o lugar onde são produzidos, o contexto em que a produção acontece, quem são seus interlocutores, qual a finalidade, como esses textos vão circular e, de forma mais secundária, a forma do texto em si, para que ele tenha efeito nesse sentido.

---

<sup>4</sup> Segundo Marcuschi (2008), tipo textual designa “uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição [...]. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências teóricas) do que como textos materializados [...]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

A pesquisa estará apoiada, também, na concepção de Rojo e Barbosa (2015, p. 65) para o estudo dos gêneros discursivos:

Assim, para o estudo dos gêneros, a vinculação destes com as diferentes esferas/campos de comunicação verbal que os originam e desenvolvem e a própria determinação dessas esferas pelo funcionamento social e histórico mais amplo é algo fundamental [...].

Partindo-se do pressuposto de que todo uso da linguagem está organizado em gêneros discursivos, o ensino de Língua Portuguesa deve partir de situações reais de interação social. Produzir texto é interagir com a própria língua, mobilizando não apenas regras gramaticais. Escrever, nesse sentido, é uma atividade complexa que deve se seguir a análises e reflexões.

Os gêneros nos permitem agir e interagir com o outro e essa questão se dá de maneira dependente das condições de produção de cada esfera sociocomunicativa. Partindo desse pressuposto, propõe-se um trabalho pedagógico com o gênero discursivo **conto de aventura**, uma vez que, através da atividade diagnóstica, conforme veremos mais adiante, os alunos demonstraram dificuldades na construção de textos narrativos e no domínio do gênero em questão.

O conto de aventura consiste em uma forma de representação da escrita como prática social, mas que permeia o imaginário com temáticas que envolvem heróis sempre prontos a enfrentar conflitos. Seu enredo linear e textos mais curtos tornam a leitura mais leve e agradável. O aluno, ao desenvolver atividades de leitura, planejamento, escrita, revisão e reescrita, acaba por compreender o gênero como um todo: em que situação ele é produzido, sua organização estrutural, quem é seu interlocutor e qual a sua função sociocomunicativa. A próxima seção abordará as características do gênero conto de aventura, para que se possa evidenciar os aspectos referentes à sua compreensão e funcionalidade, oportunizando uma atividade de produção de texto através desse gênero.

### 1.3 A relevância do gênero conto na produção escrita

Marcuschi (2010) ressalta que a comunicação verbal se dá mediante algum gênero, sendo impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Outrossim, conforme exposto na concepção teórica aqui apresentada, observou-se que Bakhtin (1997) afirma que a existência de diversos gêneros acontece justamente devido às inúmeras maneiras de se comunicar; assim, a comunicação verbal é capaz de suprir diferentes necessidades. É justamente

através da interação histórica, social e cultural que os gêneros são constituídos. Dentre esses quase infinitos tipos de texto que circulam no cotidiano das sociedades humanas, esta pesquisa destaca uma modalidade muito específica de texto: os contos de aventura. Este gênero discursivo nos parece próximo do perfil dos educandos envolvidos na mediação didática aqui apresentada por conta do interesse que desperta através de suas características de magia.

Esta consideração leva em conta especialmente a faixa etária dos alunos (12 a 14 anos), a qual identificamos como um facilitador no processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita dos textos. Estando os estudantes identificados com o gênero discursivo ou por ele atraídos, seja por conta de sua plasticidade, seja por dialogar com a dimensão lúdica do estudante, utilizá-lo no processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências na constituição do autor parece-nos uma estratégia bastante acertada.

Mas, afinal, o que é um conto? No decorrer dos anos, várias teorias sobre o conto foram elaboradas por diferentes autores, e entre eles pode-se citar: Edgar Allan Poe, Julio Cortázar, Mário de Andrade, Machado de Assis. Entretanto, como bem aponta Gotlib (2006), definir um conto e suas particularidades não é tarefa fácil. Segundo a autora, “embora o início de contar estória seja impossível de se localizar” (GOTLIB, 2006, p. 6), sabe-se que as histórias eram contadas com a finalidade de transmissão dos ritos das tribos ou mitos de muitos séculos, sobre coisas que se ouviam e era importante divulgar aos demais. O modo de contar histórias vem sofrendo mudanças com o decorrer do tempo. Dessa forma, segundo Gotlib (2006), na especificação das fases da evolução do conto, o homem visitaria suas próprias histórias e a história de sua cultura e, assim, detectaria os momentos da escrita que a representam.

De acordo com a autora, a evolução da arte de contar histórias acontece desde antes dos relatos escritos, ficando assim muito difícil definir as fases da evolução do conto. Os contos egípcios, por exemplo, vêm sendo contados desde antes de Cristo, assim como os textos literários greco-latinos, árabes e vários outros. Ademais, as características estéticas do conto só começam a ser melhor definidas a partir do século XIV.

No século XIX, a literatura sofre uma queda na produção de romances, que consistem em narrativas longas e tradicionais. Nesse contexto, abre-se espaço para a produção de histórias mais curtas e condensadas, dando origem ao que se chamou de *short-story*<sup>5</sup>. Gotlib (2006) cita Julio Cortázar (1974), que, em seus estudos sobre Poe, indica três acepções da palavra conto:

---

<sup>5</sup> Termo específico em inglês, utilizado no século XIX, para designar uma estória curta, num momento em que o romance antigo perdia espaço; “*short-story*, com hífen, para distingui-la de uma estória meramente curta: a *short story*” (GOTLIB, 2006, p. 59).

como relato de um acontecimento, narração oral ou escrita de um acontecimento falso, ou fábula que se conta às crianças para diverti-las. Assim, conclui-se que:

De fato, toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: ‘e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada’; 3. e tudo ‘na unidade de uma mesma ação’ (GOTLIB, 2006, p. 11-12, grifo da autora).

Há que se deixar claro, nesse contexto, que o conto, como literatura, não tem compromisso com eventos da vida real, pois nele a realidade e a ficção não se estabelecem dentro de limites precisos. Gotlib cita Poe (2006, p.34) ao afirmar que a elaboração do conto é produto de um grande domínio do narrador sobre os seus materiais narrativos; assim, o conto é elaborado de maneira consciente, como toda obra literária, e é produzido por etapas, tendo em vista a conquista de um efeito único.

Um outro aspecto importante a se considerar no conto é a relação intrínseca entre sua extensão e a reação que ele consegue provocar. Se o texto for muito longo, pode não prender a atenção do leitor até o fim da narrativa. Por isso, torna-se fundamental que, segundo Gotlib (2006, p.31), a leitura da narrativa aconteça em uma só assentada, a fim de se alcançar a unidade de efeito.

Essa brevidade do conto é bem exemplificada por Cortázar (1993), que faz uma brilhante comparação entre o romance e o conto:

Na medida em que um filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. [...] Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, [...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que seja significativo (CORTÁZAR, 1993, p. 151).

Dessa forma, percebe-se que os efeitos do romance são progressivos no leitor, enquanto o conto, por sua densidade, é mais incisivo. Como no conto a estética de espaço é reduzida, não há lugar para elementos que não sejam essenciais. Vale ressaltar, outrossim, que é justamente essa brevidade que também vai diferenciar o conto de outro gênero narrativo curto: a crônica. Sá (1985, p.5) pontua que “[...]o conto tem uma densidade específica, centrando-se na exemplaridade de um instante da condição humana, sem que essa exemplaridade se refira à valoração moral, já que uma grande mazela pode muito bem exemplificar uma das nossas

faces.” (SÁ, 1985, p.5). Esta, portanto, não é uma característica da crônica; ainda segundo Sá (1985, p.9), o contista imerge com afinco na construção do tempo, do espaço, dos personagens, enquanto o cronista atua de maneira mais solta.

Segundo Cortázar (1993), um outro elemento fundamental ao se produzir um conto é a escolha do tema, que depende fundamentalmente do trabalho que o autor faz com ele. O tema deve ir muito além dele mesmo; logo, não importa o tema a ser escolhido, vale aqui o tratamento literário que a ele é conferido pelo autor e a utilização de técnicas adequadas para desenvolvê-lo. Gotlib (2006) especifica elementos que são singulares na composição da narrativa do conto: “[...] o conto é o que tem unidade de tempo, de lugar e de ação. O conto é o que lida com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação” (GOTLIB, 2006, p. 59).

Entretanto, Gotlib (2006) alerta sobre o fato de que essa unidade de impressão não torna o conto um gênero mais simples ou mais complexo e que essa rigidez de parâmetros pode sofrer variação, por exemplo, no caso de contos que possuem mais de um episódio. Numa época em que a tecnologia permite que as informações circulem de forma instantânea, a produção de contos ganha mais espaço e torna-se mais efetiva, tendo em vista que o público leitor da contemporaneidade tem optado cada vez mais por uma leitura mais dinâmica e com otimização de tempo.

Assim, decidimos trabalhar com o gênero discursivo conto, oportunizando ao aluno ouvir, falar e escrever de forma autônoma e prazerosa, em atuação de forma colaborativa com os colegas de classe e o professor. O trabalho com contos é sugerido pela BNCC para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental; logo, pode e deve fazer parte do planejamento do professor.

HABILIDADES	
6º ANO	7º ANO
<p><b>(EF67LP30)</b> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p>	

**Figura 2** - BNCC: o gênero conto como sugestão de trabalho para leitura e produção de textos orais e escritos. Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 173).

O conto é um modelo de texto narrativo mais curto e com uma linguagem mais leve, podendo contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de habilidades que levem à apropriação da produção escrita por parte do aluno. Dessa forma, o conto contribui para que



o aluno, a partir da construção e reconstrução da linguagem, torne-se produtor de seu texto, desenvolvendo autoria.

Assim, pretende-se que o aluno compreenda que, em dadas ocasiões, dependendo da situação social e comunicativa da qual o indivíduo participa, ele é convidado a ler e produzir textos, sendo necessária a escolha de um gênero para tal tarefa. Não se tenciona com este trabalho pensar apenas na estrutura e composição do conto, mas levar em consideração o que está envolvido na interação relativo aos gêneros discursivos. A seção a seguir abordará as narrativas de aventura, temática contida nos textos que serão produzidos pelos alunos no momento da mediação didática.

#### 1.4 As narrativas de aventura

As narrativas de aventura costumam despertar interesse em um público que tem apreço pela fantasia de buscar aventuras. Esse tipo de narrativa normalmente é abordado como sendo uma ponte entre a literatura juvenil e a literatura adulta. O presente trabalho dará enfoque ao conto por ser narrativa mais curta (tendo em vista a faixa etária dos alunos) e em prosa linear.

Mas, afinal, o que é aventura? Paes (2010, p.7) esclarece o significado da palavra aventura:

O substantivo português *aventura* vem do particípio futuro latino *adventurus*, que significa “o que vai acontecer”. Como o futuro é sempre uma incógnita, na própria etimologia da palavra *aventura* estão implícitas, pois, as ideias de imprevisto, de desconhecido, de risco (PAES, 2010, p. 7, grifo do autor).

As narrativas de aventura são, portanto, histórias que, no âmbito da ficção literária, apresentam as peripécias vivenciadas por um herói que, num lugar muitas vezes desconhecido, precisa lidar com um conflito impregnado de desafios e perigos. Essas narrativas podem ser encontradas em contos, romances ou até mesmo em coletâneas.

Afirmar com precisão quando surgiram as narrativas de aventura torna-se impossível. Desde os tempos mais remotos, os homens das cavernas já costumavam se reunir ao redor da fogueira para se aquecer do frio e, provavelmente, já contavam aos demais companheiros várias histórias sobre os perigos que enfrentavam. As narrativas de aventura surgiram de uma necessidade de o homem expor ao grupo suas habilidades e conquistas.

Segundo Barbosa e Rovái (2012), as narrativas de aventura despertaram a atenção do público leitor de folhetins, sua primeira forma de circulação; posteriormente dos leitores de

livros e, chegando ao cinema, têm arrebatado espectadores de todas as idades. Dessa forma, chega-se à conclusão de que a intenção comunicativa das narrativas de aventura é levar entretenimento aos seus leitores, é distrair e, ao mesmo tempo, despertar emoção a partir de uma narrativa literária.

As autoras salientam, ainda, que muitas histórias que se dedicam a narrar aventuras existem há milhares de anos, entretanto nem todas podem ser classificadas como narrativas de aventura. Barbosa e Rovái (2012) defendem que o universo das histórias de aventura engloba vários gêneros.

As narrativas de aventura, segundo Barbosa e Rovái (2012), têm como eixo a figura do herói que dela participa e o espaço onde se dá a aventura, o que pode ajudar na diferenciação desse gênero dos demais nos quais a aventura também se faz presente. A figura do herói assume novos paradigmas a partir do contexto histórico e social em que se apresenta. Assim, o resgate histórico do tempo da narrativa assegura uma forma mais eficiente de se compreender a história e as próprias ações humanas.

De qualquer forma, como bem aponta Paes (2010, p. 7), o herói é aquele que está disposto a assumir “Risco que, diferentemente do comum das pessoas, tão apegadas à segurança do seu mundo rotineiro, os heróis das histórias de aventura amam enfrentar nas regiões ignotas até onde os leva o imperativo de alguma missão ou o incentivo de alguma ambição”.

No que diz respeito ao espaço em que ocorre a narrativa, Paes destaca que:

A moderna ficção de aventura nasceu no século XIX, época em que várias nações europeias cuidavam de consolidar e expandir seu império colonial na África e no Oriente. Nessas terras exóticas, aos olhos dos europeus, habitadas por povos de estranhos costumes, é que se ambientavam os enredos do chamado romance geográfico de aventuras. A selva, os desertos, os gelos polares, as montanhas e o mar, onde o perigo está de toaia o tempo todo, eram cenários preferidos de escritores para situar a ação de seus romances de aventura (PAES, 2010, p. 8).

Os contistas costumam utilizar-se dos elementos que compõem as narrativas de aventura ao desenvolver histórias mais curtas, mas nem sempre fazem alusão a uma longa viagem. Propõem, contudo, que seu herói deixe sua “zona de conforto”. Apesar de se tratar de um gênero mais curto, pode vir imerso em proezas capazes de fazer com que o leitor deseje chegar até o final do texto para saber qual será o seu desfecho.

Ao tratar da **construção composicional**, esta pesquisa terá como norte as definições de Gancho (2002) sobre narrativas, somando-se a elas as especificidades do gênero em estudo, quais sejam: o enredo (com situação inicial, complicação, clímax, desfecho e situação final), os personagens, o tempo, o espaço e o narrador.

- O **enredo**: é a sequência de acontecimentos que compõem uma história. Está dividido em situação inicial, complicação, clímax, desfecho e situação final:
  - I. *Situação inicial*: são elencados os fatos iniciais, bem como seus personagens, tempo e espaço. Costuma-se, nas narrativas de aventura, expor algumas circunstâncias acontecidas anteriormente ao início da narrativa;
  - II. *Complicação*: o conflito se inicia nesta fase. Gancho (2002) salienta que o conflito é o elemento que estrutura as narrativas. Nas narrativas de aventura, o conflito é algo que faz com que o herói não consiga alcançar seus objetivos;
  - III. *Clímax*: momento em que o conflito chega a seu ponto máximo, muito próximo de ser solucionado;
  - IV. *Desfecho*: momento em que o conflito é solucionado. Nas narrativas de aventura, ocorre quando o herói supera os obstáculos que enfrentou;
  - V. *Situação final*: estabelecimento de uma nova situação de equilíbrio em que o herói sofre uma transformação promovida pela experiência adquirida na aventura.
  
- **Personagens**: são os seres através dos quais a narrativa se desenvolve. Nos casos da narrativa de aventura, o protagonista costuma ser representado pelo herói. Há também o antagonista e os personagens coadjuvantes.
  
- **Tempo**: o tempo nas narrativas é fictício, interno ao texto, no qual os fatos estão ligados a esse tempo intimamente. Como o texto a ser produzido pelos alunos será do gênero conto, o tempo se dará de forma linear, com os educandos sendo alertados de que os fatos narrados devem estar relacionados à época na qual se passa a história.
  
- **Espaço**: é o lugar da narrativa onde se passa a ação, situando as personagens e com elas estabelecendo relação, uma vez que o espaço acaba por influenciar suas emoções, seus pensamentos e suas atitudes. Na narrativa a ser produzida pelos alunos, foi escolhido como espaço para compô-la o Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu (PNMNI), um

espaço público da cidade na qual os estudantes residem, muitas vezes desconhecido e pouco explorado como potencial turístico; é um local de natureza deslumbrante e, por isso mesmo, propício a despertar nos educandos a imaginação, numa proposta de ali criar uma história de aventura.

- **Narrador:** no que diz respeito ao foco narrativo, esse gênero pode ter um narrador observador (narrador em 3ª pessoa) ou apresentar o próprio personagem como narrador (narrador em 1ª pessoa); tudo vai depender da perspectiva que o texto assume diante dos fatos.

Pretendemos, outrossim, no trabalho com os alunos, explorar as marcas linguísticas presentes nas narrativas de aventura, elencadas por Nóbrega (2014):

- a) Apresenta como eixo uma linha temporal construída pelos eventos que se sucedem;
- b) Uso de marcadores para localização temporal e espacial dos episódios narrados (tempo como movimento, lugar como pausa no fluxo temporal, afeição pelo lugar em função do tempo);
- c) O texto pode ser narrado na 3ª ou 1ª pessoa. Quando o narrador é também personagem, há fusão do "eu" que enuncia de um espaço e de um tempo e o "eu" implicado nos eventos relatados;
- d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa;
- e) Tendência a uso de vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares e a seus atributos ou ao modo de vida das pessoas. É possível encontrar palavras ou expressões que revelem o ponto de vista do personagem em relação às experiências relatadas (NÓBREGA, 2014, p. 7, grifo da autora).

São as marcas linguísticas que ajudarão a construir o que Bakhtin (1997) chamou de estilo. Logo, elas devem ser bastante exploradas no momento da mediação didática na qual, entre outros aspectos, deve-se alertar os alunos sobre os efeitos que o uso de classes gramaticais como adjetivos e advérbios pode ter na produção de histórias de aventura e a importância da escolha do tempo e modo verbal adequados. Não se trata aqui do estudo da gramática de forma isolada, mas sim da prática de análise linguística, tornando o ensino de produção textual mais reflexivo.

Espera-se, com este trabalho, que os alunos não somente reconheçam os aspectos estruturais da narrativa, mas que também vislumbrem os aspectos socioculturais que possam levá-los a compreender e produzir de forma mais eficiente os textos. A partir dos temas abordados no estudo do gênero, o professor procurará promover discussões, levando os alunos a formular novas interpretações.

No capítulo seguinte, mostraremos a importância de se tratar o texto como atividade processual, especificando suas etapas de produção, e o quanto a correção utilizada pelo professor pode influenciar de maneira significativa na qualidade do texto dos alunos, levando-os a adotar uma postura positiva frente à revisão e à reescrita.

## **2 A REESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

O presente capítulo dedica-se à abordagem do papel da reescrita no processo de produção textual. Tece comentários acerca das mudanças ocorridas no ensino de produção textual com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações nesse contexto, no qual não há mais espaço para um ensino de produção textual descontextualizado, distante da prática social. Elenca as concepções de escrita e texto que nortearão esta pesquisa, concepções que buscam superar uma visão tradicional de escrita como “inspiração” e texto como produto pronto e acabado, construído numa única versão. Propõe um ensino de produção de texto como atividade processual, que contempla as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Ressalta a importância da fase de planejamento do texto, etapa que permite ao educando a elaboração de um roteiro da sua produção escrita, auxiliando, assim, na construção da autoria. Trata também da revisão e reescrita como formas de aprimoramento constante do texto.

Por fim, o capítulo aborda a importância de uma correção de textos pelo professor que leve à reflexão do aluno sobre o seu processo de escrita, deixando-se de lado a visão de avaliação apenas para atribuição de nota. O que se pretende, nesta pesquisa, é fazer com que a forma de corrigir o texto do aluno, idealizada por Ruiz (2015) e intitulada correção textual-interativa, possibilite a interação constante entre professor e alunos, tirando o professor da posição de avaliador e transformando-o em mediador desse processo.

### **2.1 O planejamento do texto**

Nesse modelo, a fase de planejamento torna-se muito relevante na produção de texto. É o momento de preparação que antecede as atividades de execução deste. Quando organizado de forma efetiva, o planejamento constitui ferramenta bem produtiva, auxiliando o aluno na construção da autoria dos seus discursos. Anular essa prática, em sala de aula, leva o aluno a produzir sem refletir sobre o que escreve, comprometendo a qualidade de seu texto.

O que costuma ser visto como prática em grande parte das escolas é o improvisado, ou seja, produções escritas elaboradas em uma única versão. De acordo com Passarelli (2012, p. 155), a fase de planejamento de uma produção textual quase sempre é negligenciada pelos estudantes. Talvez seja em função das decisões didáticas tomadas pelos professores, que,

provavelmente, não incluem entre as estratégias de escrita essa etapa. O que se costuma vivenciar nas salas de aula é que os alunos iniciam a produção escrita tão logo recebem o tema, valendo-se da chamada “inspiração”, que não resulta em um produto com sentido se não estiver associada a um raciocínio ativo, sendo, portanto, perda de tempo.

Segundo Antunes (2010), é no momento do planejamento que o aluno delimita seu tema, define seus objetivos, estabelece para quem e com qual finalidade vai escrever e se encarrega da ordenação de ideias e informações das quais seu texto será composto. Logo, é a fase que corresponde ao momento inicial da produção. E, nesse processo,

Não importa por qual procedimento se inicie — planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão —, este é o estágio do processo de composição em que, hesitante, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema (PASSARELLI, 2012, p. 154).

Cabe ao professor incentivar o aluno a planejar o seu texto, mostrando o quão fundamental esse planejamento se torna para a produção de um texto com maior qualidade. Vale ressaltar também que, ao contrário do que muitos alunos podem supor, o planejamento não constitui “perda de tempo”. Como bem afirma Passarelli (2012), na medida em que se planeja o que vai ser escrito dentro de um tempo determinado, mais fácil será distribuir o tempo e realizar um trabalho com menos angústia.

Logo, ao dedicar-se ao planejamento de seu texto, o autor toma ciência das suas intenções e do que pretende dizer ao seu leitor. É o momento de definir, entre outros aspectos, quem será seu público-alvo, o espaço em que seu texto circulará, e os processos relativos ao modo de comunicar a mensagem ao seu leitor.

Melo (2000), ao estudar o processo de planejamento, compreende que essa fase simboliza o momento em que o aluno toma para si uma representação mental das principais informações que conterà o texto. Nessa fase, delinham-se três subprocessos que consistem na organização dessas ideias e na formulação dos objetivos. A autora faz uma distinção entre essas fases, reiterando que

[...] o ato de gerar ideias inclui a busca de informações da memória de longo prazo — busca-se o que o sujeito estima que sabe do domínio de referência que ele deve evocar, da instituição da qual ele vai se expressar e das condições concretas de seu discurso, por exemplo, a organização do espaço, o tempo que lhe é fornecido etc. O subprocesso de organizar as ideias encarrega-se de estruturar as informações segundo as necessidades da situação de comunicação. Durante a organização, o escrevente separa as ideias principais das ideias secundárias, decide a ordem em que aparecerão no texto. Já o subprocesso formulação de objetivos encarrega-se da elaboração de objetivos que dirigirão o processo de produção (MELLO, 2000, p. 19-20).

Assim, percebe-se que o planejamento do texto é necessário ao aluno para que ele possa rememorar as informações importantes para o que se pretende escrever sempre que julgar viável durante o processo de construção do texto e, dessa forma, orientar de maneira significativa a sua produção escrita.

## 2.2 A escrita de textos no contexto escolar

*Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua.*

*João Wanderley Geraldi*

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe uma escrita de texto que não deve acontecer de forma isolada, mas sim articulada com outras práticas linguísticas, acrescentando nesse processo alguns determinantes sociais da escrita<sup>6</sup>. Antes dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a perspectiva de língua como um código era aplicada ao ensino; logo, produzir textos significava obedecer a um padrão norteado por regras gramaticais. De acordo com Marcuschi (2010), enfatizavam-se, no momento da produção de textos, apenas os aspectos estruturais da língua, promovendo a ideia de que seria possível produzir textos através de uma “técnica de redação” a ser aplicada aos diferentes tipos de texto, o que então se chamava de “redação escolar”. Segundo diversos estudiosos, dentre eles Geraldi (2002), tratava-se de um produto sem interlocutor, que em nada se coadunava com os textos que circulavam na sociedade. É sugestão do autor, inclusive, que se substitua o termo “redação” por “produção textual”<sup>7</sup>, pois assim passarão a ser considerados os interlocutores e as condições de produção e recepção.

O ensino de gramática também passou por uma reformulação, dando lugar ao que se convencionou chamar de análise linguística. Santos, Riche e Teixeira citam Mendonça (2006, p. 75) ao conceituar a análise linguística, que diz respeito a “uma nova perspectiva de reflexão sobre a língua e seus usos, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Para este trabalho, ao revisar e reescrever seus textos, os alunos estarão realizando também a prática de análise linguística, na medida em que irão refletir sobre o que foi sinalizado como “problema” e poderão buscar uma solução para ele.

---

<sup>6</sup> De acordo com a BNCC, dentre os determinantes sociais podem-se destacar os próprios campos, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística, entre outros.

<sup>7</sup> Segundo Geraldi (2002), na redação os textos são produzidos *para* a escola e na produção textual os textos são produzidos *na* escola, fruto da interação social.



Apesar do novo enfoque proposto pelas teorias e documentos oficiais, muitas vezes a escola focaliza apenas o produto final, deixando de lado a escrita como atividade interativa e processual, constituída das etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Sabe-se, contudo, que no atual sistema de ensino muitos professores não conseguem cumprir seu papel de interlocutores dos textos produzidos pelos alunos, tampouco de ampliar as circunstâncias de produção textual. Dentre os motivos, pode-se citar: classes numerosas, carga horária de trabalho excessiva e falta de tempo para analisar a grande quantidade de textos produzidos.

Dessa forma, o caminho percorrido para a produção de textos nas escolas costuma seguir um roteiro pré-estabelecido: leitura e interpretação de um gênero discursivo, produção e escrita desse gênero, correção do texto pelo professor, com algumas observações e devolução do texto ao aluno, a quem interessa a nota atribuída, sendo o texto muitas vezes descartado pelo educando. “Para o professor, vem a decepção de ver textos mal redigidos, nos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final, o aluno nem relê o texto com as anotações e muitas vezes o atira ao cesto do lixo assim que o recebe” (GERALDI, 2011, p. 65). Por essa colocação de Geraldi (2011), entende-se que muitos são os fatores que interferem na prática do professor (cognitivos, afetivos, materiais), exigindo-se dele que repense constantemente a sua prática, de modo que consiga levar o aluno a ser competente na produção de texto, tendo em vista as variadas situações sociais existentes.

Diante disso, torna-se fundamental estimular professores e alunos a considerarem que a escrita não pode ser “compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, [...] mas sim em relação à interação escritor-leitor, levando em conta [...] as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seu intento [...]” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 34). Dessa forma, o texto passa a ser entendido como forma de realização da linguagem, pois ao usá-la em alguma ação ela se torna o próprio lugar dessa ação, que se realiza em um dado contexto social, fruto da interação entre sujeitos. Esta concepção de escrita, de caráter interacional e dialógico, é a que subjaz a esta proposta de trabalho.

Com esta nova concepção de escrita, que privilegia a interação, não há mais espaço nas escolas para o que se praticava antes da década de 90: a produção escrita voltada essencialmente para o produto pronto e acabado, de caráter extremamente tradicional, enfatizando aspectos microestruturais do texto e deixando de lado a importância do indivíduo escritor e a participação do outro no momento da produção. Esta concepção vê o ato de escrever como um “dom” e faz com que o aluno que não alcance os objetivos propostos sinta-se sem “habilidade” para

escrever. Dessa forma, o que se faz é “priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo” (PASSARELLI, 2012, p. 147).

Assim, no trabalho com a produção textual, levar-se-á em conta o conceito de texto defendido por Santos, Riche e Teixeira (2018, p. 17): “O texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa”. Para tanto, nesta pesquisa, consideraremos a produção textual como um processo que envolve as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Ainda que se saiba que esta é uma orientação dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, não é o que acontece no interior da maioria das escolas. O texto ainda continua sendo tratado como “inspiração” e passar por etapas para sua criação demanda tempo e boa vontade por parte não só dos professores, mas também dos alunos.

Dessa forma, compactua-se nesta proposta com a visão de que o texto é um processo desenvolvido por meio de pequenas ações, algumas conhecidas; outras ainda por se revelarem. Assim, conforme Santos, Riche e Teixeira (2018), tenta-se compreender como é produzido, como se forma e o que ocorre durante o referido processo. De acordo com Passarelli (2012, p. 147), o professor deve sistematizar a prática para conseguir levar o aluno a entender a necessidade do planejamento de um texto, de sua revisão e edição. É preciso que o professor, como mediador do processo de produção textual, incentive os alunos a planejar, revisar e reescrever seu texto, fazendo assim com que reflitam sobre ele e percebam que, em qualquer uma das etapas de produção, podem intervir para a melhoria da qualidade do texto.

Ainda neste modelo de interação, Geraldi (2002) pontua o que se faz necessário para se produzir um texto em qualquer modalidade:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para se realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2002, p. 137).

Na escolha das estratégias para se realizar o que pontua Geraldi (2001), o professor deve ter em mente que elas precisam levar o aluno a pensar sobre o ato de escrever, mostrando a sua função social e desenvolvendo nos educandos o hábito de refletir sobre a sua prática de escrita.

Muitas vezes os textos produzidos pelos alunos não se constituem como tal, mas apenas representam um amontoado de frases. Para contornar essa situação, alguns autores buscam elencar critérios de textualidade, como Ruiz (2015, p. 31), que a considera um conjunto de

fatores responsáveis por permitir ser o texto a unidade básica de manifestação da linguagem. Complementando esse conceito, Santos, Riche e Teixeira (2018) elencam sete critérios de textualidade, explicitados a seguir:

- I. Coesão: são os fatores responsáveis pelas relações referenciais (retomadas e antecipações textuais) e pelas relações sequenciais (repetições estruturais e uso de conectivos, por exemplo);
- II. Coerência: É a continuidade de sentido no texto que se estabelece de maneira global, levando-se em conta um conjunto de fatores de ordem linguística e não linguística;
- III. Intencionalidade: É centrada no produtor do texto. Considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. Diz respeito à questão “O que o autor pretende?”;
- IV. Aceitabilidade: Diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo;
- V. Situacionalidade: Todo sentido é um sentido situado, ou seja, há relações entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva [...];
- VI. Intertextualidade: É a relação que se estabelece entre textos, que fazem parte ou não do repertório de leitura do leitor;
- VII. Informatividade: Refere-se à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que ela é veiculada. Um texto será menos informativo quanto mais informação previsível ou redundante apresentar (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 100-101).

Vale ressaltar aqui que os critérios mencionados apontados não podem ser considerados em todos os textos, já que nem sempre a sua falta interfere no sentido deles. Ainda assim, como bem pontuam Santos, Riche e Teixeira (2018), é dever do professor, no momento da avaliação, alertar o aluno para a presença ou ausência desses critérios no texto, deixando evidente que, como afirmam Koch e Elias (2018), é de responsabilidade do leitor a produção de sentidos, a qual deve considerar seus conhecimentos sociocognitivo-interacionais para completar o que não aparece explícito.

As escolas brasileiras vêm se adequando a este novo panorama que privilegia a produção de textos construídos em situações comunicativas, fruto da interação que se evidencia na prática social. O professor, inserido nesse processo, deve introduzir no seu dia a dia essas modificações que buscam contribuir de maneira significativa para tornar o aluno sujeito ativo do seu processo de ensino-aprendizagem, conquistando cada vez mais autonomia no que diz respeito à construção e reconstrução dos seus textos.

### 2.3 O processo de revisão e reescrita textual

Na década de 90, os PCNs já determinavam que na elaboração de um texto, trechos são relidos e passagens são reformuladas para o prosseguimento da escrita. Assim, um texto pronto será quase sempre produto de tentativas de acertos, consequência sempre de diferentes versões. São procedimentos que devem ser ensinados e podem ser aprendidos, conforme já propunham no século passado tais Parâmetros. A BNCC também reitera a importância da reescrita no processo de produção textual, afirmando que dificilmente uma produção textual será elaborada sem passar por revisão, reformulação e reescrita. É papel do professor, muito além de ensinar, incentivar os alunos no que diz respeito aos processos de revisão e reescrita de seu próprio texto.

Passarelli (2012) define a revisão como a etapa do processo de produção do texto pela qual os alunos sentem menos apreço. Ainda que se saiba que são necessárias constantes reelaborações de um mesmo texto para que ele adquira uma boa qualidade, a revisão não costuma estar presente nas escolas de forma mais efetiva. Turmas muito numerosas, professores que se desdobram em vários turnos de trabalho, são fatores que muitas vezes fazem com que os docentes se limitem a corrigir o texto do aluno, atribuir-lhe nota e devolvê-lo.

Cabe ao professor planejar aulas que estimulem o aluno a refletir sobre a sua produção, reconhecendo os problemas que seu texto pode ter e percebendo que ele pode e deve sofrer alterações, e que cada reescrita deve ser vislumbrada como uma possibilidade de tornar o texto melhor. Assim, o aluno fortalece a sua proficiência no domínio da escrita. Passarelli corrobora essa visão (2012), asseverando que o aluno pode descobrir, ao revisar sua escrita, a importância desse olhar mais refinado para o próprio texto.

Ruiz (2015) defende que a prática da reescrita é comum a todos os escritores e que deve ocorrer quantas vezes forem necessárias. A autora concebe a refacção textual, realizada pelo aluno a partir da intervenção do professor, uma maneira de se alcançar legibilidade. Segundo Jesus (2011), a prática de reescrita não deve ser pautada apenas na microestrutura textual:

[...] o trabalho de reescrita do texto caracterizava-se por aquilo que podemos chamar de “higienização do texto do aluno”. A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas ao nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução (JESUS, 2011, p. 104 – grifos do autor).

Essa visão desencadeia um trabalho fragmentado, que trata a reescrita como atividade superficial, não levando em consideração que a função básica da escrita é a interação. Não se pode mais tratar a atividade de reescrita como uma atividade enfadonha, mecânica, na qual o

professor, como detentor do saber, aponta os “erros” que o aluno deve corrigir. Ela deve atuar como um facilitador, um mediador de todo o processo, interagindo com o aluno, colaborando para que a revisão e a reescrita sejam momentos de troca de experiências.

Dessa forma, percebe-se que a solicitação da reescrita não deve ser tarefa isolada. Para Ruiz (2015), trata-se de um trabalho a quatro mãos. O professor deve monitorar todo o processo, orientando o aluno para que tenha uma posição crítica diante da sua produção. Assim, reescrever não significa apenas “passar a limpo o texto”, mas refletir sobre os pontos que devem ser retomados.

A reescrita não pode constituir uma atividade mecânica, na qual o professor aponta o erro do aluno e este, com o objetivo apenas de ganhar nota, o reescreve sem refletir; reescrita pressupõe interatividade, em que o professor, mais que um avaliador, orienta o processo de revisão do texto do aluno. Nessa direção, a reescrita constitui atividade dialógica, reflexiva, na qual é fundamental que aluno e professor interajam, dialoguem e avaliem a produção e atuem sobre ela para promover as mudanças necessárias.

### 2.3.1 A correção e sua influência na prática da reescrita

Um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa tem sido a prática de correção de textos, que, em grande parte das escolas, continua sendo encarada como um fim e não como um meio para o alcance da qualidade na escrita. Muito se tem questionado sobre qual tipo de correção é mais eficaz, de modo a garantir, a partir dela, um maior aprimoramento das produções escritas.

Segundo Ruiz (2015), a correção chama a atenção do aluno para os problemas da sua escrita, mas de maneira que ele não se sinta coagido, mas motivado por meio de estratégias coerentes com o trabalho desenvolvido em sala de aula, em que o momento de correção do texto pode se tornar um aspecto a mais de ensino e aprendizado, como bem pontuam Costa Val et al. (2009):

Do ponto de vista do professor, a avaliação é importante porque pode orientar o seu trabalho, uma vez que nos textos produzidos pelos alunos é possível encontrar elementos que virão a compor a seleção de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina Língua Portuguesa (COSTA VAL et al., 2009, p. 37).

A presente pesquisa coaduna-se, pois, com a concepção de correção de Ruiz (2015) e com a de Costa Val et al (2009). Assim, toda correção aqui desenvolvida terá como objetivo a

reescrita do texto, ressaltando-se que os “erros” serão encarados como aspectos de reflexão pelo educando, de modo a se alcançar um produto final de boa qualidade. Sabe-se que a interferência do professor é esperada; entretanto, a proposta aqui apresentada buscará tornar esse momento de correção uma atividade que permita ao aluno refletir sobre a sua escrita, numa constante interação entre professor e aluno.

A correção do texto do aluno pelo professor pressupõe a sua leitura. Segundo Ruiz (2015), no momento da correção, o professor deve proceder à leitura como se fosse um texto lido fora do ambiente escolar, distanciando-se da função de corretor. Ruiz (2015, p. 34) com base em Brown e Yule (1983) e Charolles (1987), esclarece que os leitores sempre consideram o texto coerente e que, dessa forma, dá um crédito de coerência ao produtor, buscando sempre encontrar sentido e coerência. Contudo, sabe-se que essa não costuma ser a postura adotada pelo professor no momento da correção, como bem pontua Ruiz (2015):

Pelo fato de entendê-la como um mero exercício de escrita, já que realizado pelo aprendiz, o professor, a princípio, não lhe dá crédito de coerência. Ao contrário, concebe-a como um texto potencialmente incoerente, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção de sentido, seja pelo motivo que for. É por isso que lê o texto com a expectativa de encontrar falhas e, assim, fazer jus a seu papel instituído de corretor (RUIZ, 2015, p. 34).

Na presente proposta, busca-se avaliar o texto em sua dimensão global, e não em suas partes, realizando-se uma análise em função do sentido, da compreensão, da coerência e da coesão. Dessa forma, o texto é tido como uma unidade de sentido, passível de interpretação, na qual se deve recorrer, neste momento, ao cotexto e a dados do contexto: conhecimento de mundo e das funções e convenções linguísticas, conforme mostra Ruiz (2015, p. 22). Para realizar uma correção dialógica que leve à reformulação global do texto, o professor deve deixar de priorizar a microestrutura textual (forma, superfície) e pôr como centro a macroestrutura textual (conteúdo), concebendo o ato de escrever como um processo e não como um produto. Serafini (1995) aponta seis passos que podem levar o professor a um bom procedimento de correção:

I) eliminar a ambiguidade: O estudante precisa entender em que consiste o seu “erro” para que possa refletir sobre ele e buscar meios para solucioná-lo, ainda que necessite do auxílio dos colegas ou do professor.

II) catalogar e reagrupar os erros dos alunos: é necessário que os alunos saibam identificar os problemas e aspectos da composição sobre os quais devem atuar no momento da revisão.

III) estimular o aluno a rever as correções feitas no momento da reescrita, trabalhando sobre elas: o professor deve encorajar o aluno a analisar o texto corrigido, pois é comum que o educando apenas se interesse pela avaliação. Quando se trata de estudantes maiores, deve-se estimular a releitura, a análise e, às vezes, até a reelaboração do texto corrigido.

IV) corrigir poucos erros em cada texto: o professor tende a fazer uma completa higienização do texto do aluno, apontando até mesmo as pequenas falhas, ação esta que pode desestimular o estudante no momento da revisão. Logo, torna-se “mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar” (SERAFINI, 1995, p. 111).

V) estar predisposto a corrigir o erro do aluno: é preciso que o professor adote uma postura de receptividade em relação ao texto do aluno.

VI) corrigir adequadamente à capacidade do aluno: para que o estudante faça progressos a partir da correção efetuada pelo professor, ela deve estar adequada à capacidade do estudante. Um excesso de críticas contribui para que o aluno não só desanime de revisar o seu texto, como também pode levá-lo a criar bloqueios com relação ao ato de escrever. Serafini (1995) sugere que as correções sempre comecem com um elogio e que o professor sempre busque algum mérito no texto, a fim de que o aluno tome consciência tanto dos seus erros como dos seus progressos.

Serafini (1995) apresenta três estratégias de correção utilizadas pelos professores: indicativa, resolutiva e classificatória. Na correção indicativa, o professor marca na margem ou no corpo do texto do aluno as palavras, frases ou períodos que apresentam erros ou são pouco claros. Muitas vezes, as pistas fornecidas não são suficientes para que o aluno revise seu texto, pois ele pode não entender o significado delas. Dessa forma, conclui-se que o docente não provoca alteração no texto do aluno, apenas deve apontar alterações a serem feitas pelos alunos (RUIZ, 2015, p. 40).

Por correção resolutiva entende-se uma tentativa do professor de reescrever o que considera problemático no texto do aluno. Assim, o professor pressupõe a forma de dizer do

aluno no momento da reescrita, cabendo ao estudante apenas transcrever as alterações feitas por ele, não havendo reflexão sobre o texto. Neste tipo de correção, como bem aponta Serafini (1995):

O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção: reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1995, p. 113).

Quanto à correção classificatória, trata-se de uma identificação não ambígua dos erros através de uma classificação, que, em alguns casos, as modificações são sugeridas pelo professor, mas é mais comum que ele proponha ao aluno uma correção individual, deixando-o solucionar sozinho os problemas. Ela consiste em identificar e classificar os erros, propondo uma correção através de um conjunto de símbolos à margem do texto. Essa correção procura levar o aluno a refletir sobre seus erros e a tomar decisões de correção sobre seu texto sozinho. Entretanto, nem sempre o código estabelecido pelo professor é entendido pelos alunos, que podem optar, por esse motivo, a mantê-lo na mesma versão.

Serafini (1995) assevera que nenhuma das duas tendências de correção elencadas contribui para uma correção eficaz. Enquanto a correção indicativa não leva o aluno à solução dos seus problemas caso o erro não seja apontado com precisão, a correção resolutiva desestimula o aluno a desenvolver as atividades de refacção, já que o professor leva o aluno a apenas copiar as modificações que já vem prontas em seu texto.

Ruiz (2015) identificou em sua pesquisa um tipo de correção não elencado por Serafini (1995): a correção textual-interativa. Por crer que essas três propostas de correção definidas por Serafini (1995) não seriam suficientes para resolver os problemas linguístico-discursivos do texto, Ruiz aponta uma quarta estratégia de correção, chamada por ela de correção textual-interativa, cujo objetivo é resolver os problemas textuais que ultrapassam a dimensão da frase. Este tipo de correção é conceituado pela autora da seguinte forma:

Trata-se de comentários mais longos que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2015, p. 47, grifos da autora).

Este tipo de intervenção para conduzir o aluno na refacção de sua escrita mostrou-se produtiva e, por isso, será usada na mediação aqui proposta. Os referidos bilhetes, na pesquisa em questão, seriam transmitidos ao aluno, a princípio, no pós-texto e através de meio virtual



(WhatsApp e e-mail); entretanto, tendo em vista a carência de um aparato tecnológico que viabilizasse esta ação, optamos apenas pelo uso de bilhetes, aqui chamados de bilhetes-orientadores. Através deles, o aluno retorna à sua produção, revisa-a, refletindo sobre as orientações, e realiza a reescrita. Busca-se, dessa forma, colaborar para que o momento da correção possa proporcionar uma interação constante com o aluno, evidenciando o que Ruiz (2015) aponta como uma correção dialógica, ou seja, aquela em que “o aluno é solicitado a fazer uma pequena releitura analítica da sua redação e, de modo completamente diverso da cópia, nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor, ao reescrevê-la, justamente porque está, de fato, realizando a tarefa de revisão” (RUIZ, 2015, p. 77).

Ainda que se aponte como mais prático para o professor dar soluções prontas para o aprimoramento do texto do aluno, sabe-se que tal atitude em nada colabora para que o estudante reflita sobre o seu texto, no sentido de reelaborá-lo de forma a alcançar uma maior qualidade em sua escrita. Na correção textual-interativa, o diálogo entre professor e aluno é estabelecido, devendo-se levar em conta o fato de que não apenas os desvios devem ser elencados no bilhete, mas também o que de positivo o texto apresenta. Segundo Ruiz (2015), a reescrita orientada por bilhetes privilegia, entre outras coisas, uma maior interação que outras estratégias tradicionais de correção de texto na escola não proporcionam. Além disso, permite ao professor estudar o texto do aluno e, através de uma conversa, possibilita a ele uma reflexão sobre o que pode ser alterado para que o texto fique mais coerente e coeso, além de apontar onde esse problema se encontra.

Seguem, abaixo, modelos de bilhete orientadores encontrados por Ruiz (2015) em sua pesquisa. Percebe-se que, em um dos modelos, o professor se utiliza de mais de um tipo de correção para que o aluno revise seu texto.

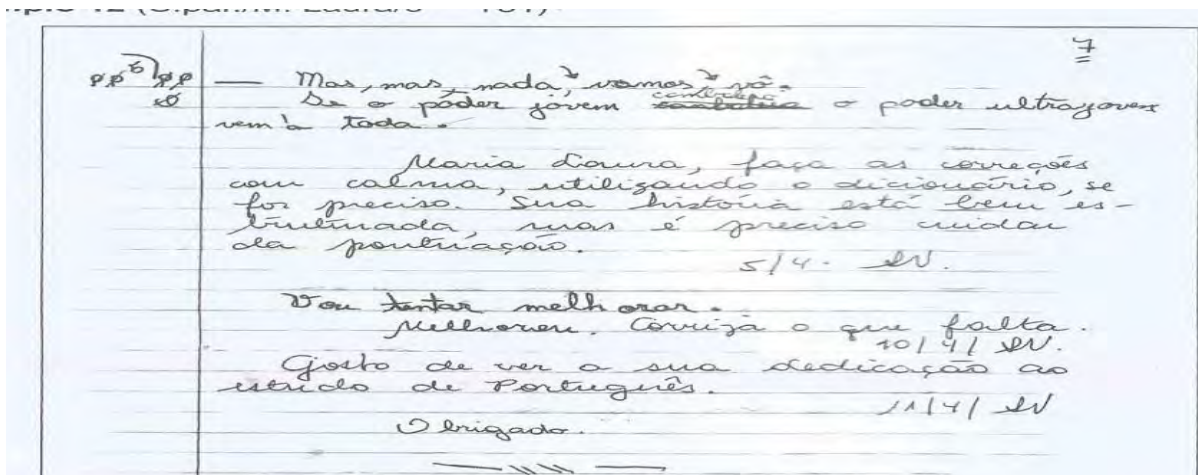


Figura 3 – Modelo de correção mediada por bilhetes. Ruiz (2015, p.48)

Como se percebe no bilhete acima, na correção do texto, o professor além de fazer referência ao que deve ser objeto de revisão por parte do aluno (ortografia, pontuação), ressalta também o que há de positivo. Percebe-se o estabelecimento de um diálogo entre professor e aluno, tendo em vista que o estudante até mesmo responde o bilhete anexado ao texto pelo professor. Este é o caráter dialógico e interativo que se pretende dar à correção das produções escritas da presente pesquisa. O aluno precisa perceber que o professor está ali como um mediador do processo de ensino-aprendizagem da escrita e não como alguém em busca de “erros”.

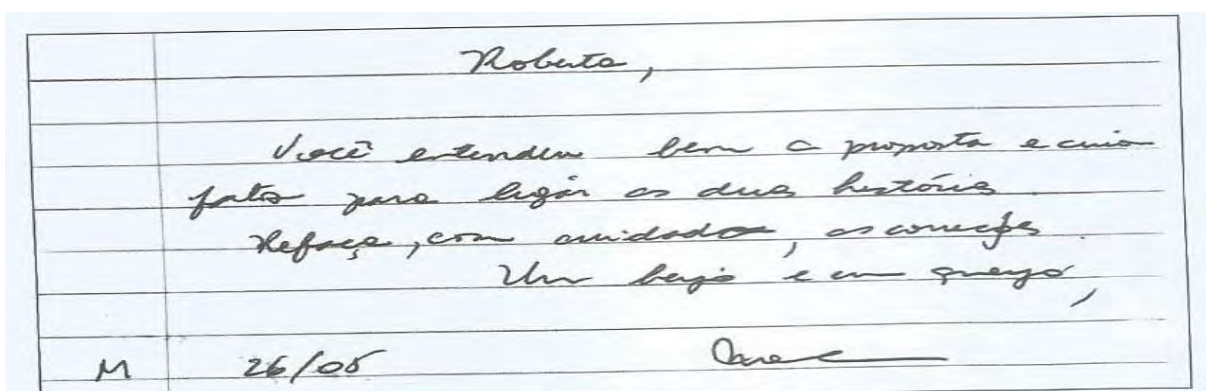


Figura 4 – Modelo de correção mediada por bilhetes. Ruiz (2015, p.49)

Neste bilhete, nota-se a existência de certa afetividade entre os interlocutores, como se pode perceber no uso da expressão “um beijo e um queijo”. A afetividade torna o ato de revisão menos angustiante para o aluno, que passa a ver o professor como alguém que está pronto para auxiliá-lo na melhoria do seu texto. Como os bilhetes são escritos no pós-texto, evita-se que o texto do professor fique imbrincado ao texto do aluno, como acontece em alguns dos demais tipos de correção. Assim, o aluno se sente valorizado no seu trabalho de escrita. Em nossa proposta, os bilhetes não aparecem na mesma folha utilizada para a produção pelo aluno, eles foram entregues juntamente com o texto, em folha anexa.

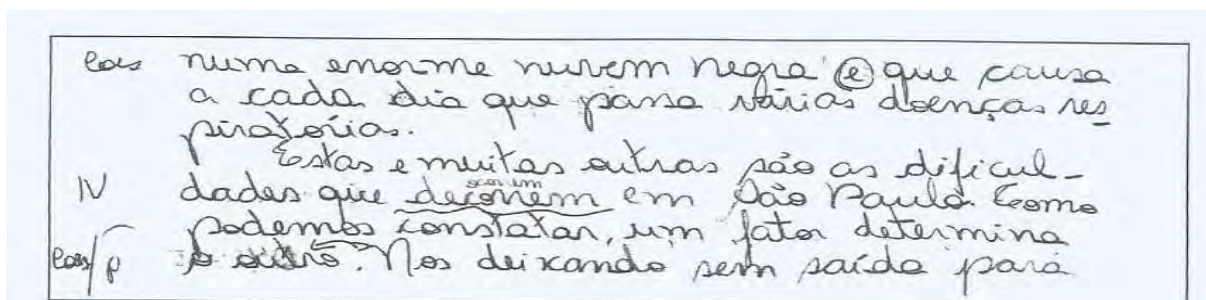


Figura 5 – Modelo de correção mediada por bilhetes (continua). Ruiz (2015, p.52-53)

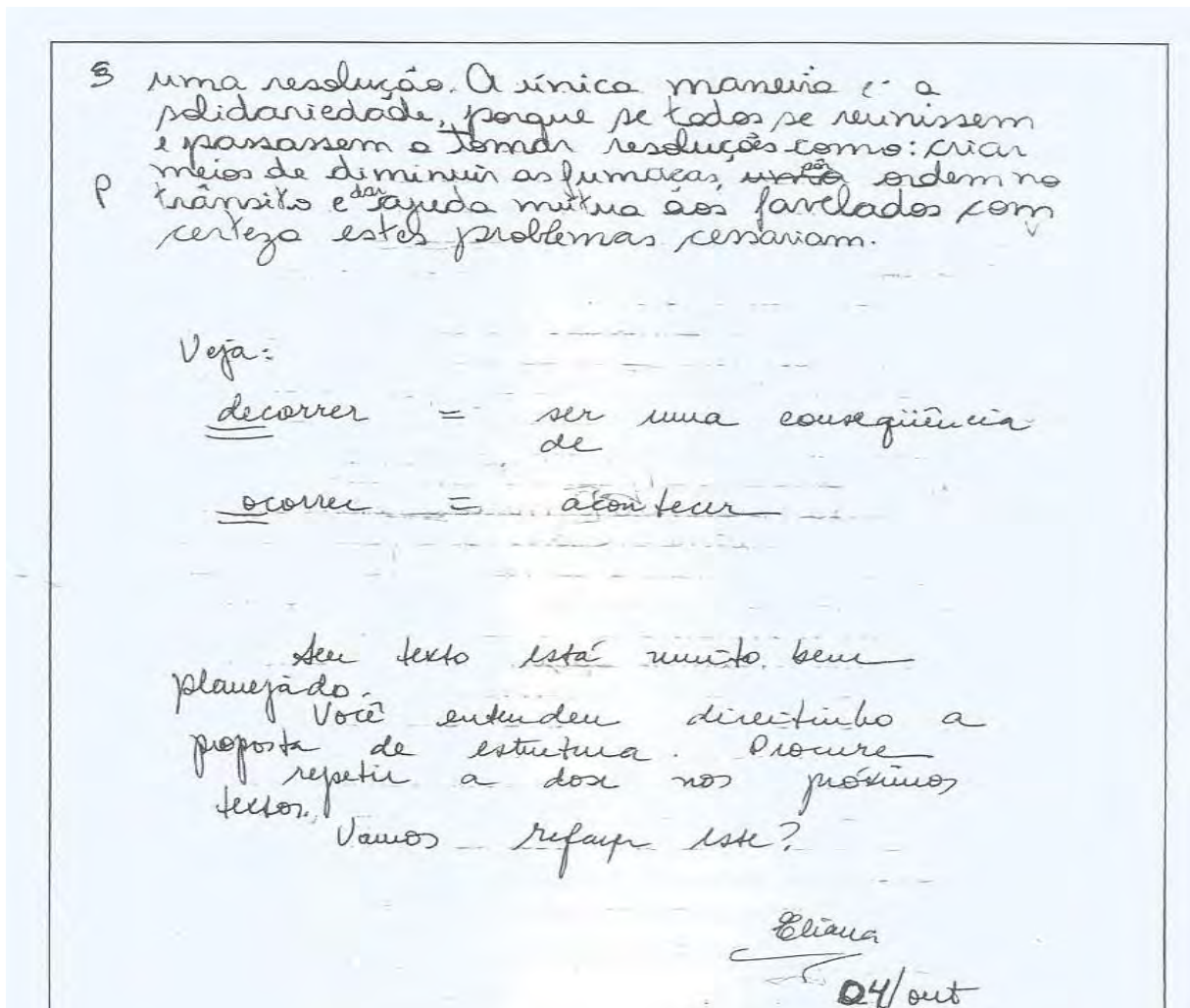


Figura 5. Continuação

Nesta correção, temos um bilhete orientador que assumiu um caráter resolutivo no momento em que a professora explicita a diferença entre “decorrer” e “ocorrer”. No caso em questão, o bilhete foi utilizado pelo fato de o professor perceber que o aluno poderia não compreender a intervenção indicada. Ruiz (2015) aponta que os bilhetes podem assumir características de outros tipos de correção quando o professor perceber dificuldade por parte do aluno em responder ao comando de correção. Nesta pesquisa, evitamos indicações, classificações e resoluções; optamos por atendimento individualizado com sugestões pedagógicas que levassem o aluno a refletir sobre o comando ou busca por uma solução em conjunto com os colegas de classe. Entretanto, caso fosse necessário, teríamos nos utilizado desses recursos, associados à correção textual-interativa, na solução das inadequações detectadas, para não desestimular os alunos no momento da correção.

Menegassi (2001), que denomina de comentários essa escrita no texto do aluno ou em anexo a ele, atenta para a importância da clareza e da objetividade ao se formularem esses

bilhetes, sob pena de prejudicar o entendimento do aluno e, conseqüentemente, sua reescrita. Quando conseguem dialogar com os bilhetes, os alunos costumam apresentar textos bem melhores do que os da primeira versão, pois favorecem a revisão, tanto na micro quanto na macroestrutura textual.

Petit (1977 apud MENEGASSI, 2001, p.50), ao examinar correções realizadas por escritores literários, a partir da observação de textos definitivos e originais, elenca as operações linguísticas que são normalmente encontradas nas atividades de reescrita: *acréscimo*, *supressão*, *substituição* e *deslocamento*. Fabre (1986 apud MENEGASSI, 2001, p.51), foi o responsável pela sistematização das operações em quatro tipos:

- a) Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;
- b) Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;
- c) Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;
- d) Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento (FABRE, 198, p.69 apud MENEGASSI, 2001, p. 51).

Gebhardt e Rodrigues (1989 apud MENEGASSI, 2001) apontam as mudanças encontradas na análise do rascunho de um texto em comparação com sua versão definitiva:

- a) reorganização: de ideias — parágrafos — sentenças — frases — palavras;
- b) acréscimos: de ideias — parágrafos — sentenças — frases — palavras;
- c) substituição: de ideias — parágrafos — sentenças — frases — palavras;
- d) supressão: de ideias — parágrafos — sentenças — frases — palavras. Nota-se que o termo reorganização é aplicado com o mesmo sentido de deslocamento apresentado pelos autores anteriores (GEBHARDT E RODRIGUES, 1989, apud MENEGASSI, 2001, p.52).

As atividades propostas nesta pesquisa deverão fomentar não apenas o desenvolvimento da produção textual, mas também despertar no aluno a ideia de que escrever é um trabalho que deve ser pensado e repensado, e que se faz necessário para alcançar uma produção de maior qualidade revisar e reescrever o que é produzido. Assim, privilegiando a revisão e a reescrita do texto pelos alunos, ele passa a ser o próprio objeto de estudo e a linguagem ganha novos significados.

2.4 A produção textual em livro didático (LD) e nas atividades autorreguladas propostas pela SEEDUC-RJ

Os LD constituem um importante material pedagógico, atuando como ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, processo este que se caracteriza pela mediação didático-pedagógica estabelecida entre conhecimentos teóricos e práticos. Dessa forma, os conteúdos assimilados devem auxiliar o aluno no ambiente escolar, de modo que possam ser utilizados em diversas oportunidades.

Os programas de apoio ao material pedagógico são assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, em seu artigo 4º, inciso VII: “O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3). Apesar de sua importante relevância, o LD como apoio pedagógico não deve ser a única fonte de conhecimento disponível para o aluno, ainda que o professor considere que a proposta de ensino do livro parta de um conteúdo bastante aprofundado e enriquecedor. Quanto a essa questão, Geraldi (2002, p. 94) postula que:

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado [...].

Dessa forma, o professor deve estar preparado para promover a adaptação das atividades propostas nos livros didáticos quando necessário. Deve-se, outrossim, possibilitar ao educando o contato com diferentes materiais didáticos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

O LD surgiu no Brasil com a legislação do ano de 1938, através do Decreto-Lei n. 1.006/38. Nesse período, o livro era considerado um instrumento ideológico e aos professores só era permitido escolhê-lo a partir de uma lista pré-determinada, baseada nessa Deliberação. Na década de 80, institui-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como meio de regularizar e avaliar a qualidade dos livros didáticos.

A Seeduc-RJ elaborou como material de apoio pedagógico os *Cadernos de atividades pedagógicas autorreguladas*,

[...] com o intuito de estimular o envolvimento do estudante com situações concretas e contextualizadas de pesquisa, aprendizagem colaborativa e construções coletivas entre os próprios estudantes e respectivos tutores — docentes preparados para incentivar o desenvolvimento da autonomia do alunado” (SEEDUC-RJ, 2013, p. 2).

Ao desenvolver as suas capacidades de auto-observação e autoanálise, ele passa a ter maior domínio daquilo que faz. Desse modo, partindo do que o aluno já domina, será possível contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades originais e, assim, dominar plenamente todas as ferramentas da autorregulação (SEEDUC, 2013, p. 2).

A Diretoria de Articulação Curricular, da Superintendência Pedagógica da Seeduc, juntamente com um grupo de professores da própria rede estadual, foi quem conduziu a elaboração destas atividades, para que os professores pudessem utilizar este material como auxílio às aulas.

Essas atividades visam ao desenvolvimento de competências e habilidades descritas no currículo mínimo da rede estadual de ensino, levando o professor a assumir o papel de mediador de todo o processo. Assim, espera-se que o aluno tenha condições de autorregular a sua aprendizagem.

Feitas essas observações, será realizada uma análise do livro didático indicado pelo PNLD (2016), *Para viver juntos: português*, de Cibele Lopresti, Eliane Lousada, Greta Marchetti, Jairo Soares e Manuela Prado (2015), livro adotado pela escola onde a mediação didática foi realizada, e dos *Cadernos de atividades pedagógicas autorreguladas – Língua Portuguesa e Literatura*, e também os de *Produção textual* (2013). A escolha destes exemplares teve como intuito examinar a forma como se dá o objeto de estudo de nosso projeto nos referidos materiais didáticos.

#### 2.4.1 Livro didático *Para viver juntos: português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015)

O livro foi organizado pela Edições SM e foi apresentado para a escolha do livro didático que comporia o PNLD 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental. Apresenta nove capítulos, cada qual com dois textos, com seções denominadas *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Reflexão linguística e Língua viva*. Cada um dos capítulos é destinado ao estudo de um gênero discursivo que faz parte da grade curricular do ano em questão; ancorada nesse gênero, há duas propostas de produção textual, que serão analisadas a seguir.

## ●●● Proposta

Você vai criar uma narrativa de aventura que será lida em classe e publicada em um livro organizado pelos alunos.

Escreva sua história com base na imagem a seguir, em que aparecem duas personagens em ação. Observe a cena detalhadamente.



Metro-Goldwyn-Mayer (MGM)/ZUMA/Corbis/Latinstock

Cena do filme *O novo mundo*. Direção: Terrence Malick. EUA, 2005.

## ●●● Planejamento e elaboração do texto

Antes de escrever, planeje seu texto, pensando nos aspectos a seguir.

1. Copie o quadro abaixo e preencha-o com informações sobre o espaço da narrativa, o tempo em que ela acontece e as características das personagens.

Tempo	Espaço	Papel na narrativa	Modo como costuma se vestir	Arma que utiliza	Características
		Protagonista			
		Antagonista			

ID/BR

**Figura 6** - Proposta de produção textual I (continua). Costa; Marchetti; Soares (2015, p. 21).

2. Imagine uma aventura que envolva essas duas personagens. Copie o quadro abaixo e utilize-o para planejar sua história.

Personagem	Protagonista	Antagonista
Quem é?		
Qual é o seu objetivo?		
Qual é o motivo do confronto?		
Quem venceu?		
O que o vencedor conquistou com a vitória?		

3. Agora, escreva seu texto. Lembre-se de desenvolver os aspectos levantados no planejamento e não se esqueça de criar um título para sua história.

### ●●● Avaliação e reescrita do texto

#### Dicas para avaliar os textos

- Forme dupla com um colega da turma.
- Leia sua história em voz alta.
- Depois de ouvir a sua história, o colega deverá anotar os pontos mais interessantes e aqueles que precisam de ajustes (justificando).
- Feitas as anotações, o colega escreverá um pequeno comentário a respeito do que gostou no seu texto e o lerá para você.
- Em seguida, será a vez de o colega ler a história dele e ouvir o seu comentário.

1. Copie e preencha a tabela a seguir, pois ela auxiliará você na avaliação da sua narrativa de aventura.

Elementos da narrativa de aventura	O texto apresenta	
	Sim	Não
Protagonista	Características	
	Objetivo	
Antagonista	Características	
	Objetivo	
Houve um motivo para a oposição entre as personagens?		
O protagonista superou ou eliminou essa oposição?		
As ações das personagens são coerentes com seus papéis na narrativa?		



2. Faça um breve comentário a respeito de sua produção. Considere os aspectos a seguir.
- Do que eu mais gostei em meu texto?
  - Que dificuldades tive para escrever minha história?
- ➔ Quais dúvidas ainda tenho a respeito das características das personagens em narrativas de aventura?

Figura 6. Continuação



## Proposta

Na primeira parte deste capítulo, você produziu uma narrativa de aventura enfocando a caracterização das personagens. Agora, depois de estudar o enredo típico das narrativas de aventura, você escreverá outro texto em que constem todas as etapas de uma sequência narrativa.

No final da atividade, terão sido produzidas duas narrativas. Você escolherá uma delas para ser publicada em um livro com os textos dos outros alunos da turma. Esse material poderá ser doado à biblioteca de sua escola ou a uma biblioteca pública.

- Escreva sua história com base na imagem a seguir.
  - Observe a cena detalhadamente. Onde o menino está?
  - O que ele está vendo?



## Planejamento e elaboração do texto

Antes de escrever, planeje seu texto com base nos aspectos a seguir.

- Copie o quadro e preencha-o com as informações pedidas.

Personagens	Características das personagens	Objetivo das personagens	Características do espaço
.....	.....	.....	.....

- Imagine uma aventura com as personagens que você indicou no item anterior. Observe o esquema abaixo e utilize-o para planejar seu texto.



- Elabore seu texto, desenvolvendo os aspectos levantados no planejamento. Dê um título atrativo a sua história.

## Avaliação e reescrita do texto

- Copie e preencha a tabela a seguir, pois ela auxiliará você na avaliação da sua narrativa de aventura.

Elementos da narrativa de aventura	O texto apresenta	
	Sim	Não
Apresentação da personagem e do espaço	.....	.....
Complicação da situação inicial	.....	.....
Recursos que criam o efeito de suspense	.....	.....
Desfecho	.....	.....

- Troque sua história com a de um colega para que um avalie a narrativa do outro. Escreva as respostas das perguntas abaixo.
  - Do que eu mais gostei no texto de meu colega?
  - Quais sugestões eu poderia dar para tornar ainda melhor o texto dele?
- Avalie as sugestões do colega e, se julgar que são apropriadas, incorpore-as ao seu texto. Escolha qual das duas histórias que você escreveu será publicada no livro coletivo. Passe a limpo o texto e ilustre as cenas mais marcantes.
- Quando o livro ficar pronto, organize, com os colegas e o professor, um dia para a apreciação das histórias e das ilustrações.

Figura 7 - Proposta de produção textual II. Costa; Marchetti; Soares (2015, p. 35).

Esse LD trabalha a produção textual como processo, como bem destacam as orientações

elencadas nos PCNs e na BNCC. Aborda, primeiramente, a importância do momento de *planejamento* do texto (subseção *Planejamento e elaboração* do texto: Figura 6, atividades 1 e 2; Figura 7, atividades 1 e 2), apresentando quadros a serem preenchidos pelo aluno, que o ajudarão a compor o seu texto. Nossa proposta corrobora esta visão, deixando de lado a visão ultrapassada de texto como produto, elaborado apenas com a finalidade de nota ou para cumprimento de uma obrigação escolar.

A proposta de atividade leva o aluno, na pós-escrita, a *revisar e reescrever* o seu texto, através de atividades (subseção *Avaliação e reescrita do texto*: Figura 6, atividades 1 e 2; Figura 7, atividades 1, 2, 3 e 4) que normalmente são feitas com auxílio de um colega, que deverá ressaltar não só os aspectos negativos que encontrou no texto, mas também os positivos. As atividades propiciam ao aluno uma avaliação do trabalho realizado, no qual ele atua de maneira autônoma, despertando sua atenção para o que já sabe e para o que precisa melhorar.

O texto é produzido mediante a observação de duas gravuras e concepção de um espaço distante da realidade do educando. Pretendemos com nossa proposta fazer com que o aluno primeiramente escreva sua narrativa sobre um espaço ao qual fará uma visita prévia, podendo observar suas peculiaridades, e que é relevante na cidade onde reside. Assim, ele terá mais facilidade para descrevê-lo e se imaginar vivendo, ali, uma aventura, tendo em vista que a descrição detalhada dos lugares por onde passa o protagonista é peça fundamental numa narrativa de aventura.

Percebe-se, nesse LD, uma preocupação em fazer com que o texto tenha a finalidade de circulação, pois há a proposta de organização de um livro com os textos produzidos. Nossa proposta inova nesse sentido, pois prevê a circulação dos textos não apenas no ambiente escolar, mas também que eles ultrapassem os muros da escola e cheguem a outras pessoas através de meios virtuais (*facebook* da escola). Num mundo globalizado como o que vivemos, não há mais como negar a importância da tecnologia e torna-se fundamental a sua inserção nos meios escolares.

O livro evidencia um tipo de correção colaborativa entre os alunos. Nossa proposta vai além, pois coloca o professor como mediador do processo de correção e prevê sua total interação com os discentes.

2.4.2 *Cadernos de atividades pedagógicas autorreguladas – Língua Portuguesa e Literatura, Produção Textual* (SEEDUC, 2013)

Os *Cadernos de atividades pedagógicas autorreguladas*, como já mencionado no início da seção, foram elaborados pela Diretoria de Articulação Curricular da Superintendência Pedagógica da Seeduc, com um grupo de professores da própria rede estadual, para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo mínimo. A seguir, apresentamos as propostas de produção textual dos cadernos de Língua Portuguesa e Literatura e de Produção Textual. A primeira proposta de produção textual encontra-se no caderno de Língua Portuguesa e Literatura, na seção *Pesquisa*. A segunda proposta encontra-se no caderno de Produção de texto, na seção *Avaliação*.

**Pesquisa**

---

**Siga as instruções para a realização da atividade**

- **Você poderá realizar esta atividade em grupo de até quatro colegas ou individualmente;**
- **Vá à biblioteca e peça um dicionário. Ele o ajudará a escrever corretamente uma palavra ou a encontrar um termo semelhante para evitar repetições em seu texto.**
- **O texto final de sua atividade deverá ser feito à caneta, com letra legível, e será uma de suas avaliações.**

---

Você deverá, em grupo ou individualmente:

- Rer a aula 2, “A Narrativa de Aventura”, para observar as características de uma narrativa deste gênero;
- Depois da releitura, sua tarefa será a de criar uma história de aventura, considerando o que foi estudado;
- Você viu que o tempo verbal mais utilizado na narrativa é o pretérito (passado). No caso de nossa aula, estudamos os pretéritos perfeito e imperfeito. Faça o uso adequado dos verbos em sua história de aventura.

Para motivar o seu trabalho criativo, siga as seguintes dicas:

- Você pode usar o narrador do tipo observador ou personagem, mas o fundamental é que você e seus colegas de grupo estejam na história;
- Boa parte da narrativa deve se passar na escola;
- Crie situações de perigo para que você e seus amigos, por meio da inteligência e coragem consigam superá-las;
- Pense em um final interessante e surpreendente.

**Figura 8** - Proposta de produção textual. Caderno de atividades pedagógicas autorreguladas – Língua Portuguesa e Literatura - Seeduc (2013, p. 43).

5. Vimos que é comum a presença de um herói nas narrativas de aventura. Você já quis ser um herói (heroína)? Ou seria melhor um super-herói (heroína)? Pense um pouco e imagine que poderes teria, qual seria seu nome, seu ponto fraco, o que ou quem combateria. Em seguida, elabore uma pequena narrativa com o herói criado e invente um título bem sugestivo. Você é capaz!

**Resposta comentada: Professor, a produção da narrativa é pessoal. Verifique se o enredo está interessante, coeso, coerente e com correção ortográfica. Essa atividade possibilita o desenvolvimento da habilidade de criar uma pequena narrativa dentre os gêneros estudados, além da habilidade de relacionar o título do texto a sua compreensão.**

**Figura 9** - Proposta de produção textual. Caderno de atividades pedagógicas autorreguladas – Produção Textual - Seeduc (2013, p. 23).

As duas propostas sugerem uma produção textual na qual o processo de reescrita não é contemplado. A proposta I até prevê uma aprendizagem mais colaborativa, mas o intercâmbio só acontece entre os alunos e apenas nas fases do planejamento e da escrita; ao professor cabe a solitária tarefa de corrigir o que os alunos produziram e atribuir uma nota. Na proposta II, o aluno não interage com os demais alunos e nem mesmo com o professor, tornando solitário o ato de produção de texto, além de não contemplar as etapas de planejamento, revisão e reescrita.

É preciso que o aluno seja levado a refletir sobre o que escreve, num constante intercâmbio professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos, e compreenda que os textos são produzidos em uma determinada situação e com um propósito (que não a mera atribuição de nota) relacionado ao interlocutor. E nossa proposta busca o preenchimento destas lacunas, que será fundamental para o aprimoramento da competência escritora dos alunos.

### 3 A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Este capítulo destina-se à descrição e análise da atividade diagnóstica proposta para identificar se a reescrita é prática utilizada pelos alunos para o aprimoramento de seu texto no cotidiano escolar. Cabe, contudo, primeiramente, uma apresentação do perfil da escola e dos alunos, caracterizando os sujeitos da pesquisa envolvidos na proposta e o espaço físico escolar onde acontecerá a mediação didática.

A sondagem foi feita na última semana do mês de abril, a partir de uma proposta de produção de contos de aventura, na qual, além da questão da reescrita, coletamos dados sobre o que os alunos já dominavam sobre o gênero proposto. De posse de uma folha de rascunho e de uma folha na qual seria registrada a versão final, conseguimos diagnosticar o que foi proposto e, mais além, ficaram evidentes a forma solitária como a produção de textos é tratada na escola e o temor que os alunos apresentam do momento da correção. Assim, a utilização dos preceitos da aprendizagem colaborativa de Behrens (2004) na mediação didática foram fundamentais para que a interação entre alunos e professores acontecesse, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

#### 3.1 Perfil da escola e dos alunos

A Escola Municipal Professor Osires Neves é uma instituição pública de ensino pertencente à rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, situada à Estrada Darcílio Ayres Raunheitti, 330, em Vila Nely. O funcionamento da escola ocorre apenas em dois turnos: manhã e tarde, com um total aproximado de 800 alunos. O horário matutino atende treze turmas: uma turma de Educação Infantil (Fase IV) e doze turmas de segundo segmento do Ensino Fundamental - quatro turmas de 6º ano; três de 7º ano; três de 8º ano; e duas de 9º ano. No horário vespertino, atende 12 turmas - uma turma de Educação Infantil (Fase V) e as demais pertencentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (duas turmas de 1º ano; duas de 2º ano; duas de 3º ano; duas de 4º ano; e três de 5º ano). Paralelamente ao horário do Ensino Fundamental, pela manhã, há também a oferta de educação integral para os alunos do 1º segmento, com atividades voltadas para o reforço escolar. As referidas atividades têm como eixo o processo de alfabetização e letramento, raciocínio lógico-matemático e atividades culturais.

Com relação aos recursos humanos, a escola conta com três gestoras: uma diretora-geral e duas diretoras-adjuntas. Há porteiro e funcionários que atuam na secretaria. A equipe técnico-pedagógica conta com três orientadoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais. O corpo docente é composto por: 01 professor doutor; 03 professores mestres, 39 professores especialistas, 13 graduados e três professores que possuem apenas o ensino médio.

Quanto às dependências, a escola é constituída por treze salas de aula, sala de diretoria, sala dos professores, laboratório de informática (somente o espaço físico, pois não acontecem aulas neste espaço tendo em vista a falta de refrigeradores de ar, o que inviabiliza o uso dos computadores), quadra de esportes descoberta, cozinha, refeitório, despensa, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro do próprio prédio e banheiro adequado à educação infantil, sala de secretaria, almoxarifado e pátios coberto e descoberto.<sup>8</sup> Vale ressaltar que a acústica das salas de aula é prejudicada por sua estrutura, semelhante à dos antigos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em “meia-parede”, em que a privacidade e a atenção não são garantidas.

Na utilização do pouco aparato tecnológico que a escola possui, fui informada de que o aparelho de DVD só pode ser utilizado quando o professor traz de casa o cabo de conexão, pois o da escola já não existe mais. Há também apenas um aparelho de *data show* em condições de uso. Como só há uma sala com iluminação adequada, foi difícil a reserva da sala para desenvolvimento do projeto.

A BNCC propõe que os gêneros digitais sejam inseridos no meio escolar, mas o trabalho com tais gêneros, na referida unidade escolar, fica prejudicado tendo em vista a falta de computadores em condições de uso e o fato de a internet ficar restrita à sala da direção e à sala de secretaria. Para a circulação dos textos dos alunos em meios virtuais, ação prevista no presente trabalho, foi necessário muito empenho dos envolvidos no processo, muitas vezes necessitando que etapas fossem cumpridas na residência dos estudantes e da professora.

Os aparelhos de celular, que poderiam auxiliar nesse processo, só podem ser utilizados mediante autorização expressa da direção da escola, pois há uma restrição quanto ao uso de aparelhos eletrônicos no interior das escolas, através da Lei Municipal nº 4.558 de 03 de novembro de 2015:

Art. 1º - Fica proibido o uso de telefone celular, walkman, diskman, Ipod, Filmadora, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou Bluetooth, game boy, agenda eletrônica, notebook, netbook, máquina fotográfica e congêneres nas instituições municipais de educação da Cidade de Nova Iguaçu.

---

<sup>8</sup> Segundo dados do Censo Escolar 2018.

Parágrafo Único – o disposto no caput se aplica a alunos, professores e demais funcionários, salvo autorização da Direção do Estabelecimento de ensino.

Art. 2º - A divulgação desta lei nas instituições de ensino municipais ficará a cargo das direções das escolas, através de placas ou cartazes indicando a proibição, que deverão ser confeccionadas pela equipe técnico-pedagógica e fixados em local de acesso nas dependências da unidade escolar, assim como nas salas de aula e nos espaços onde ocorrem as aulas.

Art. 3º - Na placa ou cartaz deverá constar o seguinte texto: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO NA UNIDADE DE ENSINO – LEI Nº 4558, de 03 de novembro de 2015”.

Art. 4º - Caso o aluno seja menor de idade os pais ou responsável deverão ser comunicados pela direção do estabelecimento de ensino.

Art. 5º - O não cumprimento do disposto no art. 1º configurará infração disciplinar, cabendo a apreensão do aparelho com a devolução somente ao responsável, caso o estudante seja menor de idade, sem prejuízo das sanções disciplinares previstas no Regimento Escolar (Resolução SEMED 002/15), de 23/01/2015, publicada nos Atos Oficiais do Jornal ZM Notícias de 24/01/2015, em se tratando de unidades de ensino público, e nas escolas privadas conforme seu regulamento interno.

Parágrafo Único – O objetivo precípuo do uso dos aparelhos descritos no art. 1º nas escolas públicas municipais de Nova Iguaçu deverá estar centrado em fins pedagógicos, quando autorizado (NOVA IGUAÇU, 2015, p. 1-2).

A direção mostrou-se bastante solícita, permitindo o uso dos aparelhos quando necessário, mas a cultura de não utilização da tecnologia no ambiente escolar fez com que poucos alunos os levassem à escola durante o desenvolvimento do trabalho, mesmo com constantes solicitações da professora.

A meta estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>9</sup> para o ano letivo de 2017, não foi atingida pela escola, conforme pode ser observado na figura abaixo:

IDEB - Resultados e Metas																
Parâmetros da Pesquisa																
Resultado:	Escola			UF:	RJ											
Município:	NOVA IGUAÇU			Nome da Escola:	E M PROFÂ° OSIRES NEVES											
Rede de ensino:	Municipal			Série / Ano:	8ª série / 9º ano											
8ª série / 9º ano																
Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
E M PROFÂ° OSIRES NEVES	3.0	3.2	3.3	2.6	4.0	3.6	3.2	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	5.0	

Figura 10 - Ideb – Quadro de Resultados e Metas – 2017. Relatório do INEP – 2018.

<sup>9</sup> O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Tendo em vista o resultado insatisfatório, no ano letivo de 2019, ano em que ocorrera nova avaliação, a escola buscou intensificar a realização de projetos para melhoria da proficiência leitora dos alunos, mas restringindo-se apenas às turmas de 9º ano, o que deveria ser, na verdade, uma preocupação constante desde as séries iniciais, para um resultado mais efetivo.

A escola apresenta-se extremamente prejudicada pela distribuição irregular de água. Não raras vezes, vê-se obrigada a fazer uso de caminhões-pipa e, na falta desses, há redução do horário de aulas ou, em casos mais extremos, a dispensa de alunos, tendo em vista a impossibilidade de preparação das refeições e limpeza da escola de uma forma geral. Todo esse cenário acabou promovendo um atraso no início da proposta de mediação pedagógica, pois, nos meses de abril, maio e junho, a situação apresentada foi uma constante.

A mediação pedagógica foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, turma 702, no turno da manhã, com um total de 36 alunos, cuja faixa etária variava de 12 a 14 anos. As aulas de LP acontecem às segundas e sextas-feiras, sendo desenvolvidas em dois tempos de cinquenta minutos. A turma mostrou-se bastante receptiva e os alunos sentiram-se muito entusiasmados em participar da proposta didática, principalmente quando perceberam que suas atividades fariam parte de uma pesquisa para uma universidade. Alguns demonstram, inclusive, interesse em conhecer uma “faculdade” e no futuro poder estudar em uma, já que nossa cidade abriga um *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que a maioria relatou não conhecer.

### 3.2 Descrição da atividade diagnóstica

Ressaltamos, aqui, que na atividade diagnóstica o aluno produziu uma versão do gênero conto de aventura, que não foi utilizada como produção inicial. O processo de produção desse texto, entretanto, foi de fundamental importância para o planejamento das fases da mediação, de maneira a atingir um texto com maior qualidade.

As aulas de LP acontecem às segundas e sextas-feiras, com dois tempos de aula em cada dia citado e cada tempo com duração de 50 minutos. Os alunos foram convidados a produzir um conto de aventura, sem qualquer explicação prévia, mas a princípio mostraram-se desanimados. Alguns alegaram não saber escrever, outros falaram que detestavam redação. Para tentar motivá-los nesta tarefa, falamos que os textos fariam parte de uma coletânea de contos de aventura, coletânea esta que comporia o acervo da biblioteca da escola.



Alguns alunos relataram que deixar a coletânea na biblioteca da escola não seria “legal”, porque hoje em dia as pessoas “só querem ler coisas que estão escritas na internet.” Acordamos, então, que divulgaríamos os textos na página do *Facebook* da escola, pois assim alcançaríamos um maior número de leitores; assim, eles se mostraram mais entusiasmados. Explicamos que apenas os alunos que cumprissem todas as etapas presentes na proposta teriam seus textos divulgados.

Nesse momento, um aluno disse que “então, os textos devem ser muito bem corrigidos, pois outras pessoas vão ler”; um outro aluno concordou com tal colocação, pois afirmou que “não quero passar vergonha na frente dos outros alunos”. Deixamos que relatassem suas angústias e as duas aulas previstas para a composição do texto foram substituídas por um bate-papo bem produtivo, no qual pudemos coletar mais dados para o planejamento da mediação didática.

Conversamos com eles sobre o que achavam ser um bom texto e a turma chegou a um consenso de que seria um texto “sem erros de ortografia” e que “os outros conseguem entender o que você escreveu”. Quanto à correção, asseveraram que ficam “com medo” quando o professor devolve as produções, pois voltam cheias de “erros” e “marcas que o professor faz” e “a nota acaba sendo ruim”. A maioria dos alunos afirmou que, quando eles recebem os textos corrigidos, olham a nota e acabam guardando-os, sem tentar reescrevê-los, já que costumam não entender as marcações de correção feitas pelo professor, ou porque o professor não solicita uma nova versão do texto.

Quando questionados sobre o que já sabiam sobre o gênero discursivo a ser trabalhado, as assertivas foram as mais variadas: é “contar uma história”; “tem personagens”; “tem que ter uma *pessoa* ‘pra’ contar a história”; “aventura é ir ‘prum’ lugar distante e defender alguém do perigo”; “mas tem que ser um perigo muito grande”; “aventura é fácil, tem muito filme disso”.

A produção do texto foi realizada na aula seguinte à conversa acima relatada, com 27 alunos presentes, e, ao entregarmos as folhas xerografadas para que escrevessem o conto, entregamos também uma folha destinada ao rascunho, para que pudéssemos investigar o que eles já sabiam sobre o gênero discursivo proposto e se a revisão e a reescrita eram práticas dos alunos. Não foi citada atribuição de nota ao texto ou impusemos qualquer condição ao momento da produção, deixando claro que estariam livres para produzir da forma que julgassem melhor. Também não citamos a necessidade de utilização do rascunho, e, quando perguntado, afirmamos que estariam livres para produzir da forma como fazem nas aulas de produção escrita, a fim de que esta diagnose retratasse o mais fielmente possível este momento.

Seguem os modelos de folhas xerografadas utilizadas na diagnose:

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ - TURMA: 702

**RASCUNHO**



**Figura 11** - Folha utilizada na diagnose – rascunho (frente). Acervo da pesquisadora.



**Figura 12** - Folha utilizada na diagnose – rascunho (verso). Acervo da pesquisadora.



### 3.3 Análise da atividade diagnóstica

Como em nossas aulas incentivamos a cooperação entre os alunos e atuamos como mediadores do processo ensino-aprendizagem, esperávamos que eles trocassem ideias sobre os textos e/ou solicitassem qualquer tipo de ajuda do professor no momento da produção, mas isto não ocorreu, como pode ser observado nas imagens que seguem:



**Figura 15** - Momento da produção I (diagnose). Acervo da pesquisadora.



**Figura 16** - Momento da produção II (diagnose). Acervo da pesquisadora.

As imagens retratam o quão solitário se faz em nossas escolas o processo de construção de um texto. Solitário para o aluno, que não interage com os colegas de classe e nem mesmo

com o professor no momento da produção. Solitário também para o professor, que, na maioria das vezes, vê os alunos deixando a redação em suas mãos e indo embora, em uma clara evidência do quanto o processo de escrita escolar é solitário, comprovando o que vimos no capítulo anterior. Assim, buscando superar o fato acima relatado, reafirmamos ser mais apropriada para a mediação didática a utilização da teoria colaborativa da aprendizagem, que, dentre outros aspectos, facilitará o intercâmbio professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos, propiciando um processo de aprendizagem da escrita que faça sentido para o estudante.

Encerrados os dois tempos de aula, solicitei que trouxessem o texto produzido à minha mesa. Alguns poucos se levantaram e entregaram-no imediatamente. Os demais foram alocando-o abaixo dos que já estavam sobre a mesa, alguns com pedidos de “só olha em casa, tá, professora” ou “corrige com carinho, hein?”.

Numa análise geral das produções, percebemos que dos 24 sujeitos-participantes da atividade diagnóstica, apenas 5 utilizaram a folha destinada ao rascunho; destes 5, todos realizaram alterações na versão final, mas, quando o fizeram, as mudanças foram pouco significativas, e não visavam a uma maior clareza ou organização textual ou adequação ao gênero proposto. Assim, foi desconsiderada pela maioria a etapa anterior à escrita (planejamento) e as etapas posteriores, que correspondem à revisão e à reescrita.

As principais alterações encontradas foram: troca de título do texto por um mais adequado, ampliação do texto, com acréscimo de poucas ideias, alunos que começaram a escrever o rascunho, mas o abandonaram e passaram à escrita direto na folha da versão final; modificações relacionadas à ortografia e acentuação.

Com isso, percebemos que não é uma prática da maior parte da turma revisar e reescrever seus textos. Várias podem ser as hipóteses para tal fato: falta de tempo, pressa em acabar a atividade, falta de orientação quanto à importância da reescrita ou até mesmo falta de incentivo, dentre outras. De qualquer forma, chegamos à conclusão de que precisaremos de muito esforço para incentivar esses alunos a utilizarem estratégias de reescrita em seus textos.

Consideraremos, aqui, para efeitos de análise mais específica, apenas as produções escritas que se utilizaram da folha de rascunho; elas se encontram, em sua totalidade, no ANEXO D desta dissertação. Observamos alguns desvios comuns que foram encontrados nas versões finais dos textos, mas para efeitos de análise nos detivemos apenas aos que dizem respeito à adequação ao gênero, à construção de sentidos, à estruturação do texto e às normas gramaticais (mais voltadas para a superfície textual, como a pontuação, acentuação e ortografia). Alguns desses desvios podem ser constatados nos trechos seguir:

" O exército de esparta estava sendo derrotado por um soldado  
 e em especial, esse soldado era um servo de Haris  
 o deus da guerra por isso esse soldado também tinha  
 um poder imensurável e quando derrotou Kratos ele estava  
 prestes a mata-lo Kratos gritou.  
 - Eu juro a você deuses do Olimpo que se me derem  
 poder eu servirei a você eerei lead a você !!!

Figura 17 - Trecho do texto: Kratos - o soldado dos deuses. Produção do aluno.

Percebemos nesse trecho dificuldades em relação ao uso das normas gramaticais: desvio ortográfico em “soldado”, que aparece também em sua forma correta; uso incorreto de letra maiúscula em “esparta”, que se constitui um substantivo próprio; ausência de acentuação em “mata-lo” e “imensurável”; problemas na pontuação em “[...] esse soldado era um servo de Haris o deus da guerra por isso [...]”, pela não utilização da vírgula para isolamento do aposto. Contudo, pudemos constatar que o texto estava adequado ao gênero proposto.

Passemos, agora, à análise de outro trecho:

Trecho do texto: Um conto de amor

Era Uma vez uma menina que morava em Rue de  
 France a mãe dela era loirinha e ela tem 13 anos  
 ela é muito tímida como todos sabem em Rue de France  
 conta uma história em publico ela se chama Ana Maria  
 e aqui que nossa história começa. Podemos começar  
 tudo dizendo que moro em Brasília e tenho 13 anos  
 eu estudo na Escola Santa Rosa e como eu disse que  
 sou tímida minha mãe eu sou a única que  
 sou tímida de crianças e amigos  
 meu apelido aqui na escola é a menina mais tímida  
 aqui. É um lugar como a Rua Clara, uma menina muito  
 inteligente amigável divertida e simpática, também  
 tem o educador ela tem um cabelo muito legal e é  
 muito legal mas tem uma coisa que ainda eu não contei  
 os meus amigos sabem de uma coisa que eu gosto de  
 um menino mora lá e que é o nome dele é João

Figura 18 - Trecho do texto: Um conto de amor. Produção do aluno.

O título do texto já evidencia um equívoco quanto ao gênero solicitado: utiliza expressão característica dos contos de fada “Era uma vez” e não apresenta características ou a estrutura de um conto de aventura. Há incorrência em desvios no que diz respeito às normas gramaticais,

como problemas na acentuação de palavras como em “timida”, “Historia”, “unica”, “publico”, “difilcio”, dentre outras; desvios ortográficos em “envez”, “difilcio”, “dinovo”; problemas na pontuação como em “Era uma vez uma menina que morava em Rio de Janeiro o nome dela era Lisandra e ela tem treze anos...” que carece de utilização de vírgulas. Existem problemas na translineação das palavras “m-uitos” e “am-igos”. O texto foi escrito num bloco único, sem a divisão em parágrafos, afetando todo o entendimento do texto.

Vejamos agora alguns textos de versão final:

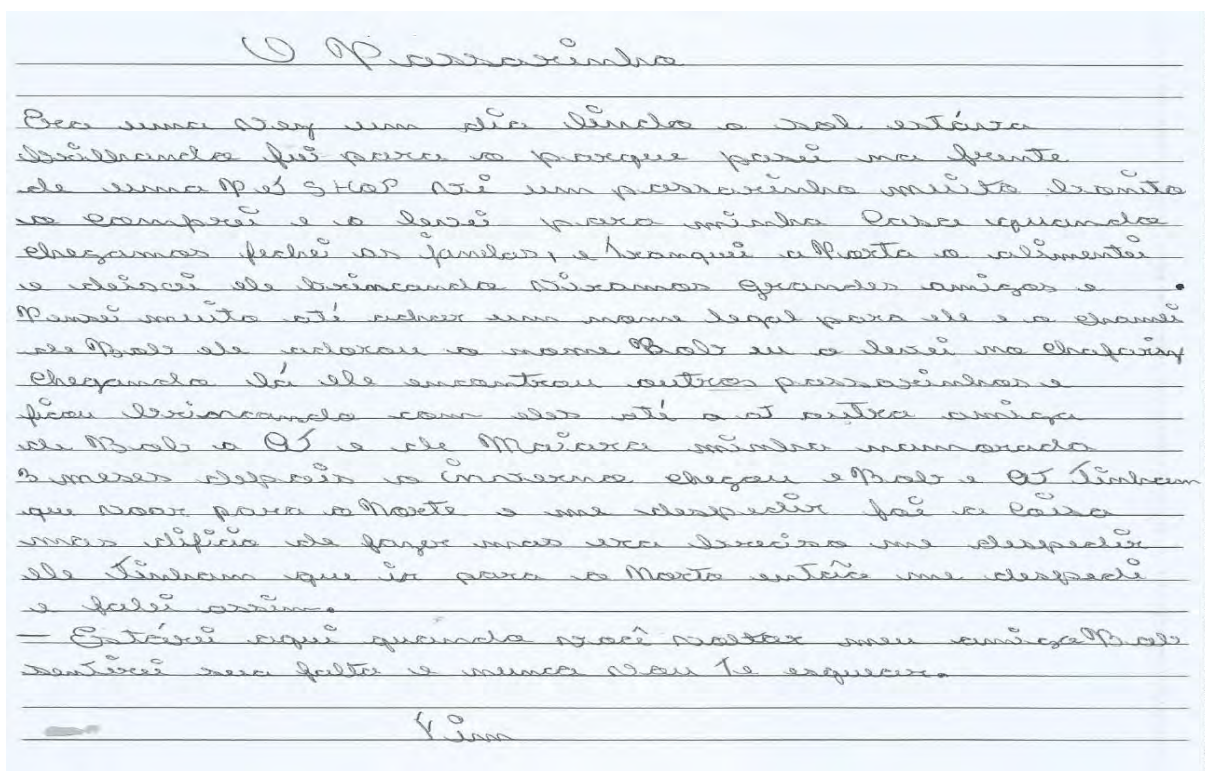


Figura 19 - Texto: O passarinho. Produção do aluno.

Nesta produção, apenas verificamos a narração de uma história, mas que não levou em conta as especificidades do conto de aventura. Não se observa o tema *aventura a ser vivida por um protagonista que enfrenta um conflito e acaba por solucioná-lo*. O espaço e os personagens são citados sem a devida caracterização, não estando, portanto, adequado ao gênero proposto. Foi escrito num bloco único e o texto é constituído por apenas dois períodos, um deles extremamente grande (linhas 3-18), cuja falta de pontuação adequada prejudica a construção de sentidos do texto por parte do leitor. Há palavras acentuadas de maneira equivocada (“estáva” e “estárei”) e desvios ortográficos, como em “pasei”, “dificio” e “breciso”.

Uma aventura de fadas

Era uma vez, uma linda e encantadora  
 menina chamada de (Cristal) ela sonhava  
 em conhecer o castelo das fadas, mas feliziz  
 mente uma grande tragédia aconteceu.  
 Um dia ela mora não tem muita limpeza,  
 Os ávos dela que a ajudaram a fazer o mais  
 polido dos castelos, felizmente os ávos deuses  
 e a cristal tem que ir em busca de amidois,  
 ela demorou 5 dias para conseguir os amidois,  
 mas na viagem ela conheceu um príncipe  
 chamado (Arthur) ele é um cavaleiro, mas  
 não contou para ela, a passar o tempo  
 eles só e seu amor ficou bem, mas ela  
 queria muito viajar e encontrar o castelo  
 e o príncipe, então ela falou com seus  
 ávos e foi em uma grande aventura, no  
 caminho ela encontrou uma bruxa chamada  
 (Regina) e ela lançou um feitiço nela (Cristal)  
 para tirá-la de lá e ela não conseguiu, mas ela foi  
 em busca dos ávos e eles deram um feitiço,  
 no dia seguinte ela acordou com amidois

de ir no mercado das fadas, e por isso  
 ela encontrou o Arthur de novo e ele disse:  
 gostaria de tomar uma xícara de chá comigo  
 não é? ~~o~~  
 ele disse: sim, tua aventura no castelo no  
 ponto do 57:00, mas a bruxa ainda estava  
 lá, no caminho a bruxa teve um doído de  
 tirar a polididade de todos do ~~castelo~~ Reino,  
 a cristal e o Arthur tirou que impediu o que  
 ela queria fazer, eles corajosamente enfrentaram a  
 bruxa e ganharam ela, no final o príncipe  
 que levou ela até a casa dos ávos e a pediu  
 em casamento com isso, os ávos foram  
 para o castelo, Arthur e cristal se casaram  
 e tiveram uma filha e eles ficaram juntos  
 para sempre e muito felizes...

Figura 20 - Texto: Uma aventura de fadas. Produção do aluno.

Esse texto traz construções linguísticas típicas das narrativas de contos de fadas: começa com “Era uma vez [...]” e termina com “[...] se casaram [...] e eles ficaram juntos para sempre [...]”. Mais um texto que não demonstra adequação ao gênero a ser trabalhado como base para a produção escrita. O texto não foi estruturado em parágrafos, há problemas na pontuação, mais especificamente nas construções em discurso direto (linhas 25-26 e 27-28), incorre em desvios gramaticais como na inadequação quanto à acentuação (como na palavra “ávo”) e ortografia (“como em “denovo” e “tira”/tirar).



Eu ia começar com era uma vez pois essa his-  
 -tória que tem toda haver com um conto de fa-  
 -clas, essa história eu tinha 10 anos e antes que  
 eu fosse esquerda eu comecei a JACKIE e eu passei por  
 -estados similares pois especificadamente eu Canada  
 em 1928, tudo começou quando meus pais decidi-  
 -ram que iam ir para a Califórnia  
 eu e meus irmãos ficamos muito felizes pois  
 seria a nossa primeira vez na Califórnia, então  
 no dia 25/03/1939 fomos para a Califórnia, era  
 -verão então estava muito quente eu e meus  
 2 irmãos JENNIE e JOHN fomos para a piscina  
 da casa, quando estivamos na piscina vi-  
 -mos um vizinho LEO POLD com saco preto que  
 parecia um líquido alguma coisa assim mas  
 não era lixo parecia um líquido alguma  
 coisa muito estranha então falei com meus  
 irmãos.  
 JACKIE — Você viu aquele saco que o vizinho  
 estava carregando?  
 JOHN — Eu vi parecia um líquido algo assim  
 não deve ser nada, ele deve estar carregando

o lixo.  
 JACKIE — Carregando o lixo pra dentro de casa?  
 JOHN — É verdade isso não faz sentido  
 JENNIE — Vamos tentar descobrir o que ele esconde.  
 Então fomos, entramos na casa do vizinho,  
 encontramos o saco no chão mas nessa hora ou-  
 -vimos o vizinho entrando na casa, então corri-  
 -mos pra nos esconder, eu entrei dentro de um  
 armário, JENNIE foi pra trás de sofá e John  
 ficou embriado de uma mesa. O vizinho começou  
 a nos procurar, ele abriu o armário do meu lado  
 mas não abriu e que eu estava, ele nos procu-  
 -rou pela casa inteira e quando ele subiu  
 a escada pra 2º andar pra nos procurar lá  
 em cima, falei com meus irmãos pra irmos em-  
 -brasar, até hoje não sabemos o que tinha naque-  
 -le saco, uns pensam que era ácido, outros pen-  
 -sam que era um líquido radioativo, então  
 isso fica com a sua imaginação, o que você  
 acha que tinha no saco?

Figura 21 - Texto: ?. Produção do aluno.

Percebemos, aqui, mais um texto inadequado ao gênero discursivo conto de aventura: a narrativa segue a construção de uma história de suspense, pois há um mistério a ser desvendado – “o que tinha no saco preto”? O aluno não conferiu um título ao texto e o estruturou em apenas dois parágrafos muito extensos. Há substantivo próprio grafado com letra inicial minúscula (como “estado unidos”), palavras com desvios ortográficos (“haver”, quando seria aver”; “especificadamente”) e falta de acentuação (“líquido”; Califórnia”).

Concluimos, então, que as alterações feitas na revisão e reescrita não foram suficientes para que se produzisse um texto com maior qualidade. A maior parte da turma elaborou os textos sem considerar as etapas de produção escrita, o que pode ter provocado alguns dos equívocos encontrados, pois não se preocupavam em planejá-los, escrevê-los e reescrevê-los. Acreditamos que o baixo desempenho dos alunos nas produções analisadas em nada tem a ver com dificuldade de aprendizagem ou baixa capacidade cognitiva, o que falta a eles é esclarecimento por parte do professor, confirmando assim a fala de Passareli: “Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para etapa constitutiva de processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELI, 2012, p. 153).

Percebemos, também, por conversas informais com a equipe de orientação pedagógica, pelo diálogo com os alunos e por nossa própria experiência, que a escola não tem o hábito de participar de competições ou eventos relacionados à produção de textos. Pelo que consta arquivado, a escola participou uma única vez das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Esse afastamento do estudante dos eventos sociais, que exigem monitoramento da produção escrita, pode ser considerado uma causa para a rejeição aos procedimentos de revisão dos textos. Se não existem interlocutores exigentes, não há, portanto, necessidade de cuidar da escrita, sugerindo-se, assim, a importância de atividades de revisão textual associadas a práticas sociais de letramento.

Para conscientizar os alunos da importância da revisão da escrita, elaboramos uma proposta de mediação didática, aplicada a partir dos preceitos da teoria da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004), uma vez que o processo de construção textual é agregador. Para tanto, articularemos estratégias de revisão de textos que se baseiam na interação entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade escolar, aluno e sociedade. No próximo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica da mediação didática.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

No presente capítulo, apresentamos o referencial metodológico a ser utilizado na mediação didática sobre prática de reescrita na (re)construção de contos de aventura. Para alcançar os objetivos pretendidos, as atividades foram elaboradas com base na abordagem da teoria colaborativa de aprendizagem (BEHRENS, 2004), que possibilitará a organicidade das fases da mediação a partir do gênero discursivo supracitado. Serão utilizados como suporte metodológico os pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998), abordagem pertinente ao objeto desta pesquisa.

### 4.1 A pesquisa-ação

Centrado nos fundamentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), este trabalho pretende equacionar a situação-problema apresentada, aliando bases teóricas a práticas que envolvam de modo participativo o educando e seu contexto comunicativo, acompanhando e avaliando as ações relacionadas ao tópico proposto. A interação entre docente e aprendizes é essencial para que haja êxito na pesquisa e seus principais objetivos sejam atingidos: a transformação da situação geradora do problema estudado e a ampliação do conhecimento do pesquisador e do grupo envolvido.

Thiollent ressalta que é necessário um posicionamento realista quanto à resolução dos problemas, sabendo-se que nem todos podem ser solucionados em um curto período de tempo (THIOLLENT, 1988, p. 18). O objetivo principal da pesquisa-ação, para o autor, é a produção de conhecimento que seja útil tanto para o grupo investigado na comunidade local quanto para os profissionais interessados em modificar sua prática pedagógica. Segundo Thiollent (1988), a pesquisa-ação implica uma ação dos participantes interessados no problema apresentado, averiguando mudança para a situação sob investigação, através de ações interventivas planejadas. Os pesquisadores participam ativamente na ponderação da problemática analisada nesse tipo de pesquisa, bem como no discorrer e na avaliação das ações suscitadas pelos problemas. A pesquisa-ação pressupõe uma relação participativa entre pesquisadores e pessoas da situação investigada, visando a solucionar os problemas levantados, ou, ao menos, esclarecê-los.

No que diz respeito à educação, a pesquisa-ação favorece um melhor desenvolvimento da prática pedagógica e da produção de conhecimentos, tomando por base a investigação da

ação e pela ação. A etapa da diagnose e a resolução das necessidades específicas, propiciadas pelo ambiente em sala de aula, escola e comunidade na qual se integram, produzem transformações que permitem ao docente teorizar o conhecimento em sua prática pedagógica.

O planejamento na pesquisa-ação é flexível, o que a diferencia de outros tipos de pesquisa, não seguindo, assim, fases rigidamente ordenadas. Sua estratégia metodológica pode seguir uma ordem sequencial no tempo, como fase exploratória, o tema da pesquisa, a colocação dos problemas, o lugar da teoria, hipóteses, seminário, o campo de observação, coleta de dados, aprendizagem, saberes formal e informal, plano de ação e divulgação externa. Há muitos caminhos a serem escolhidos consoantes com as circunstâncias vivenciadas.

No âmbito educacional, a pesquisa-ação ajudaria no entendimento das situações escolares e permitiria que fossem traçados objetivos de ação pedagógica e de transformação mais amplos, uma vez que os pesquisadores reuniriam condições de uso efetivas para produzir informações e conhecimentos.

O presente trabalho teve como eixo a fase exploratória descrita por Thiollent (1988), no que diz respeito à diagnose em trabalhos que atuariam como norteadores para a mediação proposta na pesquisa. A diagnose, aqui, não apresentou a finalidade de averiguar o que o aluno não sabia, mas sim vislumbrar as potencialidades do educando, desenvolvendo uma “perspectiva de aprendizagem da participação”, pautada na colaboração ativa entre os saberes dos participantes.

Assim, colocamo-nos como pesquisadores, realizamos uma mediação didática que foi devidamente planejada, avaliada e reavaliada, na qual os alunos participantes da pesquisa atuaram como cooperadores. A pesquisa-ação possibilitou o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos, o planejamento da proposta, a aplicação e a reflexão sobre o que foi produtivo ou não.

#### 4.2 A abordagem colaborativa da aprendizagem

Com o advento da globalização, o avanço tecnológico e a facilidade de acesso à informação decorrentes deste processo mundial levaram a uma mudança de paradigma na educação. Hoje, a visão de relegar ao aluno o papel de receptor de conhecimentos deve ser superada, bem como a concepção errônea do professor como sendo o único transmissor autorizado de conhecimentos. Segundo Behrens (2004), o professor, nesse contexto, também

deverá se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico que o conduz à reflexão, sendo, dessa forma, articulador, criativo e parceiro de seus alunos.

Com a grande variedade de informações ofertadas, professores e alunos devem trabalhar em conjunto, numa constante interação. O desafio atual é conduzir o aluno no momento da aprendizagem, seja de modo individual, seja de modo coletivo. Concebê-lo como um ser estático, que apenas memoriza dados, é visão ultrapassada; deve-se trazer a esse aluno protagonismo e autonomia na construção de seu próprio conhecimento. Dessa forma, com parceria constante entre discente e docente, será mais fácil preparar o aluno para ser um cidadão crítico, criativo, reflexivo e atuante na sociedade em que está inserido.

Na promoção dessa nova proposta de aprendizagem, as inovações tecnológicas estão entre os aliados mais promissores. É crescente o avanço da tecnologia em todos os âmbitos sociais e no processo de aprendizagem. Postula Behrens (2004) que:

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (BEHRENS, 2004, p. 74).

A aprendizagem colaborativa privilegia uma relação de colaboração entre professor e aluno no que diz respeito à construção de projetos que ofertem a ambos meios para a produção do conhecimento. Dessa forma, o uso de uma rede informatizada pode servir como instrumento inovador e estimulador dos educandos. São quatro os pilares nos quais a aprendizagem colaborativa está alicerçada:

- i) **“Aprender a conhecer”** - docente e discente entendem a necessidade de a aprendizagem não ser um processo finito, logo, torna-se fundamental a constante investigação para construção e reconstrução do conhecimento. Aprendendo a aprender;
- ii) **“Aprender a fazer”** – autonomia e criticidade são características presentes no aluno que deixa de agir de forma repetitiva e que passa, conseqüentemente, a desenvolver habilidades que o capacitarão para o mercado de trabalho. A associação entre teoria e prática é possível quando aliamos o *aprender a conhecer* ao *aprender a fazer*;
- iii) **“Aprender a estar junto”** - o aluno sente necessidade de colaboração, de parceria, de trabalho coletivo; compreende o outro em sua totalidade. Existe um projeto comum entre professor e aluno;

iv) “Aprender a ser” – autonomia para tomar decisões, elaborar pensamentos e agir em situações diversas são contribuições da educação para o desenvolvimento do ser humano.

A aprendizagem colaborativa propõe que um projeto seja constituído por etapas; entretanto, essas etapas não apresentam uma ordem fixa para sua realização. Vejamos, na figura abaixo, o quadro-resumo da proposta colaborativa.



Figura 22 - Fases de um projeto de aprendizagem colaborativa. BEHRENS, 2004, p. 108.

Conforme apresentado na Figura 22, segue a descrição de cada uma das etapas.

#### *Fase 1: apresentação e discussão do projeto*

Nesta fase, o professor apresenta o projeto à turma. O docente oportunizará a discussão com os alunos, sempre priorizando a aprendizagem, de modo que os discentes se envolvam e compreendam a importância da parceria entre professor e aluno, para que a aprendizagem colaborativa se estabeleça.

### *Fase 2: Problematização do tema*

Fase em que o professor estimulará os alunos a refletirem sobre os problemas relacionados ao tema proposto. O modo como se convocará o aprendiz para a solução do problema possibilitará a sua valorização e o envolvimento na busca de soluções à problemática apresentada.

### *Fase 3: Contextualização*

Etapa em que o professor explora o tema como um todo e mostra a sua inter-relação com as demais etapas da proposta, valorizando, assim, o tema. Momento para se conscientizar sobre o que deverá ser realizado, já que professor e aluno caminham juntos nesse processo de aprender a aprender.

### *Fase 4: Aulas teóricas exploratórias*

Nessa etapa, a temática será desenvolvida pelo professor, através de aulas exploratórias, encaminhando os conteúdos envolvidos no projeto. Em sua aula expositiva, o docente pode recorrer a imagens e textos ou, ainda, apropriar-se de variados recursos de apresentação, conduzindo o educando a uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora.

### *Fase 5: Pesquisa individual*

Etapa em que o aluno é o agente de seu próprio conhecimento, buscando informações pertinentes ao equacionamento da problemática apresentada. O professor poderá indicar os meios acessíveis para a pesquisa, atuando como motivador e instrutor. A busca poderá ser feita em livros, revistas, pesquisas na internet ou outros meios, ampliando, assim, seu próprio conhecimento e de seu grupo de trabalho.

### *Fase 6: Produção individual*

Nesta etapa, o aluno será motivado a produzir seu próprio texto, tendo como base sua pesquisa e a troca de informações estabelecida pelo grupo. O texto poderá ser digitado ou

manuscrito, a fim de que a ele possam ser acrescidos ou subtraídos elementos. A versão final deve ser redigida, editada e impressa, de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

#### *Fase 7: Discussão coletiva, crítica e reflexiva*

Fase de devolução das produções individuais, na qual o professor deve estimular e mediar a discussão sobre a temática problematizadora. Neste momento, a mediação do professor torna-se fundamental, já que os alunos terão de lidar com opiniões distintas, desenvolvendo, assim, o exercício da tolerância e da convivência com as diferenças que existem no grupo. Deve-se respeitar a opinião dos componentes, sustentando o diálogo e a criticidade.

#### *Fase 8: Produção coletiva*

Fase em que há o estímulo à produção escrita, com base nas produções individuais e nas reflexões oriundas da fase de discussão coletiva. Um único texto coletivo é produzido por um grupo de, no máximo, quatro componentes e entregue seguindo as orientações das normas técnicas (ABNT) e com os devidos cuidados com as citações dos autores e sua indicação na bibliografia. As produções individuais devem ser anexadas, com o intuito de o docente averiguar o avanço na produção coletiva.

#### *Fase 9: Produção final (prática social)*

Momento de culminância do projeto, conforme acordado por docentes e discentes, para apresentação e disponibilização da produção final. A exposição poderá ser feita através da circulação em meios digitais, como a criação de um *blog* na internet, a publicação em periódicos, a circulação interna na própria instituição ou, ainda, com a composição de encenações e apresentações públicas.

#### *Fase 10: Avaliação coletiva do projeto*

Corresponde à última fase, visando a proporcionar reflexão e avaliação sobre a participação e a realização do projeto, verificando os fatores positivos e também as dificuldades



encontradas, permitindo, desta forma, a correção de alguma etapa ou de atividades propostas no decorrer do projeto de aprendizagem. Assim, o grupo pode avaliar dialogicamente a importância do trabalho coletivo.

Esta metodologia de trabalho foi escolhida para direcionar a mediação didática sobre prática de reescrita na (re)construção de contos de aventura, associada a abordagens sobre gêneros com base em Bahktin (1997), Marcuschi (2008, 2010), Geraldi (2002), correção textual-interativa, pautada em (RUIZ, 2010), dentre outros. Esse esquema das fases de um projeto de aprendizagem colaborativa facilitará a preparação das atividades, permitindo, ainda, a interação entre professor, aluno e a comunidade escolar.

Pretende-se com esta proposta de mediação pedagógica, com base em uma abordagem colaborativa, tornar o processo pedagógico mais prazeroso, proporcionando um maior envolvimento do aluno com a reescrita de textos.

## 5 A PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Este capítulo destina-se à apresentação da mediação didática propriamente dita. Retomaremos às etapas anteriormente descritas para demonstrar o procedimento de um trabalho colaborativo, embasado em Behrens (2004). Evidenciaremos a proposta de mediação didática elaborada para a promoção de estratégias de reescrita de textos do gênero discursivo conto de aventura, a partir de reflexões sobre os aspectos linguístico-discursivos já abordados no capítulo 1 da presente pesquisa. Espera-se que, com ela, o aluno produza textos com maior qualidade e compreenda que, para isso, é preciso trabalhar a produção de textos como atividade processual. Nossa pesquisa conta com 28 sujeitos-participantes e a mediação didática foi elaborada a partir de coleta de dados na fase de diagnose, na qual se verificou que a maior parte dos alunos da turma investigada não tem o hábito de revisar e reescrever seus textos, e, quando o fazem, as mudanças não são suficientes para mais clareza, organização textual ou adequação ao gênero proposto.

### 5.1 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto

No dia **19 de agosto** ocorreu a 1ª fase do projeto, socializamos com a turma a proposta pedagógica da qual eles seriam os sujeitos-participantes, esclarecendo quais os objetivos, o gênero discursivo a ser trabalhado, os recursos utilizados, como seria a avaliação, e ratificamos que os textos circulariam em meio virtual, através da página do *Facebook* da escola, pois assim atingiríamos um maior número de leitores, inclusive aqueles fora do ambiente escolar. Seguem os *slides* utilizados na apresentação:



**Figura 23** - Apresentação e discussão do projeto I. Acervo da pesquisadora.

## PRÁTICA DE REESCRITA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE CONTOS DE AVENTURA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA



PROFLETRAS

MESTRANDA: LUCIANA SOBRAL BUENO

## PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escola Municipal Professor Osires  
Neves

Alunos do 7º  
ano do  
Ensino  
Fundamental

Turma:  
702

Turno:  
manhã



PROFLETRAS

## OBJETIVO GERAL

Promover estratégias de reescrita de um texto a partir de reflexões sobre determinados aspectos linguísticos e discursivos presentes nele.



PROFLETRAS

Figura 24 - Apresentação e discussão do projeto II. Elaborado pela pesquisadora.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Organizar ações que ensinem aos alunos as características dos contos de aventura com vistas a atividades de planejamento de um texto com esse perfil.

✓ Elaborar bilhetes orientadores para servirem de base às revisões sobre a primeira versão de um conto de aventura.

✓ Promover atividades que permitam ao aluno a produção de um conto de aventura a partir da interação com o professor e com os colegas.

✓ Desenvolver a compreensão de que os textos são produzidos em uma determinada situação e com um propósito relacionado ao interlocutor.



PROFLETRAS

## INTRODUÇÃO

### RECURSOS

- Data-show.
- Curta-metragem: *Sintel*
- Textos impressos (contos de aventura).
- Aula passeio
- Computador/internet

### PROPOSTA

Teoria colaborativa da aprendizagem



PROFLETRAS

## AVALIAÇÃO

- ✓ *Será avaliado se o aluno, durante a proposta, demonstrou interesse, participação e interação.*
- ✓ *Compreendeu a estrutura do gênero conto de aventura.*
- ✓ *Redigiu seu texto observando os aspectos relacionados com o gênero proposto e sua estrutura.*
- ✓ *Trabalhou a produção escrita como atividade processual constituída pelas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita.*



PROFLETRAS

Figura 25 - Apresentação e discussão do projeto III. Elaborado pela pesquisadora.

Destacamos que os textos seriam corrigidos utilizando-se a estratégia de correção textual-interativa, um tipo de correção que se utiliza de bilhetes anexados ao texto, sugerindo as modificações que o aluno-autor deve realizar nele. Os discentes foram informados de que atuaríamos em parceria e que, por isso mesmo, eles seriam agentes construtores de seu próprio conhecimento. Esclarecemos, outrossim, que eles não ficariam em posição passiva, apenas recebendo informações do professor, mas que todos atuariam de modo a refletir, colaborar e opinar. Dessa forma, eles compreenderam a importância da interação entre professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos em todo o processo, e entenderam que poderiam expor sempre que necessário as suas dificuldades, para que um bom desempenho fosse alcançado. Os alunos sentiram-se desafiados com a proposta, demonstrando grande interesse em participar de um projeto de pesquisa no qual trabalharão junto com o professor e com os colegas no alcance dos objetivos propostos.

#### 5.2 2ª e 3ª fases: Problematização do tema e contextualização

No dia **23 de agosto**, começamos uma adaptação unindo o que seriam originalmente a segunda e a terceira fases de um projeto colaborativo, mas ela se estendeu até a aula seguinte, no dia **26 de agosto**. Como problematização do tema, projetamos no quadro branco - para visualização dos alunos - três trechos analisados na diagnose (figuras 19, 20 e 21), que constam do capítulo 3, seção 3.3 da presente pesquisa. Solicitamos à turma que analisasse os textos e apontasse se correspondiam ao gênero discursivo proposto: conto de aventura. Percebendo a dificuldade, visto que não conseguiam chegar a uma conclusão, lancei a seguinte pergunta para auxiliá-los na análise: *“o texto apresenta uma aventura vivida por um protagonista, num espaço inusitado, que enfrenta um conflito a partir de um antagonista, provocando suspense e prendendo a atenção do leitor?”*. Dessa forma, após discutirem entre eles, os alunos afirmaram que as três produções apresentadas não correspondiam a um conto de aventura.

Posteriormente, foram projetadas as figuras 17 e 18, também do capítulo 3, seção 3.3, com trechos dos textos que foram analisados. Alguns alunos logo atentaram para algumas inadequações cometidas. Pedimos, então, para que refletissem sobre os trechos e apontassem as inadequações neles encontradas (ortografia; pontuação; construção de sentido; dentre outras), atividade que foi realizada com a ajuda de todos; alguns alunos foram rápidos em apontar o que precisava ser revisto. Depois, em conjunto, reescrevemos esses trechos no quadro

branco, com as sugestões de revisão que foram dadas oralmente por eles. Seguem, abaixo, as imagens com a versão final dos trechos reescritos:

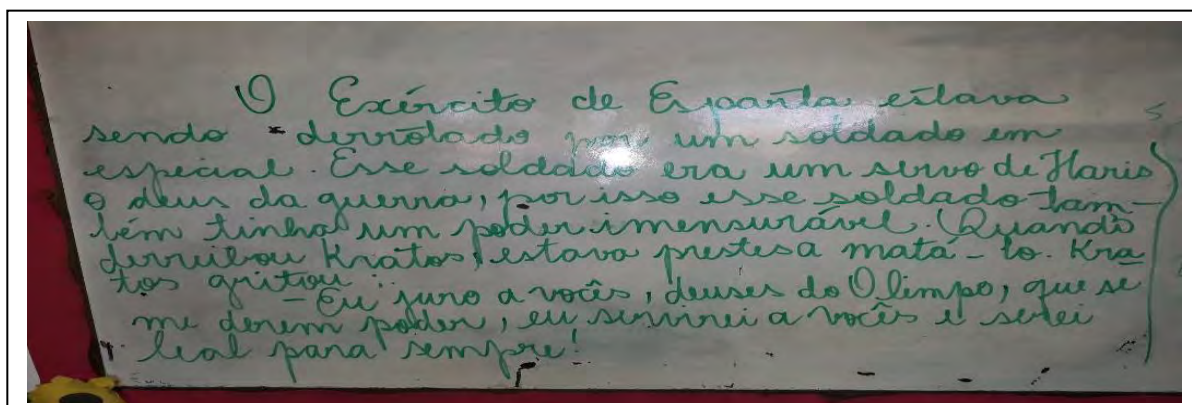
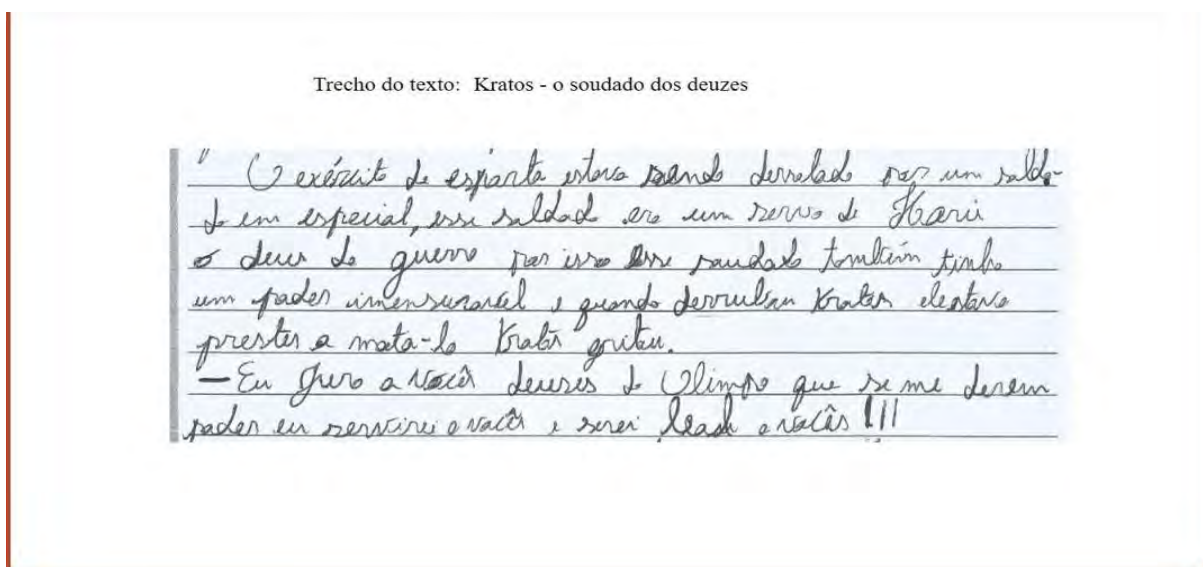


Figura 26 - Primeira versão X versão final I. Acervo da pesquisadora.

Observa-se nesta versão que os alunos se utilizaram de períodos mais curtos e conseguiram resolver alguns desvios relacionados à utilização de letra inicial maiúscula, ortografia, pontuação e acentuação. Chamou a nossa atenção o fato de alguns alunos terem nos solicitado a utilização de um dicionário, do próprio celular, para saber o significado de *imensurável* e sua grafia correta, o que foi prontamente autorizado. Sabemos que ainda existem problemas, como de referência, na repetição das palavras *soldado* (linhas 2, 3 e 4) e *vocês* (linhas 8 e 9), mas preferimos deixar a versão final segundo as revisões elencadas por eles sem a nossa intervenção.

Trecho do texto: Um conto de amor

Era uma vez uma menina que morava em Rio de Janeiro e o nome dela era Lisandra e ela tem 13 anos. Ela é muito tímida como tudo então em vez de contar essa história em público ela se trancou no quarto e é aqui que nossa história começa. Podemos começar tudo de novo meu nome é Lisandra e eu tenho 13 anos eu estudo na Escola Osiris Neves e como eu disse sou muito tímida. Nessa escola eu sou a única que é muito difícil de arrumar amigos. Mas apêndice aqui na escola eu tenho mais alguns amigos. Um deles como a Lima Clara, uma menina muito inteligente, simpática e divertida, também tem o Eduardo ele tem um cabelo muito legal e é muito louco mas tem uma coisa que ainda eu não contei para meus amigos sobre de uma coisa que eu gosto de um menino muito maravilhoso e sou apaixonada dele e tá bom

Um conto de amor

Era uma vez, uma menina que morava no Rio de Janeiro. O nome dela era Lisandra e ela tinha 13 anos. Como ela era muito tímida, resolveu contar essa história trancada no quarto, em vez de contá-la em público. E é aqui que nossa história começa.

Podemos começar tudo de novo: meu nome é Lisandra e eu tenho 13 anos, eu estudo na escola Osiris Neves e como eu disse eu sou tímida. Nessa escola eu sou a única aqui que é tímida e é muito difícil arrumar amigos.

Figura 27 - Primeira versão X versão final II. Acervo da pesquisadora.

A primeira observação feita pelos alunos foi de que se tratava de uma história de amor e não de aventura, pois o próprio título já antecipava isso. Concordamos e falamos que, mesmo assim, gostaríamos da ajuda deles na revisão. Na amostra de um trecho da revisão, percebemos que houve um desmembramento do texto em parágrafos, pois foi escrito num bloco único e sem a pontuação adequada para finalizar os períodos. A nova organização facilitou o entendimento do início do texto, assim como a utilização de períodos menores e pontuação mais adequada.

Finalizada esta etapa, os alunos foram informados de que, no dia da aplicação da diagnose, dos 27 alunos presentes, apenas 8 haviam utilizado a folha de rascunho. Quando questionados sobre o fato da não utilização, a maior parte da turma afirmou que “iriam perder muito tempo” ou “não estavam acostumados a utilizar o rascunho” para produzir textos. Buscamos, neste momento, mostrar que ele poderia ter sido utilizado para que o texto fosse planejado e serviria de base para as revisões realizadas e consequente reescrita de um texto com boa qualidade, como procedemos com os trechos reescritos. Assim, no decorrer das atividades que foram realizadas com a participação de todos, os alunos puderam perceber a importância de um trabalho de colaboração. Além disso, alertamos para o fato de que, neste tipo de trabalho, torna-se fundamental ouvir as dúvidas e opiniões dos colegas, bem como respeitá-las.

### 5.3 4ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Essa fase teve início no dia **30 de agosto**. Como recursos para apresentar a temática e os conhecimentos básicos sobre nosso objeto de estudo, utilizamos a projeção de um curta-metragem, através do aparelho de *data-show*. Buscamos, aqui, ofertar aos discentes conhecimentos sobre o gênero em questão, para que já se apropriassem do que dizer e como dizer, pois,

Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos (GERALDI, 2013, p. 195).

Dessa forma, dividimos este importante momento de contato com o gênero em questão em etapas que proporcionassem uma maior interação dele com os alunos. Segue a descrição dessas etapas.



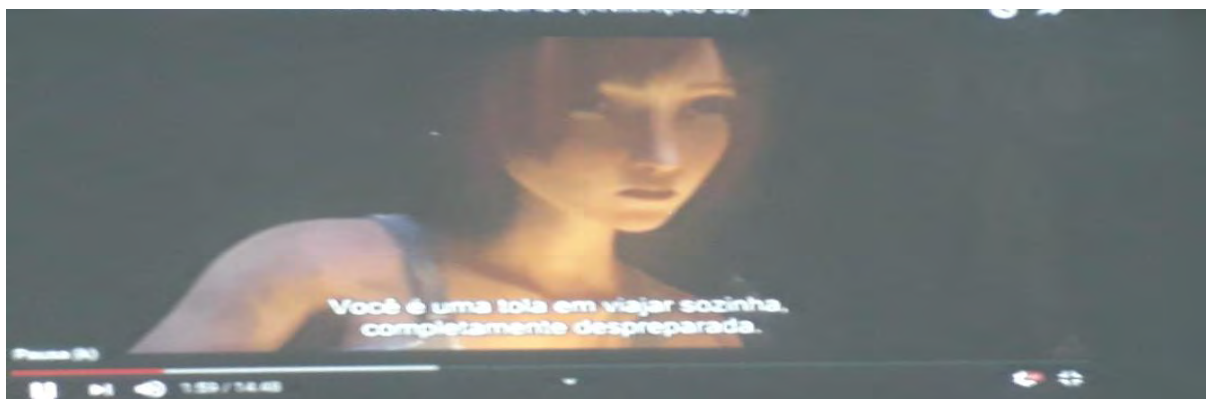
Numa conversa inicial, perguntamos aos alunos se já conheciam histórias de aventura e eles se lembraram inicialmente de alguns filmes, dentre os quais *Percy Jackson, Descendentes, Jumanji*; questionamos se conheciam algum livro com história de aventura, eles se lembraram de *Robinson Crusóe, A ilha do tesouro e As aventuras de Gulliver*; pedimos, então, que contassem um pouquinho de cada uma dessas histórias, pois:

[...] ouvir supõe que se atribua ao dizer dos emissores – nossos alunos – uma função comunicativa que requer, da parte do professor, que ele dê chances para as crianças verbalizarem o que têm a dizer, proporcionando, assim, uma relação dialógico-interativa em sala de aula (PASSARELLI, 2012, p. 184).

Posteriormente, indagamos se eles sabiam o que era um conto, quais tipos de contos conheciam, onde já haviam lido contos, se o conto era um gênero interessante e por quê. Uma média de 80% da turma afirmou que já havia tido contato com contos nos livros didáticos, mas quando perguntados sobre suas características, não souberam apontá-las. Destacaram que o conto mais interessante era o conto de aventura, “porque desperta magia e prende a atenção”.

### 5.3.1 Análise do curta-metragem “Sintel”

Buscamos, então, inicialmente, apresentar as histórias de aventura num suporte diferente: os alunos assistiram a um filme intitulado “Sintel”<sup>10</sup>, que mostra as aventuras vividas pela protagonista (Sintel) na busca por seu dragãozinho de estimação. Nessa missão, ela luta com guerreiros e enfrenta vários obstáculos naturais. O filme apresenta um final inusitado.



**Figura 28** - Exibição do curta-metragem “Sintel” I. Acervo da pesquisadora.

<sup>10</sup> Curta-metragem criado pela Fundação Blender e lançado no ano de 2010, com duração aproximada de 15 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HotF4kW9ZeM&t=755s>. Acesso em: 17 abr. 2019.



Figura 29 - Exibição do curta-metragem “Sintel” II. Acervo da pesquisadora.

Após a exibição do filme, provocamos a turma com os seguintes questionamentos, que já anteciparam algumas das características do gênero a ser abordado, como sua funcionalidade, as formas de circulação, seus interlocutores, e situações de produção. Os questionamentos foram feitos oralmente:

- O que você achou do filme? Você consegue identificar a qual gênero ele pertence?
- Em quais meios costumamos encontrar histórias que pertencem a esse gênero?
- A que público ele se destina?
- Onde ocorrem os fatos narrados?
- Quem participa dessa história?
- Qual o objetivo inicial da protagonista? Ela atinge esse objetivo?
- Quais ações da personagem contribuíram para o alcance ou não desse objetivo?
- O final lhe agradou? Por quê?
- Agora, escreva um parágrafo demonstrando os sentimentos e emoções que esse filme despertou em você.

Lembramos aos alunos da importância de se planejar, escrever, revisar e reescrever os textos, etapas apresentadas na fase de *Problematização do tema e contextualização*, e pedimos que se utilizassem delas na construção do parágrafo. Percebemos já o empenho de alguns em rever o que haviam construído e entregar a melhor produção possível. Abaixo, observam-se alguns desses parágrafos, depois de revisados pelos alunos:

O filme despertou sentimentos de tristeza e as crianças  
temperale alegria, tristeza pois Sintel ganhou sua vida  
externa procurando seu dragão Escamas e não teve  
tempo para viver sua vida, e alegria pois ele teve  
que um novo amigo e filho de Escamas.

Figura 30 - Produção de parágrafo sobre o filme I. Acervo da pesquisadora

A história do filme foi muito  
emocionante, ela não queria tristes  
e desabre ela Sintel teve matado  
seu dragão, então por Sintel e o Es-  
camos foram se separados.

Figura 31 - Produção de parágrafo sobre o filme II. Acervo da pesquisadora.

A parte que ela encontra o escamas mas não reconhe-  
ce o seu amigo quando ela chama Escamas o dragão  
(Escamas) se aproxima dela e ela acalca molando ele.  
E quando ele fica triste no momento que o dragão era  
o filhote que ela cuidava com todo o carinho.

Figura 32 - Produção de parágrafo sobre o filme III. Acervo da pesquisadora.

Depois, socializamos alguns parágrafos com a turma, elaborados por alunos que se apresentaram como voluntários para leitura, e pudemos observar os diferentes sentimentos e emoções despertados pelo filme em cada um dos discentes.

### 5.3.2 Análise do conto “Robinson Crusóé”

No dia **02 de setembro**, os sujeitos-participantes foram divididos em duplas e trouxemos cópias xerografadas do conto “Robinson Crusóé”, de Daniel Defoe, extraído do livro didático *Para viver juntos* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015), que narra uma aventura entre o protagonista e o indígena Sexta-Feira, evidenciando uma batalha que os dois personagens travam contra os indígenas conhecidos de Sexta-Feira, episódio no qual ele acaba por salvar da morte, sem o saber, o seu próprio pai.

Antes de entregar as cópias, começamos a aula utilizando estratégias que buscavam a ativação de conhecimentos prévios sobre o texto e a antecipação das informações. Para tal, colocamos o título do texto no quadro e trabalhamos com os seguintes questionamentos:

- O que esse título lembra a você? É um título que chama a atenção do leitor?
- Apenas pelo título conseguimos imaginar o tipo de aventura que será narrada?
- Você sabe quais personagens participam da história e em qual lugar aconteceu?

Menos de 50% dos discentes se lembraram da obra da qual o texto faz parte e, deste grupo, quase a totalidade conseguiu responder às perguntas e já ter uma ideia da narrativa a ser abordada. Em seguida, entregamos as cópias xerografadas para que as duplas fizessem a leitura silenciosa do texto. Foi um momento de muita concentração, e percebemos envolvimento com a tarefa apresentada. Os alunos solicitaram, posteriormente, que a professora fizesse a leitura em voz alta, porque alegaram que “ajudaria a compreender melhor o texto”; assim o fizemos, lembrando que, segundo Passarelli (2012, p. 194), ler em voz alta promove interação entre os participantes. Após a leitura por parte da professora, muitos afirmaram que a leitura ficou mais clara e percebemos que eles se sentiram mais à vontade para fazerem perguntas sobre o que era lido.

Neste momento, alguns alunos sinalizaram a dificuldade de entenderem o texto por desconhecerem o significado de algumas palavras, como “antropófago”, “ileso”, “moringa”, “mosquete” e “paliçada”. Mais uma vez, os alunos solicitaram a utilização do celular para sanar as dúvidas, e construímos um glossário com estas palavras, facilitando, assim, o entendimento do texto.

**Quadro 1** - Palavras desconhecidas do texto trabalhado

GLOSSÁRIO	
antropófago	que se alimenta de carne humana.
lleso	sem ferimento.
moringa	Arma usada pelos soldados de infantaria antes de ser aperfeiçoado o fuzil.
mosquete	arma de fogo parecida com uma espingarda.
paliçada	estacada de varas ou troncos fincados no solo, ligados entre si, para servir de defesa contra ataques.

Fonte: Elaborado pelos alunos e pesquisadora, com base em dicionário *on-line*.<sup>11</sup>

Pedimos aos alunos que copiassem o glossário no caderno, observassem qual tipo de linguagem o texto utilizava e se conseguiam identificar a que público se destinava. As duplas chegaram à conclusão de que a linguagem era bem formal e que parecia ser uma história contada para adultos, tendo em vista a linguagem utilizada. Então, foram informados de que, a princípio, a narrativa foi destinada aos leitores de um modo geral, mas que hoje em dia faz muito sucesso entre os jovens leitores, sendo muito comum encontrá-la em livros didáticos; assim, buscamos evidenciar o *estilo* e os *interlocutores*.

Consideramos importante conceder informações aos discentes referentes ao contexto *de produção*: o texto faz parte da obra *As aventuras de Robinson Crusóe*, que foi produzida no século XVIII, por um escritor inglês, num momento em que a sociedade refletia os valores oriundos das explorações marítimas – realizadas inicialmente pelos portugueses e posteriormente por outros países europeus.

O *conteúdo temático* se delineia a partir desse contexto. Mostramos aos alunos que o texto lido narra uma aventura em que Robinson Crusóe e seu amigo, o indígena Sexta-Feira, travam uma batalha com um grupo de aborígenes que realizavam um ritual de antropofagia. A batalha se passa na ilha em que os dois aportam após um naufrágio, e na qual o protagonista permanece por 27 anos e Sexta-Feira, por 3 anos; a batalha acaba por acontecer próxima à saída deles do local. Mostramos que os valores cristãos da época trabalhados no texto e os valores oriundos dos personagens ajudavam a compor este conteúdo temático. Solicitamos aos alunos que, na próxima aula, trouxessem novamente os textos.

A fim de trabalhar, após preparação prévia, o conceito de conto de aventura e sua construção composicional, no dia **6 de setembro**, apresentamos o assunto em slides para compreensão dos alunos.

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.dicio.com.br>. Acesso em: 02 set. 2019.



Figura 33 – Conceito e estrutura composicional dos contos de aventura. Elaborado pela pesquisadora, com base em Gancho (2002).

Os alunos indagaram se deveriam copiar as informações e comentamos que seria muito importante o registro no caderno, mas afirmamos que poderíamos enviar os *slides* por *e-mail* ou *WhatsApp*, mas a turma entendeu ser mais segura a cópia do quadro branco, tendo em vista

o pouco acesso à *internet* por grande parte da turma. Depois, passamos a uma nova atividade, realizada em duplas, para reconhecimento dos elementos estudados. Segue, abaixo, o modelo:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSÍRES NEVES  
 ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ - TURMA: 702  
 PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LINGUAGEM PORTUGUESA

1- Com base no texto trabalhado em aula e no que você aprendeu sobre os **contos de aventura**, preencha o quadro abaixo:

Título do texto: <i>Robinson Crusó</i>
Autor: <i>Daniel Defoe</i>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Personagens participantes: <i>Robinson Crusó, Sexta-feira, homem branco, inimigos (Sábagoes) e o Pai de Sexta-feira</i>
Personagem protagonista: <i>Robinson Crusó</i>
Personagem antagonista: <i>Os inimigos (Sábagoes)</i>
Tempo no qual a história se desenvolve: <i>Indeterminado</i>
Espaço: <i>Uma ilha deserta</i> Tipo de narrador: <i>Personagem</i>
<b>ESTRUTURA</b>
Situação inicial: <i>Robinson Crusó e Sexta-feira se preparam para sair da ilha devida de ventos e tempestades.</i>
Complicação: <i>Sexta-feira avisa ao Robinson Crusó que os inimigos estão vindo para ilha.</i>
Clímax: <i>Robinson Crusó e o Sexta-feira assistem o inimigo e começam a lutar.</i>
Desfecho: <i>Robinson Crusó e Sexta-feira expulsam os inimigos da ilha.</i>
Situação final: <i>Sexta-feira encontra seu pai.</i>

Figura 34 - Atividade com o texto “Robinson Crusó “. Elaborado pela pesquisadora.



**Figura 35** - Aula com o texto “Robinson Crusóé”. Acervo da pesquisadora.

Acompanhamos as duplas na realização das atividades e percebemos pouca dificuldade na realização delas. Cerca de 30% das duplas solicitaram nosso apoio, pois não conseguiam chegar a um acordo sobre o que escrever como resposta. Nesse dia, conseguimos formar doze duplas com os sujeitos-participantes. Segue tabela com análise quantitativa de acertos nos itens trabalhados.



**Tabela 1** - Análise quantitativa de acertos na atividade sobre o texto “Robinson Crusóé”

ASPECTOS	QUANTITATIVO DE ACERTOS
Título	07
Autor	12
Personagens participantes	02
Personagem protagonista	08
Personagem antagonista	12
Tempo	05
Espaço	10
Tipo de narrador	10
Situação inicial	09
Complicação	11
Clímax	11
Desfecho	11
Situação final	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos avaliar, pela tabela de acertos das atividades das doze duplas participantes, que os discentes apresentaram um bom domínio da construção composicional do conto de aventura. Na análise do *título do texto*, as cinco duplas que se equivocaram, apontaram o nome da obra *As aventuras de Robinson Crusóé* como resposta correta, provavelmente porque a leitura inicial, na qual acontece uma contextualização do objeto a ser lido, cita esse título.

Tivemos a integralidade de respostas corretas no nome do autor, que aparece bem explícito, tanto na leitura inicial quanto ao final do capítulo, e na identificação do personagem *antagonista*. Grande parte dos equívocos aconteceu na identificação dos *personagens* participantes, na qual apenas 2 duplas chegaram à resposta correta. Ao conversar com a turma sobre o resultado, percebemos que os discentes assimilaram que os personagens participantes correspondiam apenas aos que mais se destacam na história. Voltamos a esse assunto para uma nova reformulação do conceito junto à turma.

Quanto ao *tempo* em que ocorre o conto, outro ponto em que se apresentou grande dúvida, como ele não se apresentava de forma explícita, três duplas colocaram o ano de início da aventura (1652), três deixaram de responder e uma apontou o período de 27 anos, que seria o tempo em que Robinson Crusóé já se encontrava na ilha. Procuramos explicitar junto aos alunos a questão do tempo com base nas respostas dadas, para que os alunos se sentissem mais seguros no assunto. Nos demais itens abordados, percebemos boa compreensão do assunto.

### 5.3.3 As marcas linguísticas presentes nas narrativas de aventura

No dia **09 de setembro**, demos início à abordagem das marcas linguísticas mais expressivas na construção de um conto de aventura, e tomamos por base o que orienta Geraldini (2002) ao afirmar que

[...] a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos participantes retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALINI, 2002, p. 217).

Como já elencamos no Capítulo 1 da presente pesquisa, trabalharíamos com os marcadores temporais e espaciais, a adjetivação na caracterização do espaço da narrativa e dos personagens e o uso dos verbos nos tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Para tornar mais lúdico, dinâmico e agradável o trabalho com essas marcas linguísticas, organizamos com a turma uma gincana, buscando criar atividades prazerosas, produtivas e criativas. Os 28 sujeitos-participantes estavam presentes neste dia. Organizamos, então, três equipes com seis componentes e duas equipes com cinco componentes. Os estudantes sugeriram um nome para a gincana, que ficou conhecida como *Aventureiros da 702*.

Tentamos, inicialmente, realizar as atividades da gincana na sala de leitura da escola, mas ela entrou em obras de manutenção que perdurariam por dois meses, e o espaço estava impossibilitado de receber os alunos, além de os livros terem sido todos encaixotados. Tivemos, então, de continuar realizando as atividades ora na própria sala de aula, ora na sala de vídeo. Ficou acordado que a equipe vencedora ganharia medalhas de honra ao mérito pela vitória na gincana. Ressaltamos, mais uma vez, junto aos alunos, a importância do trabalho colaborativo e deixamos claro para os discentes que, mais do que competir, a cooperação e participação de todos os elementos da equipe seria fundamental para o alcance dos objetivos propostos.

- 1ª tarefa:

As equipes receberam os nomes de *Equipe 1*, *Equipe 2*, *Equipe 3*, *Equipe 4* e *Equipe 5*, e foram distribuídos entre elas os seguintes contos de aventura: *A criatura*<sup>12</sup>, *Piratas sem*

---

<sup>12</sup> In: BERGALLO, Laura. **A criatura**. São Paulo: SM, 2005, p. 37-44.

*piedade*<sup>13</sup>,  *O encontro – segundo dia*<sup>14</sup>,  *O uivo da fome*<sup>15</sup> e  *"O ataque dos polvos*<sup>16</sup>; os alunos mostram-se desafiados com a tarefa

Esses contos foram fragmentados em parágrafos, como se fossem “quebra-cabeças”, para que a equipe fizesse a leitura, discutisse e chegasse à conclusão sobre a melhor forma de organizá-los. Combinamos com os alunos que sairia vencedora a equipe que conseguisse organizar seu texto em menor tempo e de forma correta.



**Figura 36** - Realização da tarefa 1ª tarefa. Acervo da pesquisadora.

A equipe vencedora foi a *Equipe 4*, já que foi a primeira a montar o texto e de forma correta. Duas, das cinco equipes, não conseguiram organizar seus textos e solicitamos que dois componentes da equipe vencedora se deslocassem para esses grupos e os auxiliassem. Assim, garantimos que todas as equipes tivessem em mãos seus textos em sua integralidade. Indagamos à equipe vencedora qual o critério utilizado para organizar o texto tão rápido e de forma correta. Os componentes afirmaram que inicialmente se detiveram na leitura coletiva dos parágrafos e depois buscaram identificar qual deles correspondiam à situação inicial, à complicação (conflito), ao clímax, ao desfecho da história e à situação final.

Perguntamos às equipes se mais alguém poderia compartilhar sua experiência e a *Equipe 3*, segunda a cumprir corretamente a atividade, declarou que para eles foi importante observar o que chamaram de “passagem do tempo” e, assim, ficou mais fácil identificar “qual trecho

<sup>13</sup> In: BRAZÃO, Suely. **Contos de piratas, corsários e bandidos**. São Paulo: Ática, 1999, p. 21-24.

<sup>14</sup> In: MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. São Paulo: Scipione, 1995, p. 108-110.

<sup>15</sup> In: LONDON, Jack. **Caninos brancos**. São Paulo: Ática, 1995, p. 37-39.

<sup>16</sup> In: VERNE, Júlio. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 38-40.

completava o outro”. Dessa forma, os alunos já começaram a compreender a importância do que seriam os marcadores temporais na construção das narrativas de aventura.

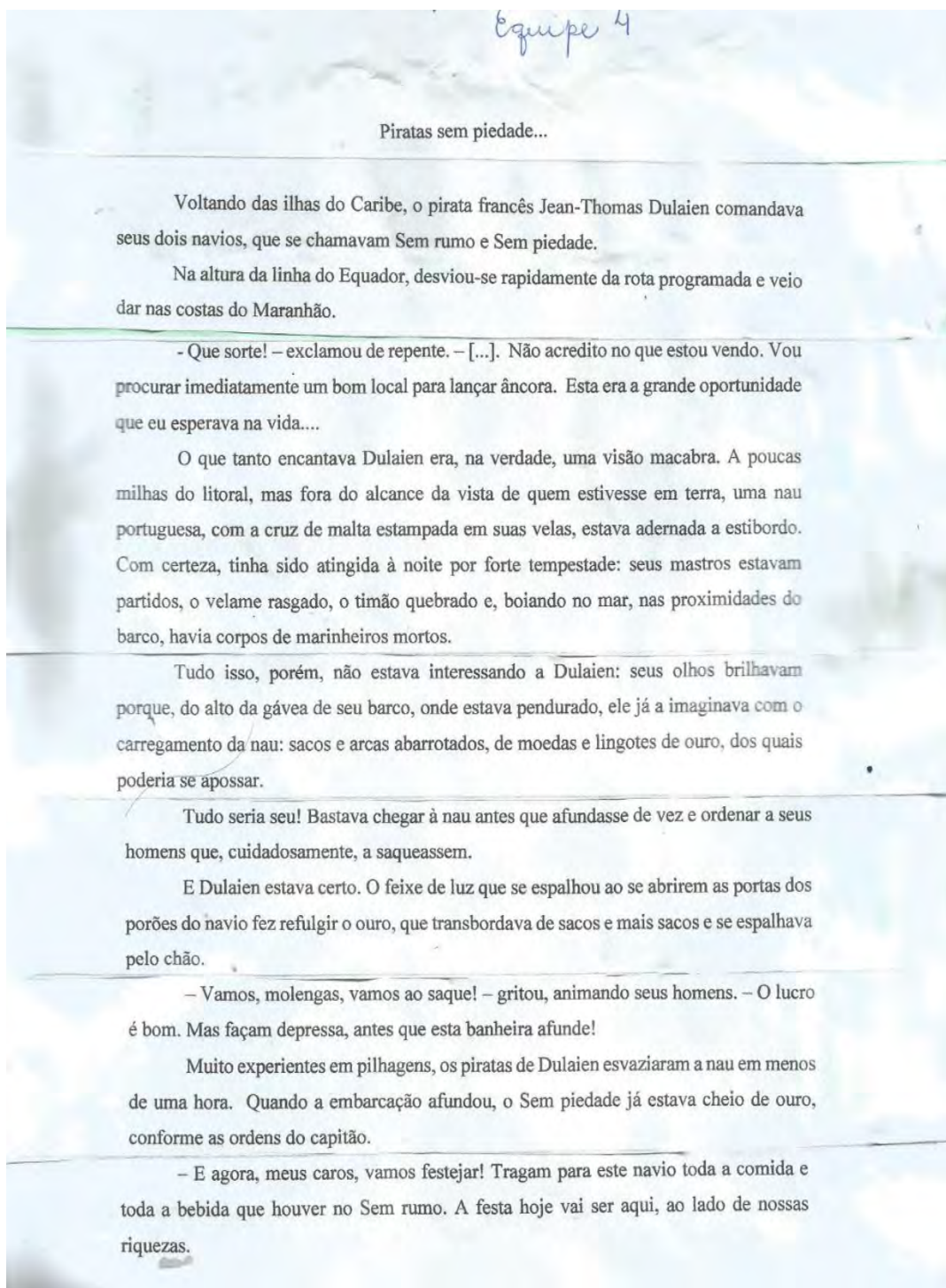


Figura 37 - Finalização da 1ª tarefa (continua). Acervo da pesquisadora

– Mas é mesmo para levar tudo, capitão? Temos suprimentos para toda a viagem de volta à França. É muita coisa, senhor.

– Não ouse contrariar minhas ordens, se não quiser ser trancado no porão a pão e água!

Os homens fizeram o que Dulaien mandou e, logo em seguida, os dois navios piratas rumaram para as proximidades de uma ilha. Ao cair da noite, os festejos a bordo mais beberam do que comeram, fazendo tinir as moedas de ouro sobre a tosca madeira da grande mesa improvisada no convés.

Alta hora da madrugada, Dulaien sugeriu:

– Vamos todos para a terra! Quero que meus homens descansem ao ar livre... [...]

Sem condições de discutir nada, os homens saíram nos botes, remando lentamente. O capitão pirata ia à frente: ao contrário de seus comandados, parecia sóbrio, forte, sem sono.

Duas horas depois, quando todos já dormiam, cobertos pelas estrelas e embalados pelo vinho, um barquinho afastou-se sorrateiramente da ilha, rumo ao Sem piedade: era Dulaien, que só, com todo o ouro, bem escondido nos porões, fugia para a Europa. [...]

No dia seguinte, por volta do meio-dia, ao acordar, os marinheiros não tiveram outra opção. Voltaram ao Sem rumo e procuraram o porto brasileiro mais próximo. Para não morrer de fome e para poder voltar à Europa, tentaram saquear a cidade, mas foram presos imediatamente e trancafiados na mais subterrânea e escura masmorra.

E é bem provável que tenham morrido lá, pois quem iria salvá-los?

Figura 37. Continuação

Os alunos foram para casa com a 2ª tarefa a ser cumprida: encontrar uma forma criativa de apresentar o seu texto para a turma, da forma que ficasse melhor para todo o grupo. A equipe vencedora seria escolhida pela própria turma, que votaria na melhor apresentação.

- 2ª tarefa:

No dia **13 de setembro**, dia marcado para as apresentações, as *Equipes 2 e 5* apenas leram seus textos para a turma, escolhendo apenas um membro da equipe para efetuar a leitura. A *Equipe 1* organizou uma apresentação teatral, mas ficou difícil a compreensão da história através dela; segundo os alunos, o pouco tempo para ensaiar motivou o ocorrido. A *Equipe 4* apresentou seu texto através de *slides*, projetados em *data-show*, extraídos de um livro didático que continha a narrativa. Fizeram a leitura e explicaram com entusiasmo cada momento da história. A *Equipe 3* dividiu o texto entre seus integrantes: um foi escolhido para representar o narrador, e, sobre os demais, cada um representou um personagem. A leitura foi feita de forma bem dinâmica, com perfeita entonação na fala dos personagens. A turma gostou muito.



**Figura 38** - Apresentação da *Equipe 3*. Acervo da pesquisadora.



**Figura 39** - Apresentação da *Equipe 4*. Acervo da pesquisadora.

Ao final das apresentações, foi solicitado que cada aluno escrevesse num pedaço de papel o seu voto, mas foi advertido que pensassem com cuidado na escolha, contemplando com seu voto quem realmente apresentou o trabalho de forma que a mensagem tenha sido passada com clareza e criatividade. Os votos foram recolhidos e foi escolhida pela turma como melhor apresentação a *Equipe 3*. Na semana de 16 a 20 de setembro, ocorreram as avaliações bimestrais

na escola. Durante essa semana, não realizamos atividades referentes à mediação didática, pois os alunos apenas efetuam as avaliações, não há aulas como nos demais dias. A avaliação de LP foi elaborada apenas com assuntos trabalhados durante a mediação didática, conforme acordado com os responsáveis.

- 3ª tarefa:

No dia **23 de setembro**, demos início à execução da 3ª tarefa da gincana. As equipes, de posse dos seus textos, passaram à análise dos tempos verbais utilizados nas narrativas e seu sentido dentro do texto, através da resolução da atividade demonstrada a seguir. Ficou acordado com os alunos que sairia vencedora a equipe que realizasse as atividades corretamente e em menor tempo.

• Observe os **verbos** utilizados na construção do texto. Há predominância de qual tempo verbal?

---

• Copie 5 verbos que comprovem sua resposta à questão anterior:

---

• O que justificaria o uso desse tempo verbal?

---

• Agora, copie do conto que você leu frases com verbos que indiquem:

I- Uma ação ocorrida no passado, realizada e concluída em um único momento:

---

---

II- Uma ação ocorrida no passado, com tempo de duração indeterminado ou que ocorria várias vezes:

---

---

**Figura 40** - 3ª tarefa da gincana. Elaborado pela pesquisadora.

A *Equipe 3* foi a vencedora, executando as tarefas corretamente e em menor tempo. Das 5 equipes participantes, apenas a *Equipe 1* solicitou ajuda na realização da tarefa, pois não conseguia encontrar uma justificativa para o uso do tempo verbal *pretérito* na composição das narrativas; a maior incidência de desvios aconteceu nos itens I e II, que tratavam da diferenciação entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito (desvios cometidos pelas *Equipes 2* e 4). Os demais itens foram resolvidos com grande facilidade. Assim, a fim de sistematizar o conhecimento adquirido com a resolução da tarefa apresentada, passamos à discussão dela com a classe e posterior apresentação dos seguintes *slides*:

**O USO DOS VERBOS NAS NARRATIVAS**

Caro aluno, nesta aula, você verá o uso dos verbos no passado e seu sentido dentro do texto. É bom lembrar que a gramática dá o nome de pretérito ao verbo no passado, dividindo a classificação desse pretérito de várias formas.

Nesta aula, falaremos sobre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito.

**O USO DOS VERBOS NAS NARRATIVAS**

Ao contarmos uma história, geralmente, usamos o verbo no passado, uma vez que o acontecimento ocorreu no passado. Em Língua Portuguesa, como foi dito no início desta aula, há várias formas de representarmos o verbo no passado, mas, aqui, apenas analisaremos o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito.

**O USO DOS VERBOS NAS NARRATIVAS**

**Pretérito Perfeito:** expressa uma ação ocorrida no passado, feita e concluída em um único momento.  
Ex.: Ele caminhou na manhã de hoje.

**Pretérito Imperfeito:** expressa uma ação ocorrida no passado, com tempo de duração indeterminado ou que ocorria várias vezes.  
Ex.: Ele caminhava todas as manhãs.

**Figura 41** - Slides sobre os tempos verbais nas narrativas. Elaborado pela pesquisadora, com base em Caderno de atividades pedagógicas autorreguladas – Língua Portuguesa e Literatura - SEEDUC (2013, p. 28-29).

Após explicação dos *slides*, os alunos copiaram as informações ali contidas, puderam rever os desvios cometidos nas tarefas e rapidamente corrigiram as atividades. Deixamos bem



claro ao grupo que nos textos que produziram seriam utilizados todos os conhecimentos acerca dos verbos, trabalhados nesta 3ª tarefa.

- 4ª tarefa:

Nos dias **27 e 30 de setembro**, demos início àquela que seria a última tarefa da gincana. Buscamos, aqui, ressaltar a importância dos marcadores temporais e espaciais na construção das narrativas, bem como dos adjetivos e locuções adjetivas na caracterização do espaço da narrativa e de seus personagens. Mais uma vez, as equipes lançaram mão de seus contos de aventura para realizar as atividades. Sairia vitoriosa a equipe que realizasse a tarefa rapidamente e em menor tempo. Segue, abaixo, o modelo da atividade desenvolvida.

TAREFA 4	
<ul style="list-style-type: none"><li>Sabemos que, além dos tempos verbais e das datas, palavras de diversas classes e funções sintáticas funcionam, nos textos, como <b>marcadores temporais</b>. Transcreva ao menos cinco destes marcadores presentes no conto que você leu e escreva qual a importância exercida por eles na organização da narrativa.</li></ul>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<ul style="list-style-type: none"><li>Alguns <b>adjetivos e locuções adjetivas</b> foram empregados no texto com a finalidade de caracterizar o espaço e os personagens do conto.<ul style="list-style-type: none"><li>a) Escreva quais características podem ser atribuídas ao personagem protagonista: _____</li><li>b) Copie os adjetivos ou locuções adjetivas empregados, no texto, para caracterizar o espaço onde a narrativa acontece: _____</li></ul></li></ul>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<ul style="list-style-type: none"><li>No conto, foram utilizados alguns <b>marcadores espaciais</b>. Grife ao menos cinco deles no texto e indique a função que exercem na composição da narrativa.</li></ul>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 42 - 4ª tarefa da gincana. Elaborado pela pesquisadora.

Mais uma vez, saiu vitoriosa a *Equipe 3*. Discutimos a tarefa com os alunos e buscamos evidenciar a importância das marcas linguísticas trabalhadas na produção dos contos de aventura, bem como seus efeitos de sentido. Segue tabela com a análise quantitativa de acertos das cinco equipes na atividade:

**Tabela 2** - Análise quantitativa de acertos das equipes na Tarefa 4

ASPECTOS ANALISADOS	QUANTITATIVO DE ACERTOS
Identificação dos marcadores temporais	04
Importância dos marcadores temporais na organização das narrativas	03
Caracterização do personagem protagonista	05
Caracterização do espaço da narrativa	05
Identificação dos marcadores espaciais	04
Função dos marcadores espaciais na composição das narrativas	03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se pode observar, a turma apresenta bom domínio da adjetivação, mas ainda necessita de auxílio com os marcadores temporais e espaciais. Decidimos, então, retomar o assunto, a fim de esclarecer possíveis falhas que ocorreram na realização da tarefa.

**Figura 43** - Os marcadores temporais. Elaborado pela pesquisadora com base em Nova Escola (2012).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2000/como-ensinar-o-uso-de-marcadores-temporais-na-producao-de-textos>. Acesso em: 02 set. 2019.

## MARCADORES ESPACIAIS

- ✓ São as palavras no texto que informam onde a história acontece.
- ✓ Podem atuar como marcadores espaciais: os advérbios (onde, ali, aqui), as locuções adverbiais (por fora, por dentro, embaixo, em cima, ao lado, à direita, à esquerda, por baixo, por cima, por perto, etc.) ou nomes de lugares.



Figura 44 - Os marcadores espaciais. Elaborado pela pesquisadora.

Os alunos, após explicação dos *slides*, passaram à revisão da tarefa 4, corrigindo as incorreções com o auxílio da professora. Assim, premiamos com a medalha combinada os alunos da *Equipe 3*, vencedora da gincana. Agradecemos à turma pela participação, empenho e dedicação às atividades desenvolvidas. Destacamos, além disso, a importância da colaboração entre os educandos durante todo o processo.

No dia **04 de outubro**, reproduzimos todos os textos que foram utilizados pelos alunos na gincana e entregamos uma cópia deles a cada um dos alunos. Eles foram dirigidos à sala de vídeo para que lessem todos os textos trabalhados na mediação e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de dúvidas. A aula foi bastante tranquila e apenas três dos sujeitos participantes não leram os textos.

### 5.4 5ª fase: Pesquisa individual

Com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa e interessante para os alunos, buscamos nessa fase ultrapassar os limites da escola e realizamos uma aula-passeio. Nossa proposta foi uma visita ao Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu (PNMNI), para que a turma pudesse entrar em contato com um espaço onde seria possível viver muitas aventuras, e que se encontra no município em que residem, deixando um pouco de lado os espaços desconhecidos pelos educandos.

Assim, no dia **07 de outubro**, demos início à visita, após agendamento na Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Agricultura, Desenvolvimento Econômico e Turismo

(SEMADETUR). Neste dia, dos 28 sujeitos-participantes, apenas 18 compareceram. Cinco alunos não foram autorizados pelos pais a participarem e outros cinco não compareceram devido ao mal tempo na manhã daquele dia. Chegamos às 13h e 30 min. Acordamos com os alunos que eles deveriam estar atentos ao local durante a visita, pois seria aquele o espaço onde o conto de aventura a ser produzido por eles se desenvolveria. Ficamos à vontade para fotografar e tomar nota das informações que lhes foram transmitidas pela Professora Doutora Edileuza Dias de Queiroz<sup>18</sup>, que prontamente aceitou nossa solicitação em nos acompanhar na visita, já que ela desenvolveu sua dissertação e sua tese sobre o trabalho que realiza nesta unidade de conservação, e pelos guardas ambientais que também nos acompanharam e vieram somar ao nosso trabalho com suas informações. Solicitamos que, ao fazer as trilhas e observar as belezas naturais, já se imaginassem vivendo, ali, uma aventura.

#### 5.4.1 O Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu

De acordo com o *site* oficial da prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu<sup>19</sup>, o PNMNI teve sua criação no ano de 1998, sendo também conhecido como Parque do Vulcão. Faz parte do Maciço do Mendanha e constitui uma importante unidade de conservação ambiental. O Parque é uma área protegida da Mata Atlântica, cercada por cachoeiras e poços. Suas trilhas contam um pouco da história da cidade, guardando a fauna e flora dessa região. O local é liberado à visita pública, sendo permitido o banho nas cachoeiras e poços e atividades radicais como trilhas, voo livre e rapel. Atualmente, o Parque vem se adaptando, em função de um grande projeto de acessibilidade, para receber cada vez mais e melhor visitantes portadores de necessidades especiais. Há treinamentos para os seus funcionários e um projeto que tem levado estudantes especiais das escolas da Rede Municipal da cidade e suas famílias para atuarem como multiplicadores dos ensinamentos recebidos.

#### 5.4.2 Atividade pós-visita

No dia **11 de outubro**, havia 24 sujeitos-participantes. Fizemos um bate-papo inicial para compartilhar as informações que cada um colheu na pesquisa individual. Ficamos surpresos quando alguns alunos que faltaram à visita vieram nos procurar e pedir se

---

<sup>18</sup> Professora do DEGEO-IM/UFRRJ e coordenadora do curso de Geografia/IM – Campus Nova Iguaçu.

<sup>19</sup> Disponível em: [www.novaiguacu.rj.gov.br/semadetur/parque-natural-municipal-de-nova-iguacu/](http://www.novaiguacu.rj.gov.br/semadetur/parque-natural-municipal-de-nova-iguacu/). Acesso em: 07 jul. 2019.

poderiam participar da produção individual, mesmo não tendo participado da aula-passeio. Acordamos que poderiam participar, mas pedimos que ficassem atentos às informações, a fim de que pudessem produzir seus textos. Entretanto, consideramos como *corpus* apenas os textos dos 18 alunos que participaram da visitação. Projetamos no *data-show* as fotos trazidas pelos alunos. A seguir, algumas das fotos compartilhadas por eles:



**Figura 45-** Visitação ao PNMNI I. Acervo dos sujeitos-participantes.



**Figura 46** - Visitação ao PNMNI II. Acervo da pesquisadora.

Em seguida, elaboramos o Quadro 4 com os principais aspectos elencados pelos alunos, que foram observados por eles durante a visitação e que ajudaram a compor a narrativa.

**Quadro 2** - Aspectos observados pelos estudantes no PNMNI

- Flora: região de Mata Atlântica, com árvores frondosas, área e mata fechada, preservada e com árvores do tipo embaúba e pau-jacaré.
- Poços: Poço do escorrega, Poço das Cobras, poço da Hidromassagem, com águas cristalinas e liberadas ao banho para os visitantes.
- Rio: Rio Dona Eugênia. Na área do Parque, apresenta-se com águas límpidas; na área de amortecimento extremamente poluído, com mau odor e impróprias ao banho.
- Cachoeira: Véu da Noiva, onde os visitantes podem banhar-se e/ou se dedicar à prática do rapel.
- Fauna: micos, pássaros silvestres, cobras, bicho-preguiça.
- Lazer: banho na cachoeira, poços e rio, prática de rapel e voo livre, piquenique na área da pedreira.
- História: ruína do casarão da fazenda Dona Eugênia, que conta um pouco da história da cidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelos alunos.

Os alunos julgaram conveniente copiar as informações do quadro no caderno, pois facilitaria na hora da produção do texto; comentaram que o passeio foi bastante produtivo, pois, apesar de residirem na cidade, apenas dois dos sujeitos-participantes conheciam o local. Ressaltaram, outrossim, que mediante o que foi observado ficaria mais fácil construir os textos.

#### 5.5 6ª e 7ª fases: Produção individual e discussão coletiva, crítica e reflexiva

Durante as fases da mediação didática anteriores à produção individual, os alunos entraram em contato com diferentes contos de aventura que foram lidos, discutidos e trabalhados em seus aspectos linguístico-discursivos. Visitamos o local que seria o espaço da narrativa a fim de dinamizar e facilitar o processo de produção escrita. Desde o início da mediação, ressaltamos que os textos a serem produzidos pelos alunos seriam trabalhados como atividade processual, pois:

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que o nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo (PASSARELLI, 2012, p. 147).

Dessa forma, antes da produção escrita propriamente dita, os alunos organizaram, na aula do dia **11 de outubro**, o planejamento de seu texto. Eles foram convidados a produzir contos de aventura que tivessem como espaço o PNMNI, estando livres para utilizar o foco narrativo em 1ª ou 3ª pessoa. Dois alunos questionaram se não poderiam fazer diretamente o texto sem planejar, mas foram incentivados a preencher a folha de planejamento; relembramos o quanto essa fase da produção escrita é importante para a construção de um texto com melhor qualidade.

**Quadro 3 - Planejamento do conto de aventura**

PLANEJAMENTO DO CONTO DE AVENTURA
Local da aventura e suas características:
Tempo de duração:
Protagonista e suas características:
Antagonista e suas características:
Personagens coadjuvantes:
Situação inicial (apresentação dos personagens e do espaço):
Complicação (qual é o conflito que existirá na história):
Clímax (momento mais tenso da narrativa):
Desfecho (Como o conflito foi resolvido? Quem venceu? Como venceu?)
Situação final (uma nova situação de equilíbrio em que o herói sofre uma transformação promovida pela experiência adquirida na aventura):

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Gancho (2002).

Reforçamos que o espaço da narrativa seria o local visitado e que estariam livres para decidir se utilizariam o foco narrativo em 1ª ou 3ª pessoa; asseveramos que os textos deveriam estar adequados ao meio de circulação (*Facebook*) e ao seu público-alvo (professores, alunos da unidade escolar, funcionários e demais pessoas que tenham acesso ao *Facebook* da escola). Assim, após preenchimento do quadro, os alunos começaram a produzir seus textos



individualmente, mas a todo momento interagiam comigo no momento da escrita, atividade iniciada no dia 11 de outubro e finalizada na aula seguinte, no dia **18 de outubro**, pois no dia 14 de outubro foi decretado ponto facultativo<sup>20</sup>.

#### 5.5.1 Revisando a produção individual

Reiteramos, nesse momento, a importância da etapa de revisão do texto, já que observamos na fase da diagnose que grande parte dos alunos não se dedica a essa tarefa. Quando a praticam, não procedem de maneira crítica, conforme já mencionado anteriormente com base em Passarelli (2012). Entendemos que é possível aprimorar o texto a cada nova leitura que se faz dele. Sempre é possível ampliar uma ideia, corrigir um erro ortográfico ou de acentuação, adequar a pontuação ou ajustar o texto ao gênero discursivo pretendido.

No dia **21 de outubro**, os alunos receberam seus contos de primeira versão a fim de atuarem como leitores, buscando aperfeiçoá-los. Para auxiliá-los nessa tarefa, entregamos os textos com um bilhete orientador, sugerindo alterações. Nessa data, havia 15 sujeitos-participantes. Não sentimos resistência por parte deles quanto à revisão, mas alguns tiveram muitas dificuldades em entender as sugestões de alterações. Sentimos, então, a necessidade de orientar esses alunos individualmente, para que pudessem reelaborar a escrita; por isso, utilizamos também a aula do dia **25 de outubro**.

#### 5.5.2 O momento da reescrita

Posteriormente à revisão por nós orientada, os alunos procederam à reescrita dos textos. Nesse momento, houve resistência por parte de 3 alunos, que afirmaram que “escrever de novo seria muito chato”. Lembramos que os textos seriam divulgados na página do *Facebook* da escola e que eles já haviam feito a revisão, então a reescrita seria uma etapa importante. Rapidamente eles se convenceram da importância dessa etapa e passaram a reescrever seus textos.

Gostaríamos de sinalizar aqui que alguns textos precisaram de mais de uma reescrita, o que se constituiu na 3ª versão, para que obtivéssemos um produto com mais qualidade. Ao final do processo, solicitamos aos educandos que analisassem suas produções iniciais e finais e verificassem o quanto os textos foram aprimorados, garantindo uma melhor qualidade. Os

---

<sup>20</sup> Decreto nº 11.761 de 04 de outubro de 2019 – Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu.

alunos concordaram e expuseram que, apesar de ter sido um processo bastante trabalhoso, estavam bem satisfeitos com os resultados, pois, segundo eles, “textos para a *internet* tem que ser bem corrigidos, porque muita gente lê”.

#### 5.6 8ª fase: Produção coletiva

Na fase de produção coletiva, os alunos foram convidados a escrever um conto de aventura que seria produzido por um grupo de até quatro componentes. Como na produção individual, o espaço da narrativa foi dirigido pela aula-passeio, propusemos à turma que sugerissem espaços inusitados, nos quais essas narrativas poderiam ser desenvolvidas. As sugestões foram: cidade abandonada, espaço sideral, ilha perdida e alto mar. Mais uma vez, estariam livres para redigirem seus textos em 1ª ou 3ª pessoa.

Neste dia, **28 de outubro**, havia apenas vinte sujeitos-participantes e organizamos cinco grupos com quatro componentes. Realizamos um sorteio para determinar qual espaço cada grupo trabalharia na narrativa. Dois grupos indagaram se poderiam trocar entre si o que haviam sorteado, pois se sentiam mais à vontade em desenvolver um texto sobre outro espaço, o que foi prontamente autorizado. Assim, as folhas para o planejamento do texto foram entregues para os grupos e achamos importante ressaltar aqui a colocação de um grupo, que asseverou “agora vai ser fácil porque a gente já aprendeu a planejar e corrigir nossos textos”.

Novamente os alunos passaram pelas fases do planejamento, escrita, revisão orientada pelos bilhetes e reescrita do texto, proposta inicial deste trabalho. Solicitamos que a versão final dos textos nos fosse entregue por *e-mail*, seguindo o padrão de margem: superior 3 centímetros (cm) e inferior 2 cm, esquerda 2cm e direita 3 cm; fonte *Times new Roman* e tamanho da fonte 12.

Aqui, todas as etapas aconteceram em grupo, diferentemente da etapa de produção individual. Para que todo esse processo fosse concluído, utilizamos também as aulas dos dias **01 e 04 de novembro**.

#### 5.7 9ª fase: Produção final (prática social)

Conforme sugerido pelos próprios educandos na fase da diagnose, os textos da produção individual seriam divulgados na página do *Facebook* da escola, no intuito de alcançar maior visibilidade. Vale ressaltar aqui que, conforme acordado, apenas seriam divulgados os textos

dos alunos que participaram de todas as etapas do processo elencado na fase de produção individual. Assim, os textos foram encaminhados para o serviço de orientação pedagógica para que fossem inseridos na página do *Facebook* da escola<sup>21</sup>. Essa etapa é de grande importância, já que constitui o momento de socialização do texto do aluno. E, de fato, essa importância revelou-se: percebemos que eles se sentiram valorizados em função do trabalho desenvolvido.

#### 5.8 10ª fase: Avaliação coletiva do projeto

Escolhemos o dia **11 de novembro** para refletir e avaliar a participação e realização do projeto. Muitos foram os desafios enfrentados para que chegássemos até o fim: falta de tecnologia na escola, sala de leitura interditada para obras e salas de aula que não facilitam o trabalho coletivo.

Entretanto, ao avaliarmos o trabalho desenvolvido com os alunos, percebemos que eles foram bem receptivos à proposta apresentada, pois participaram ativamente de cada fase deste projeto colaborativo. Vale ressaltar aqui que a abordagem colaborativa da aprendizagem proporcionou uma maior interação entre os alunos, que compartilharam conhecimentos em grande parte das etapas propostas e tiveram seus questionamentos e opiniões respeitados pelo grupo.

A interação com a professora-pesquisadora também deve ser destacada, já que percebemos que os discentes se sentiram mais à vontade para expor suas dúvidas e propor sugestões. Com isso, oportuniza-se ao docente rever a sua prática e ajustar suas aulas à realidade em que está inserido, considerando as necessidades de seus educandos.

Os alunos fizeram questão de afirmar que seguir as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita facilita muito o processo de produção textual e que os bilhetes orientadores foram muito importantes, pois, segundo eles, é “desestimulante pegar um texto todo marcado de vermelho”. Assim, sentiram vontade de rever o que precisava de ajuste, ainda mais sabendo que “os textos iriam para a *internet*”.

Por fim, ratificaram que foi a primeira vez que praticaram a reescrita de textos e agradeceram a aula-passeio, pois, segundo eles, conhecer o local foi fundamental para imaginar ali uma aventura e produzir os contos. Além disso, afirmaram que foi um “momento de descontração”, pois pouco saem da escola para atividades externas e que “aprenderam muitas coisas naquele local”.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://facebook.com/groups/2638804272804626/>

## 6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS PROPOSTAS NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

No presente capítulo, passaremos a uma análise das produções escritas dos alunos. A mediação didática possui como *corpus* textos de 1ª versão e textos reescritos, elaborados nas etapas de produção individual e coletiva. Dos 28 sujeitos-participantes, 18 participaram da produção individual, mas apenas 15 cumpriram as etapas de revisão e reescrita. No momento da produção coletiva, contávamos com 24 dos sujeitos participantes, que produziram 6 textos de 1ª versão, mas um grupo deixou de entregar o texto revisado e reescrito.

Foram escolhidos, para a análise dos dados, textos produzidos por 7 alunos na fase de produção individual, num total de 18 produções escritas. Esses alunos tiveram suas identidades preservadas, sendo mencionados na pesquisa através de números: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5, Aluno 6 e Aluno 7.

Selecionamos também, para efeito de análise, textos de 4 grupos da fase de produção coletiva, cada qual sendo desenvolvido em um espaço diferente de narrativa. Percebemos uma maior facilidade no momento da revisão e reescrita realizadas em grupo e obtivemos textos bem aprimorados em sua versão final. Os grupos também foram identificados através de números: Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3 e Grupo 4.

### 6.1 A avaliação das produções escritas propostas na mediação didática

Entendemos, aqui, o quão complexa torna-se a ação de analisar uma produção escrita. Para tanto, recorremos a Marcuschi, que aprimorou a nossa compreensão do que realmente é um texto:

O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova (como já disse Charolles). Exige explicações que exorbitam as conhecidas análises do nível morfossintático (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72).

Dessa forma, o texto deve ser contemplado como um ato comunicativo, que envolve ações que são frutos da interação social e elaborados na ação linguística. Assim, o texto não se constitui apenas por elementos gramaticais e nem se dá de maneira isolada. O modelo de Bakhtin (1997) nos serviu de referência para a análise dos elementos linguístico-discursivos, o

qual assevera que todo gênero textual é constituído por conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Vale ressaltar que os textos aqui analisados tratam do mesmo contexto de produção: são textos de alunos do 7ª ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal da cidade de Nova Iguaçu. O conteúdo temático também foi o mesmo: produzir textos no gênero conto de aventura, cujas narrativas acontecessem em espaços predeterminados e que retratassem a figura de um herói que se envolve em uma situação de conflito e dela sai vitorioso.

Numa avaliação inicial, procuramos verificar se a linguagem utilizada estava de acordo com o suporte escolhido para circulação (*Facebook* da escola) e com os interlocutores dos textos. Como os textos circulariam em meio digital, os interlocutores não seriam apenas os alunos e professores, mas todos aqueles que tivessem acesso a este suporte. Quanto à construção composicional, procuramos seguir as características que foram abordadas na mediação didática com relação ao gênero conto de aventura. Dessa forma, a avaliação dos textos teve como base os seguintes elementos: caracterização do espaço e das personagens antagonista e protagonista; motivo para oposição entre as personagens e superação dessa oposição; ações das personagens coerentes com seus papéis; complicação da situação inicial; recursos que colaboram para o suspense; e desfecho.

No tocante ao estilo, levamos em consideração a individualidade do aluno-autor ao escolher os elementos linguísticos que fazem parte do texto de modo particular para provocar o efeito de sentido desejado por ele na construção do texto. Buscamos, com esta proposta, avaliá-lo em sua dimensão global, e não em suas partes, realizando uma análise em função do sentido, da compreensão, da coerência e da coesão, estando estes últimos dois elementos interligados, “pois dependem do conhecimento de mundo do leitor e da sua capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2018, p. 17).

Com relação aos elementos ligados à superfície textual, achamos relevante a verificação de aspectos como a pontuação e a ortografia, em função de sua relação com a coerência textual. Ressaltamos que não é nosso objetivo, neste trabalho, solucionar todos os casos de inadequação gramatical contidos nos textos, exceto quando eles prejudicarem a construção de sentido.

No momento da revisão para posterior reescrita, o uso dos bilhetes-orientadores proposto pela correção textual-interativa (RUIZ, 2015) provocou um certo estranhamento nos alunos, já habituados com os moldes tradicionais de correção. Entretanto, vale ressaltar aqui o empenho de cada um deles ao pôr em prática os ajustes propostos pelos bilhetes.

Alguns alunos relataram que se sentiram valorizados com os pontos positivos que os bilhetes ressaltavam, atuando como elemento de motivação. E, ainda que em certos momentos os alunos precisassem de um atendimento mais individualizado para realizar as revisões, constatamos que o produto final resultou em um texto com maior qualidade. Há que se destacar, outrossim, que este tipo de correção possibilitou uma maior interação professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos, numa constante troca de conhecimentos, na qual o professor atua como mediador de todo o processo.

## 6.2 Comparação das versões iniciais e versões reescritas

Passaremos a seguir à análise dos textos de versão inicial e versões reescritas, ressaltando que priorizamos os elementos elencados na seção anterior, nos quais podemos destacar o desenvolvimento das ideias e a construção composicional, atendendo ao gênero conto de aventura, o contexto de circulação e os interlocutores.

Vale ressaltar que alguns alunos precisaram realizar mais de uma reescrita para que o texto se adequasse à proposta apresentada. Conversamos e mostramos a necessidade de um texto mais aprimorado e eles concordaram que realmente novos ajustes se faziam necessários.

A seguir, apresentamos a versão inicial do texto do **Aluno 1**:

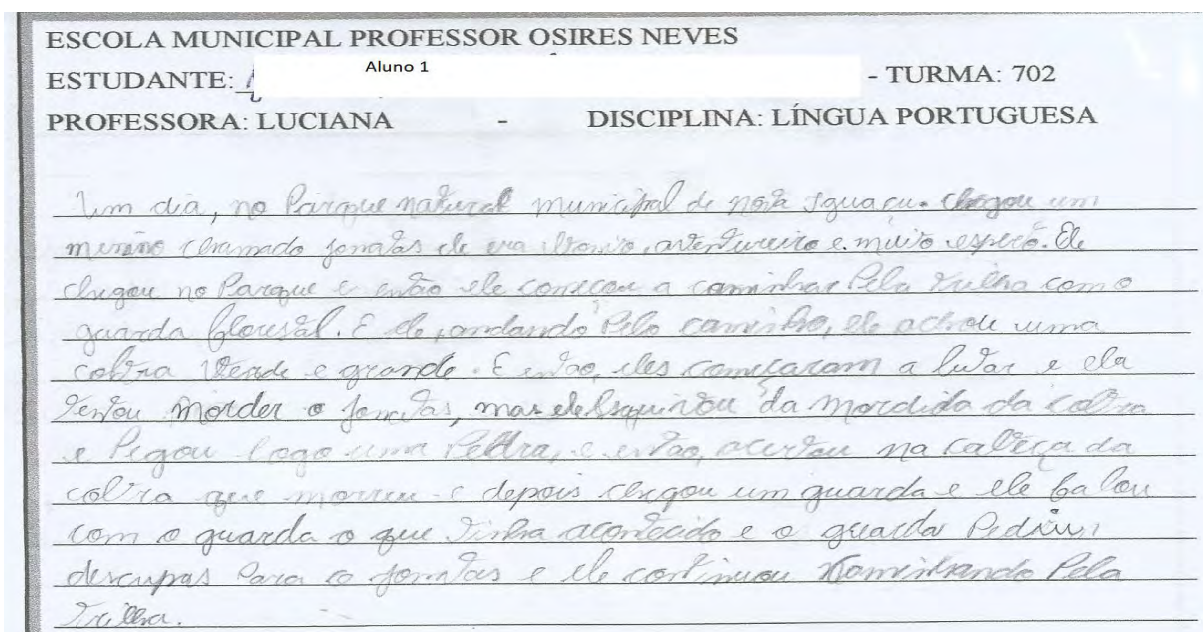


Figura 47 - Texto de versão inicial – Aluno 1. Produção do aluno.

A versão inicial do texto do **Aluno 1** foi escrita em um único bloco, sem divisão de parágrafos. Apresenta uma situação de conflito vivida por um protagonista a partir de um antagonista, mas não chega a caracterizar uma aventura. O texto pouco desenvolvido e a falta de caracterização do espaço, tão importante neste tipo de narrativa, não prendem a atenção do leitor e prejudicam a compreensão geral do texto.

Segue o bilhete-orientador utilizado na revisão. Como o texto do aluno precisava de muitos ajustes, consideramos a necessidade de duas reescritas, de modo a não sobrecarregar o aluno com muitas informações de uma única vez.

Querido , seu texto está bom, mas precisamos de alguns ajustes para deixa-lo ainda melhor!

1. Seu texto não apresenta um título. Utilize um que esteja de acordo com a sua história e que desperte a atenção do leitor.
2. Vamos tentar organizar seu texto em parágrafos? Retorne ao planejamento que você fez e tente separar os elementos que compõem a estrutura da narrativa em diferentes parágrafos.
3. Insira mais características para o espaço no qual sua história acontece. Você participou da visitação e pode dar detalhes mais precisos que ajudem o leitor que não o conhece.
4. Capriche mais no conflito e deixe o clímax mais emocionante!

Estou a sua disposição para ajudá-lo na revisão!

Professora Luciana

**Figura 48** - Bilhete-orientador – Aluno 1. Elaborado pela pesquisadora.

Observemos, agora, a 1ª reescrita do texto do **Aluno 1**:

ESTUDANTE: **LUNO 1** - TURMA: 702  
PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA

*Uma visita inesquecível*

*Um dia, no Parque natural municipal de Nova Iguaçu, que era um lugar umido, de mata atlântica, com muitos animais e lugares para tomar banho, chegou um menino chamado Jonatas.*

*Ele era veneto, aventureiro e muito esperto. Ele chegou no Parque e então começou a caminhar por uma trilha de mata fechada, e depois de horas surge uma colina.*

*E então, eles começaram a lutar e ela tentou morder o Jonatas, Porém ele foi mais esperto e se esquivou da colina verde, grande e silenciosa.*

**Figura 49** - 1ª reescrita – Aluno 1. Produção do aluno.

Nesta versão, já percebemos uma melhor organização do texto. O aluno acrescentou um título que motiva o leitor e já observamos a estruturação em parágrafos. O uso de expressões, como “era um lugar úmido”, “de mata atlântica”, “com muitos animais e lugares para tomar banho”, “mata fechada”, já evidenciava algumas características do espaço, o que facilitou a compreensão por parte do leitor.

Entretanto, o texto ainda precisa ser mais desenvolvido. Necessita de ampliação das ideias apresentadas, além de deixar falhas no embate protagonista X antagonista. O aluno suprimiu da história o desfecho e a situação de equilíbrio.

Vejamos o bilhete-orientador utilizado na 2ª reescrita:

parabéns pela sua dedicação. Percebeu como seu texto ficou bem melhor com um título e a estruturação em parágrafos? Deixo algumas dicas para aprimorá-lo ainda mais!

1. Procure desenvolver mais seus parágrafos, acrescentando a eles mais ideias, pois estão muito curtos.
2. Há inadequações quanto à ortografia de algumas palavras. Procure corrigi-las.
3. Que tal dar mais emoção ao combate entre protagonista X antagonista? Você não mencionou na 1ª reescrita quem venceu, faça-o agora.
4. Retratar, ao final da história, uma situação de equilíbrio estabelecida após o obstáculo ser vencido.

Bom trabalho!

Mais uma vez, estou a sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Professora Luciana

Figura 50 - Bilhete-orientador – Aluno 1. Elaborado pela pesquisadora.

Observemos, agora, a 2ª reescrita do texto do **Aluno 1**:



## Aluno 1

### Uma visita inesquecível

Um dia, no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu, que era um lugar úmido, de mata atlântica, com muitos animais e lugares para tomar banho, cheguei um menino chamado Jonatas.

Ele era bonito, aventureiro e muito esperto. Ele chegou no Parque e então começou a caminhar por uma trilha de mata fechada.

E ele, andando distraído pelo caminho, encantado com tanta beleza daquele lugar achou uma coltra verde, grande e venenosa.

E então, eles começaram a lutar e ela tentou morder o Jonatas, porém ele foi mais esperto e se esquivou da mordida da coltra. Depois de horas de luta, o inesperado aconteceu.

Ele pegou logo uma pedra, e então, acertou na cabeça da coltra que não suportou e morreu.

Depois chegou um guarda florestal e ele falou o que tinha acontecido e o guarda pediu desculpas para o Jonatas e ele continuou caminhando feliz pela trilha.

Figura 51 - Versão final – Aluno 1. Produção do aluno.

Na versão final do texto analisado, percebemos que houve um aperfeiçoamento do texto como um todo. O aluno adequou a ortografia das palavras sinalizadas no bilhete e desenvolveu mais os parágrafos, acrescentando a eles novos elementos. Aprimorou o momento do clímax, ampliando-o e conferindo-lhe mais emoção. Apresentou o desfecho da história, bem como a situação final. Observamos que as modificações realizadas conferiram ao texto mais qualidade, além de ter colaborado para que ele correspondesse ao gênero textual trabalhado.

A seguir, apresentamos a versão inicial do texto do **Aluno 2**:

Em uma quinta feira de tarde... Pedro decidiu ir passear no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu. Chegando lá Pedro encontrou uma menina chamado (Mio) eles foram fazer uma simples trilha, mas depois voltou por outros caminhos com o Mio pelo os caminhos das árvores chegando mais, perto ele viu malozate e seus centralondistas costando árvores, mas como Pedro era inteligente chamou a guarda ele viu, mas era ele sozinho. ele não tinha refugio.

Passou 30 minutos e o Pedro disse:

- Vamos lá, talvez se a gente falar com eles paro.

O guarda disse: claro, vamos lá e Mio disse: vou também!

Pedro e eles chegaram até lá e tentou falar com eles, mas eles não queriam parar, como Pedro era muito corajoso fez uma flecha na sua seta e ela parou de funcionar.

Os centralondistas ficaram bastante brabo, e queriam brigar com eles. O guarda, Pedro e Mio lutou com eles e acabaram com todos eles no mesmo

hora... O guarda conseguiu levar eles para a delegacia e conseguiram prender eles.

Pedro e Mio ficaram muito felizes no dia, pois eles agora são guardas também agora ninguém pode machucá-los novamente.

Figura 52 - Texto de versão inicial – Aluno 2. Produção do aluno.

O texto do **Aluno 2** apresenta a estrutura bem característica dos contos de aventura. Fez uso de marcadores temporais (“Em uma quinta feira de tarde”, “Passou 30 minutos”) e espaciais (“no Parque Municipal de Nova Iguaçu”, “outro caminho”). Entretanto, apresentou problemas em sua construção, que são evidenciados no bilhete-orientador abaixo:

Querida \_\_\_\_\_, gostei muito do seu texto! Ele atende a estrutura do gênero conto de aventura, mas alguns ajustes podem deixá-lo bem melhor.

1. Seu texto está sem título. Escolha um que motive o leitor e desperte a atenção dele.
2. O 1º parágrafo ficou muito extenso e foi formado por apenas um período, o que dificultou a compreensão. Aconselho você a:
  - a) Desmembrá-lo em dois ou três parágrafos, acrescentando mais informações a eles, como, por exemplo, as características do local.
  - b) Não utilizar os parênteses para isolar o nome da personagem.
  - c) Como era este “outro caminho” que Pedro e Mia utilizaram para voltar, e que foi o motivo do conflito?
  - d) Ao reescrever, faça os ajustes necessários na pontuação.
3. Organize o diálogo entre Pedro, Mia e o guarda-florestal. O uso do travessão só aparece na fala de Pedro; aproveite e revise a fala deste personagem.
4. “Pedro e eles chegou até lá e tentou falar com eles, mas eles não queriam parar.” Especifique quem são “eles”. Faça o mesmo no penúltimo parágrafo.
5. O que Pedro estava fazendo com uma flecha no percurso da trilha?
6. Lembre-se: seus leitores precisam entender o seu texto.

Mãos à obra! Estou a sua disposição para o que precisar!

Professora Luciana

**Figura 53** - Bilhete-orientador – Aluno 2. Elaborado pela pesquisadora.

Vejamos a versão reescrita do texto do **Aluno 2**:

## Diga não aos contrabandos

Em uma quinta-feira de tarde, Pedro decidiu ir passear no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu. Chegando lá, Pedro encontrou uma cara feia menina chamada Mia.

Eles vão fazer um simples trabalho no parque, mas Pedro acaba encontrando por outros caminhos com Mia, um local de mata fechada e árvores muito bonitas.

Chegando mais perto, eles veem malagosta e seus contrabandistas de madeira cortando árvores, mas como Pedro era inteligente chamou o guarda-florista e ele veio, mas veio sozinho, sem reforços.

Passou 30 minutos. Pedro disse:

- Vamos lá, talvez se a gente falar com eles, eles vão!

O guarda disse:

- Não, vamos lá!

Mia falou:

- Vou também!

Eles chegaram lá e tentaram falar com os contrabandistas, mas eles não queriam falar. Como Pedro era muito esperto e corajoso, lançou flechas nas suas eletrônicas

e elas passaram de funcionar. Os contrabandistas ficaram bastante brancos e quiseram brigas com eles. O guarda, Pedro e Mia lutaram com eles e acabaram com todos no mesmo lugar. O guarda levou todos para a delegacia e conseguiram prendê-los.

Pedro e Mia ficaram muito felizes no dia e hoje são guardas florestais também e não deixam ninguém machucar a natureza.

Figura 54 - Versão final - Aluno 2. Produção do aluno.

Nesta versão, o aluno buscou revisar seu texto, segundo as orientações dadas, aprimorando a sua escrita. Inseriu um título e conseguiu reorganizar o primeiro parágrafo do texto, ajustando a pontuação e possibilitando um melhor entendimento por parte do leitor. Adequou a escrita da fala dos personagens, que se apresentava em discurso direto, utilizando a pontuação característica. Na repetição do pronome “eles”, conseguiu especificar o referente, evitando a repetição exagerada do pronome e permitindo ao leitor uma maior compreensão. Não explicou, conforme solicitado, por que o personagem portava uma flecha em meio à trilha.

Passemos, agora, ao texto do **Aluno 3**:

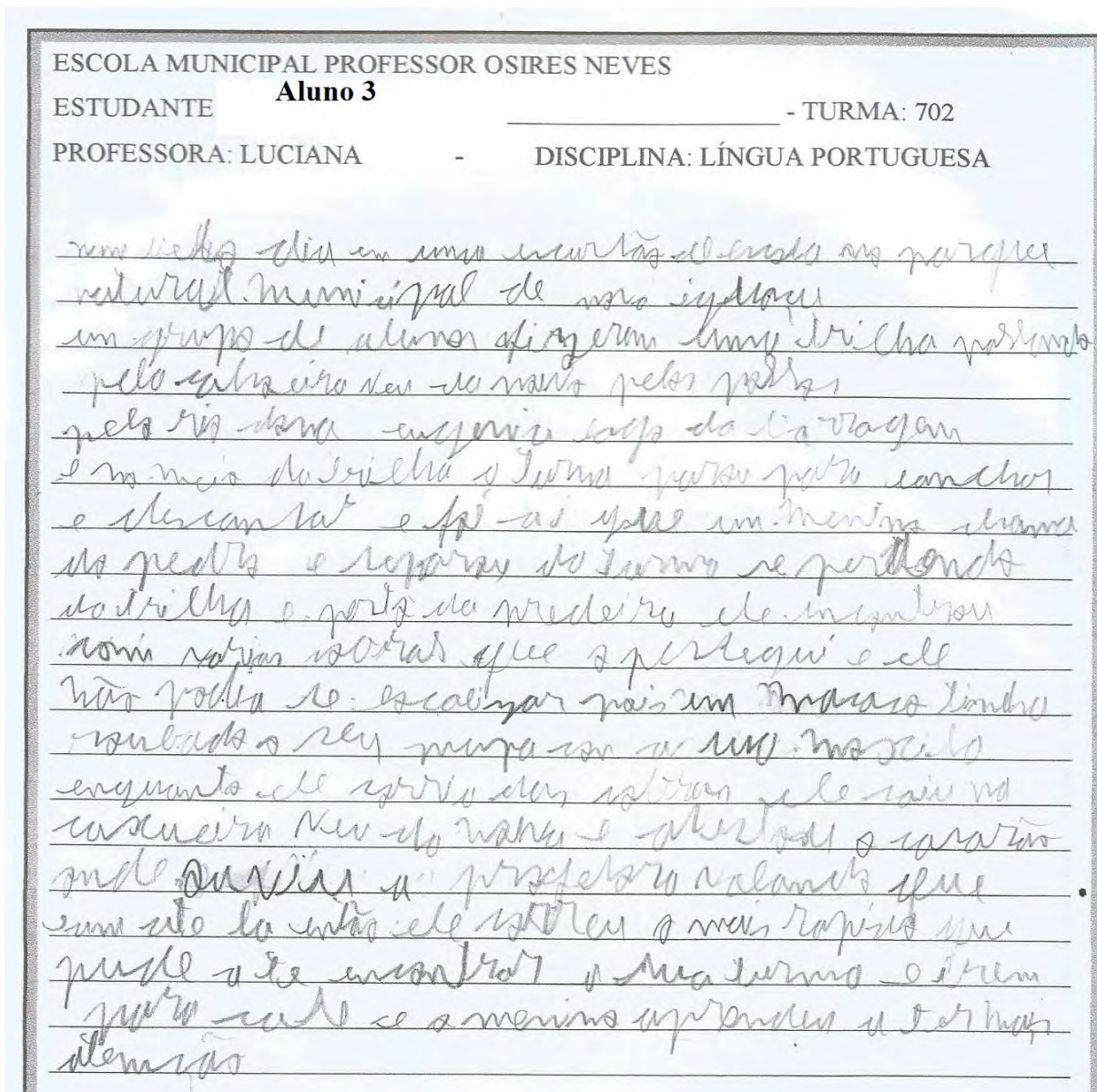


Figura 55 - Texto de versão inicial – Aluno 3. Produção do aluno.

A versão inicial do texto do **Aluno 3** não apresenta um título e foi escrita em um único bloco. Não apresenta pontuação e incorre em alguns desvios ortográficos. O aluno apresentou a situação inicial, mas não há a presença de um protagonista com características heroicas. O conflito é apresentado, entretanto, o protagonista busca superar o obstáculo que se apresenta apenas correndo dele. Sua caligrafia compromete o entendimento por parte do leitor. O aluno precisou de mais de uma reescrita do texto, para que conferisse a ele uma maior qualidade.

Segue o bilhete-orientador que serviu de base para a primeira reescrita:

1. Bom poder ler um texto seu! Você vem buscando aprimorar sua escrita cada vez mais. Para que seu texto fique ainda melhor, vamos fazer alguns ajustes, para adequá-lo ao gênero conto de aventura?

1. Procure caprichar mais na sua letra, pois seu leitor precisa entender o que você escreveu.
2. Dê um título que desperte a atenção de quem vai ler o seu texto.
3. Que tal melhorar a organização do seu texto, dividindo-o em parágrafos? Volte ao planejamento que você fez e, para cada elemento da estrutura do conto de aventura que você desenvolveu, organize um ou mais parágrafos.
4. No seu texto não há sinais de pontuação. Eles são importantes para deixar seu texto mais coerente e coeso.
5. Existem nomes próprios escritos com letra inicial minúscula. Vamos ajustar?
6. Corrija palavras com problemas de acentuação e com desvios na escrita.
7. O protagonista de um conto de aventura tem atitudes heroicas ao vencer os obstáculos que lhe são apresentados. Reveja este aspecto e crie um conflito/clímax que ofereça mais suspense e prenda a atenção do leitor.

Conte comigo para aprimorar o seu texto! Confio no seu sucesso!

Professora Luciana

**Figura 56** - Bilhete-orientador – Aluno 3. Elaborado pela pesquisadora.

Segue a primeira reescrita do texto do **Aluno 3**:

Pedra e monstros

Num belo dia em uma escola da cidade do Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu um grupo de alunos fizeram uma trilha passando pela cachoeira Vau da Moura pelos pedras pela via Dona Eugênia e pela da Barragem.

No meio da trilha a turma parou para descansar e foi aí que um menino chamado Pedro se separou da turma e perdeu a trilha.

Não da pedreira ele se encontrou com várias coisas que a natureza e ele fez que matar uma cobra. Ele tentou sair do lugar depois mais um macaco tinha ficado e deu-lhe um susto com sua machada então acabou com um pouco de medo no caminho e quando morreu a pedra mais voltou a andar e conseguiu sair dali mais no ponto não tinha que com atacar ele e ele conseguiu subir numa árvore e despirar. ele voltou mais um pouco e acabou a cachoeira onde saiu a pedra dizendo que ia acabar a guarda florestal para proteger Pedro porque ele estava com medo muito. Então ele voltou mais rápido que nunca e se encontrou a sua turma e foram para casa e não mais naquele dia após esse ter mais aventuras.

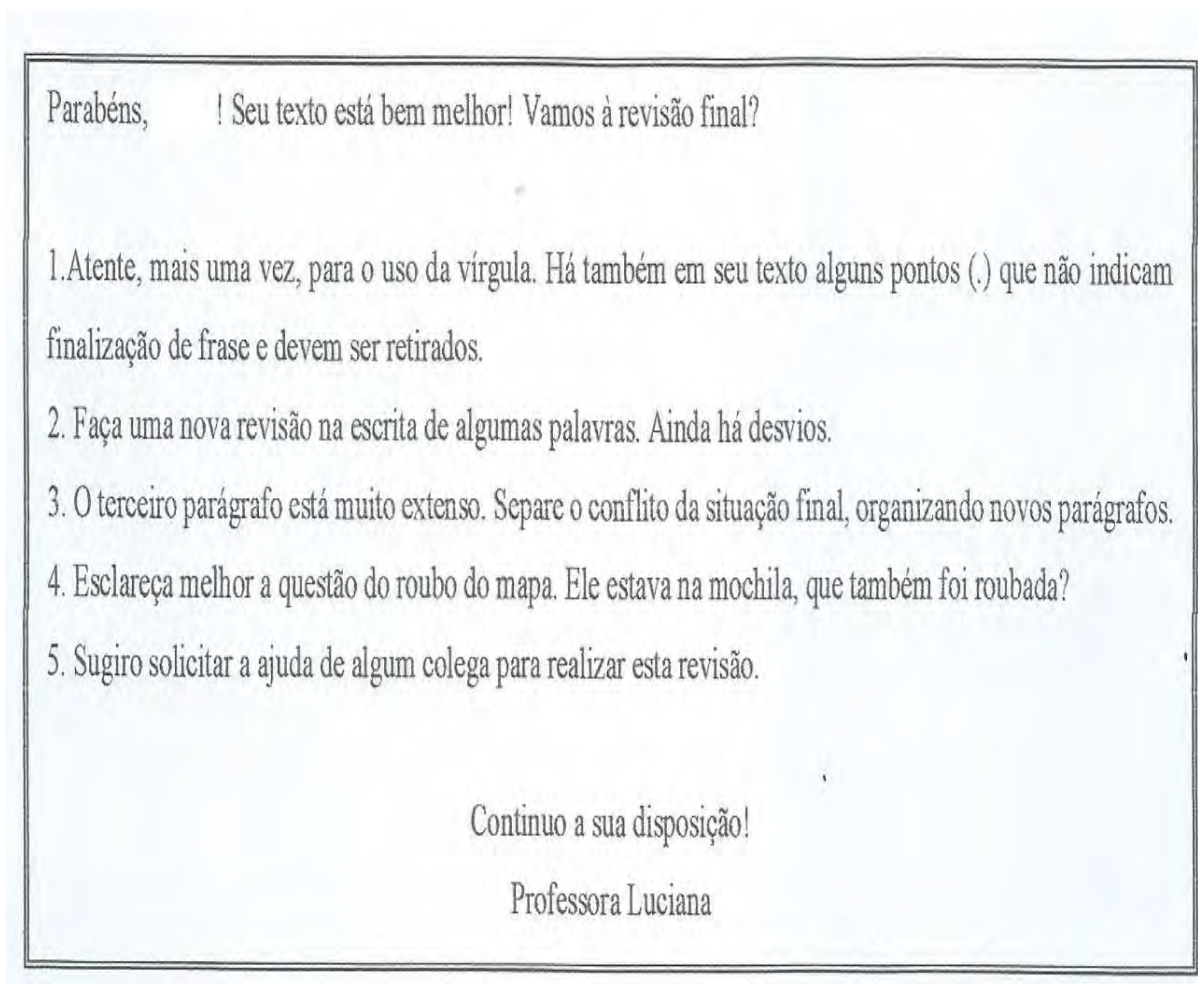
Figura 57 - 1ª reescrita – Aluno 3. Elaborado pelo aluno.

Percebemos com esta reescrita que o aluno buscou seguir as orientações sugeridas pelo bilhete-orientador na reformulação de seu texto. Inseriu um título que já anuncia ao leitor que se trata de uma história de aventura e organizou alguns parágrafos; o terceiro parágrafo ainda necessita de reformulação. Procurou aprimorar sua caligrafia.

Os problemas relativos à acentuação foram solucionados parcialmente e ainda persistem alguns desvios na escrita de palavras. O personagem protagonista já se apresenta com características heroicas e o conflito se avolumou na história, novos obstáculos surgiram, possibilitando ao protagonista ultrapassar vários deles. Os problemas com a letra inicial

maiúscula em nomes próprios foram solucionados. Ainda precisa de revisão no que diz respeito à pontuação, principalmente no uso da vírgula e em pontos finais que aparecem em locais inadequados.

Vejamos o bilhete-orientador que norteou a revisão final do texto:



**Figura 58** - Bilhete-orientador – Aluno 3. Elaborado pela professora.

Vejamos, a seguir, a versão final do texto do **Aluno 3**. Vale ressaltar o empenho deste aluno na busca por construir um texto com mais qualidade. O aluno, quando não conseguiu resolver os problemas na escrita de algumas palavras, buscou a ajuda de um colega que o auxiliou nesta tarefa. Fomos procurados por ele até nos intervalos de aula, pois não conhecia a utilização da vírgula e queria aprender, pois, segundo ele, seu texto ia “para a internet” e “não poderia ter nada errado”. Fizemos, então, uma revisão do emprego da vírgula com base em seu próprio texto e obtivemos êxito.



## Petra, o aventureiro

Num belo dia em uma excursão da escola no Parque Natural Municipal de Inhotim, alguns grupos de alunos fizeram uma trilha passando pela Cachoeira Teófilo da Silva, pelo rio São João, pela Rua Dona Eugênia e pelos lagos da Marzagão.

No meio da trilha, a turma parou para descansar e descontração e foi aí que um menino chamado Petra se separou da turma, se perdeu dentro da trilha.

Petra da pedreira ele se encontrou com algumas abelhas que o perseguiram e ele teve que matar uma a uma. Ele tentou sair do lugar, mas um morcego tinha roubado o seu mapa que estava em sua mochila. Então, acabou mais um pouco e saiu na cachoeira e quase morreu caído, mas nadou, nadou e conseguiu sair dali. Mas na frente viu um rio pronto para atá-lo e ele conseguiu subir numa corrente e respirar eles.

Conseguindo mais um pouco e avisou a turma onde se situava o rio. Professora dizendo que ia avisar os guarda florestas para procurar Petra porque ele estava desaparecido. Então, ele correu o mais rápido que podia até encontrar a sua turma e foram para casa. Naquela dia o menino aprendeu a ter mais atenção.

Figura 59 - Versão final – Aluno 3. Elaborado pelo aluno.

Na versão final, percebemos uma reestruturação global do texto do **Aluno 3**. Acatou a nova divisão do terceiro parágrafo, desmembrando-o em três novos parágrafos, facilitando o entendimento e organizando de forma mais satisfatória os obstáculos que o protagonista enfrentou. O aluno obteve um bom desempenho ao revisar juntamente com um colega a acentuação e os desvios na ortografia por ele cometidos. Relembrar o emprego da vírgula fez



O texto do **Aluno 4** apresenta uma ótima caracterização do espaço da narrativa, mas faltou localizar a história no tempo. Não se observam problemas relativos à ortografia e pontuação, mas há necessidade de se aprimorar a organização dos parágrafos. O título do texto já demonstra que uma história de aventura está por vir. Sugerimos, para aperfeiçoamento do texto, o seguinte bilhete-orientador:

Muito bom o seu texto, ] Precisamos apenas de alguns ajustes para adequá-lo ao gênero conto de aventura.

1. Ao apresentar a situação inicial, é necessário que você localize a narrativa no tempo. Sugiro também que você apresente o motivo que levou o grupo ao Parque.
2. Na complicação, você descreve que se afastou do grupo para ver quem estava escondido no mato. O que o levou a supor que ali havia alguém?
3. O protagonista de um conto de aventura tem atitudes heroicas e supera obstáculos. Vamos melhorar essa parte, acrescentando novas ideias a ela?
4. Organize seus parágrafos, deixando um espaço em relação à margem, como você fez no terceiro parágrafo. Não é necessário pular linhas entre eles.

Vamos aos ajustes? Sucesso e conte sempre comigo!

Professora Luciana

**Figura 61** - Bilhete-orientador – Aluno 4. Elaborado pela pesquisadora.

Segue a versão final do texto do **Aluno 4**:

Uma aventura na mata

Numa tarde muito quente de outubro, eu e um grupo visitamos o Parque Natural Municipal de Nova Lusitânia. Conheci alguns guardas florestais que tomavam conta do Parque e eles mostraram árvores como o pau-de-marcação e a embacuita, ensinaram como lidar com uma cobra sem machucá-la, mostraram também as cachoeira Velha da Boia e Rio Dona Eugênia e o lago da Borrachim!

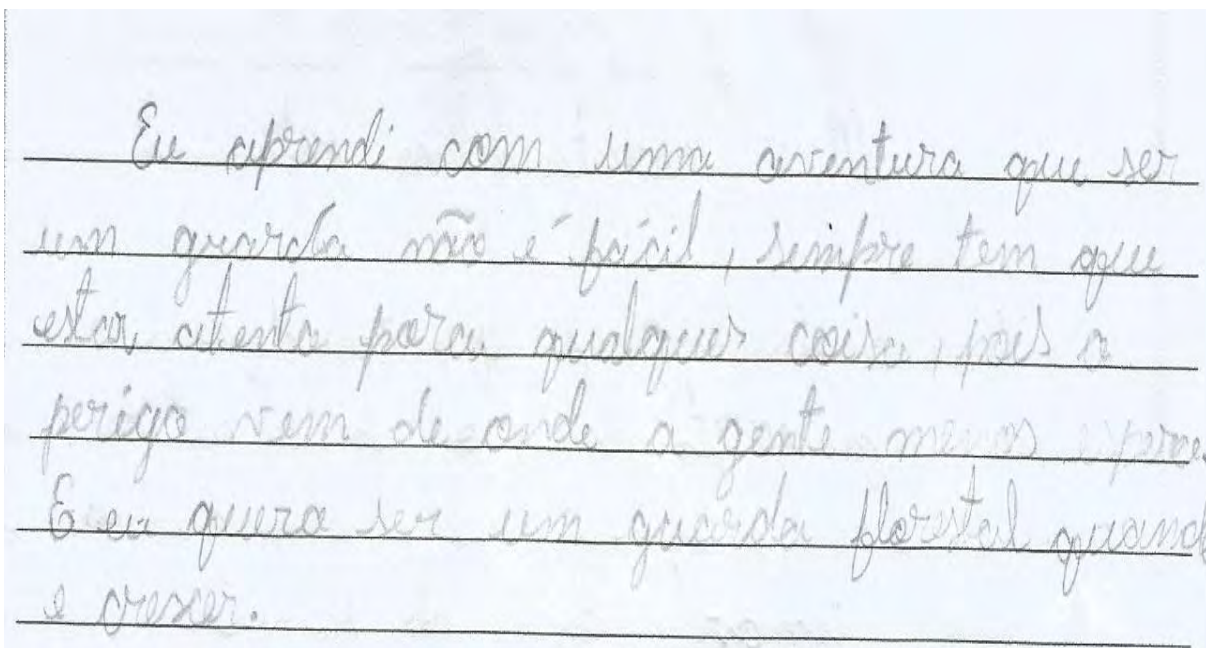
Combinamos até algum nos cairíamos onde se localizava a sede da Fazenda Dona Eugênia, até que eu me afastei deles porque eu vi um sinal de fumaça e fui até lá, bem longe de onde eu estava.

Eu me aproximei um pouco e vi um sujeito mal encarado queimando umas árvores e fui na direção dele e perguntei:

- O que você está fazendo? Há que é proibido queimadas aqui?

Ele não respondeu e sacou uma faca. Fantei ser mais rápido e fui bater nele com uma madeira.

O homem caiu no chão, largou a faca e uma cobra que estava próximo dele o mordeu. Eu amarei ele, chamei um guarda florestal e ele prendeu o sujeito.



Eu aprendi com uma aventura que ser  
um guarda não é fácil, sempre tem que  
estar atento para qualquer coisa, pois o  
perigo vem de onde a gente menos espera.  
Eu quero ser um guarda florestal quando  
eu crescer.

Figura 62. Continuação

Verificamos nessa versão final que o aluno procurou ajustar seu texto às modificações sugeridas. Situou sua narrativa no tempo (“numa tarde muito quente de outubro”) e evidenciou o motivo que levou o grupo ao Parque (“uma visita”).

Executou alterações na complicação que conferiram mais coerência ao texto: o sinal de fumaça chamou a atenção do protagonista, e por isso ele se afastou do grupo; ao chegar no local viu que o motivo da fumaça era um homem fazendo queimada, o que deixa claro ser proibido naquele local. No clímax, poderia ter desenvolvido mais a história, provocando mais suspense; ainda assim podemos dizer que o texto está adequado ao gênero proposto. A sugestão dada de uma melhor organização dos parágrafos foi acatada parcialmente.

Vejamos o texto do **Aluno 5**:

Em um Dia Muito Bonito, Carlos Eduardo Decide Chamá-los  
 os Seus amigos Para ir em no Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu,  
 Todos concordaram e decidiram lá.

Quando lá, logo se caso eles encontraram o rio Lara  
 Eugênia e acharam lindo, logo depois chegaram a sede do Parque, e lá  
 encontraram os guardas que iriam acompanhá-los eles no passeio, mas  
 um ambiente agradável, uma vista linda e calma de água, e era uma  
 turma de crianças pequenas, brincar e jogar bola. Lá eles foram muito  
 felizes com eles e sim com os amigos. E eles foram muito felizes.

Logo depois a tarde, eles começaram a ver animais,  
 como: Peixes pequenos, cobras, borboletas coloridas e macacos e ficaram  
 encantados, depois mais encontraram uma cobra chamada Rêta de  
 mata, depois outra chamada Rêta de fogo e outra chamada imbuída e  
 também adoraram.

Logo depois eles estiveram como casa, como os parentes  
 chamam "cosas" e decidiram entrar, logo quando eles entraram no  
 de casa com uma trilha indígena, que nós fizemos os pontos para  
 daquela parte, e um dos índios falou que eles tinham medo de  
 entrar lá, e começaram. Uma das coisas tentaram fazer uma  
 "Rêta" no rio de um dos amigos e ela não veio, mas ele acabou de vir  
 um boneco de macaco e ele ficou com muita graça na casa dele, e assim  
 ele ficou feliz, logo depois outro índio trouxe um dos amigos  
 e Carlos Eduardo ficou muito feliz e começou a lutar mais ainda, quando  
 ele estava lutando com um índio, o outro veio por trás tentando  
 fazer uma "Rêta" no rio de Carlos, mas ele não conseguiu e  
 acabou de vir.

Depois da luta, os amigos de Carlos acordaram e ajudaram  
 Carlos a superar os índios. Depois disso, os índios prepararam e  
 fizeram os índios para o rio de uma Pereira e jogaram os  
 índios de cima, assim, matando eles. Tudo isso aconteceu lá. Logo

Depois disso eles foram para casa com os pais, e ficaram muito felizes  
 com a natureza e com os índios!

Figura 63 - Texto de versão inicial – Aluno 5. Produção do aluno.

O Aluno 5 construiu um texto bem adequado ao gênero discursivo proposto. Fez uso de marcadores temporais (“Em um dia muito bonito”, “logo”), e espaciais (“Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu”, “lá”) ao longo do texto, situando o leitor. Caracterizou o espaço da narrativa, descrevendo-o com muitos detalhes.

Segue, no bilhete-orientador, as sugestões pedagógicas para aprimoramento do texto:

Parabéns, Seu texto está bem de acordo com o gênero discursivo proposto. Seguem algumas sugestões para deixá-lo ainda melhor!

1. Acrescente um título que desperte a atenção do leitor e o motive a ler o seu texto.
2. Que tal aproveitar a situação inicial e já anunciar ao leitor as características desses personagens?
2. Seu texto apresenta algumas palavras que precisam ser revisadas quanto à acentuação e à escrita correta.
3. O segundo parágrafo apresentou um período muito extenso. Tente organizá-lo melhor, separando as ideias em períodos menores.
4. O mesmo aconteceu com o quarto parágrafo. Nele, além do que foi proposto no item 3, você pode separar a complicação do momento do clímax, dividindo-o em dois parágrafos.
5. Há muita repetição das palavras “logo” e “depois”. Tente sequenciar a história, utilizando outros marcadores temporais.

Conte com o meu apoio para o que precisar!

Professora Luciana

Figura 64 - Bilhete-orientador – Aluno 5. Elaborado pela pesquisadora.

Vejamos, agora, a versão final do texto do **Aluno 5**:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES  
 ESTUDANTE: **Aluno 5** \_\_\_\_\_ - TURMA: 702-  
 PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

*Uma aventura no Parque*

Em um dia muito bonito, Carlos Eduardo decidiu chamar seus amigos para ir ao parque natural municipal de São Equipe. Todos concordaram e decidiram ir.

Carlos e seus amigos eram muito aventureiros, gostavam de caminhar lugares novos e ter contatos com a natureza.

Quando lá, olistaram a Rio São Antônio e ficaram entre São João e São Paulo, foram a Ilha do Parque, e lá encontraram os guardas de segurança que dizem acampar lá no parque, mas um indelével aconteceu: uma escola de arte acabou de chegar e tinha uma turma de crianças pequenas, por isso os guardas não podiam mais ficar. E eles foram obrigados.

Então, subindo a trilha, eles começaram a ver animais como: urubitinga, caiti, bobó, sibilantes e macaco, ficaram encantados. Subindo mais encontraram uma água cristalina e doce, depois entre árvores como pinheiro e tamareira e a Salsedão. E ficaram lá!

Mas a fim eles estavam em casa e decidiram entrar assim que eles entraram, tiraram uma trilha de madeira que não existia no Parque. Logo depois os guardas olistaram com eles e mandaram eles e Luciana irem embora e agradecer. E disseram que eles só iriam por lá no futuro, e começaram a ir.

Um dia Carlos tentou fazer uma obra no lado de um tronco de árvore, mas ele realmente viu um peixe de água doce com muita força na cara. Logo ele viu o tipo de peixe de água doce, então Carlos chegou mais um amigo de Carlos, ele ficou feliz e começou a entrar, mas aí Carlos, logo depois Carlos veio para trás tentou fazer uma obra diferente, mas realmente Carlos de voltar e chegou lá.

E assim ficaram todos.

Figura 65 - Versão final – Aluno 5 (continua). Produção do aluno.

Depois da luta, os amigos de Carlos acudiram e ajudaram  
 Carlos a vencer os inimigos que estavam escondidos e ajudaram  
 para o filho de Carlos e foram para lá de novo.  
 Os amigos continuaram seu trabalho e foram para  
 dentro do lago e foram embora com suas coisas e coisas.

Figura 65. Continuação

Analisando a versão final do texto do **Aluno 5**, percebemos que ele buscou seguir as orientações pedagógicas sugeridas. Acrescentou um título ao texto que já sugere ao leitor que se trata de uma história de aventura. A revisão sugerida para a acentuação foi realizada com sucesso (“lá”, índio”, “imbaúba”); entretanto, na revisão ortográfica ainda observamos a palavra “flexa” incorretamente grafada. Conseguiu substituir a palavra “logo” por outros marcadores, como “mais a frente” e “então”, e evitou a repetição do “depois”.

Os personagens já foram apresentados na situação inicial, e a eles foram atribuídas características (“aventureiros”, “gostavam de conhecer novos lugares e ter contato com a natureza”). No segundo período, conseguiu separar as ideias, aumentando de dois para quatro períodos neste parágrafo, e separou adequadamente a complicação do momento do clímax no quarto parágrafo. Evidenciamos, com isso, que o aluno aprimorou a sua escrita através das orientações transmitidas.

Passemos ao texto do **Aluno 6**:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES  
 ESTUDANTE **Aluno 6** - TURMA: 702  
 PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Em um lindo sexta-feira no parque  
 natural municipal de nossa cidade  
 que é uma área de mata atlântica e lá  
 está quem, Ana, Elisabeth e João.  
 quando eles vieram quatro homens cor-  
 tando matitas árticas como pau falso,  
 melão, etc. e foram lá para falar com  
 ele e pediram para ele para mas eles não  
 foram ai foram ali a copine chama as  
 guardas.  
 - foi quando começou uma briga entre  
 as guardas, meus amigos e os caras. mas  
 ai gente ganhou a luta e as guardas  
 deram eles para cada um.

Figura 66 - Texto de versão inicial – Aluno 6. Fonte: Produção do aluno.



O **Aluno 6** produziu um texto que ainda precisa de muitos ajustes para que se adeque ao gênero proposto. Este aluno precisou de realizar duas reescritas para que conseguíssemos um texto com maior qualidade.

A história narrada ficou muito curta, precisando de parágrafos mais desenvolvidos e com maior número de informações. O primeiro parágrafo apresenta um verbo no presente do indicativo, não apresenta título e os parágrafos foram iniciados com letra minúscula. Inicia a narrativa com um narrador-observador e logo muda o foco narrativo para a primeira pessoa. Não caracteriza de forma satisfatória os personagens e o espaço. Na sequência, apresentamos o primeiro bilhete-orientador com as sugestões apresentadas ao aluno:

. . . que bom que você produziu o texto pedido! Temos algumas sugestões para deixá-lo ainda melhor!

1. Seu texto precisa de um título que desperte a atenção do leitor.
2. Reveja o tempo/modo verbal empregados no primeiro parágrafo do seu texto.
3. *Ele está muito curto. Que tal desenvolvê-lo mais? Volte ao planejamento que você fez e acrescente novas ideias aos elementos que compõem a estrutura da narrativa.*
4. Você prioriza o foco narrativo em primeira pessoa, mas não se inclui na apresentação dos personagens. Faça esse ajuste.
5. Revise as letras iniciais maiúsculas no início de frases.
6. Atente para a acentuação de algumas palavras.

Mãos à obra! Estou a sua disposição para ajudá-lo.

Confio no seu sucesso!

Professora Luciana

**Figura 67** - Bilhete-orientador – Aluno 6. Elaborado pela pesquisadora.

Primeira reescrita do texto do **Aluno 6**:

*não ao desmatamento*

*Em uma linda sexta - feira os amigos Cyllia, Ana, Elivalde e João estavam no parque natural municipal de nossa iguaçu que é uma área de mata atlântica*

*Quando passearam pelo parque viram quatro lenhadores cortando muitas árvores nativas como o pau-fatoré e a imbaúba. O grupo foi lá para falar com eles pediram para eles não cortarem mais árvores, mas não foram atendidos*

*Logo começou uma briga entre o grupo, os guardas e os lenhadores, mas os lenhadores mesmo lutando muito não conseguiram vencer e os guardas levaram eles para cadeia.*

**Figura 68:** 1ª reescrita – Aluno 6. Produção do aluno.

O aluno acatou as sugestões propostas. Acrescentou um título que mantém relação com o texto e ajustou o foco narrativo para a terceira pessoa. Corrigiu o tempo/modo verbal empregado no primeiro parágrafo, a utilização da letra inicial maiúscula em início de frases e os problemas na acentuação de algumas palavras (“lá”, “imbaúba”). Entretanto, foram poucas as ideias que foram acrescentadas ao texto, mesmo o aluno tendo voltado ao planejamento que executou, ele ainda se apresenta muito curto e ainda precisa de ajustes para ficar mais próximo do gênero proposto. Sugerimos, então, uma nova reescrita para aprimoramento do texto, seguindo as orientações do bilhete abaixo:

Seu texto melhorou bastante, .

Parabéns! Vamos a novos ajustes para aprimorá-lo e fazer com que ele se

adeque ao gênero proposto?

1. Escreva o que este grupo fazia no Parque.
2. Caracterize o espaço. Você participou da visita e tem bastantes elementos para isso.
3. Procure caracterizar também os protagonistas. Lembre-se que eles têm atitudes heroicas.
4. Tome seu conflito mais emocionante, para que ele prenda a atenção do leitor. Capriche no clímax!
5. A superação dos obstáculos leva a uma situação de equilíbrio. Mostre isso no seu texto.

Mais uma vez, pode contar comigo!

Professora Luciana

**Figura 69:** Bilhete-orientador – Aluno 6. Elaborado pela pesquisadora.

Vejamos o novo texto do Aluno 6:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES  
ESTUDANTE: Aluno 6 TURMA: 702  
PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

não ao desmatamento

Em um lindo sexta-feira, os amigos Cyrio, Cino, Elizabeth e João estavam visitando o parque natural municipal de Nova Iguaçu. O parque é uma área de mata atlântica com muitas árvores, cachoeiras e animais muito interessantes como o licho-triguieira e cobras venenosas.

Eles resolveram fazer um trilho para conhecer melhor a natureza do parque e quando chegaram numa área da mata fechada viram quatro lenhadores desmatando o lugar. Esses lenhadores estavam cortando muitas árvores nativas com a machado.

Os amigos eram muito valentes e amam a natureza, então se foi para falar com os lenhadores para não cortarem mais árvores, mas não foram atendidos.

O grupo ficou revoltado e chamaram as guardas florestais para ajudar na missão, mas não teve efeito. Começou um briga entre eles. Os lenhadores tentaram resistir, mas as guardas era bem preparadas e o grupo de amigos muito forte. No duelo corporal os lenhadores foram vencidos e presos pelas guardas florestais.

O parque voltou a ter tranquilidade e os amigos tiveram muita felicidade para contar sobre essa aventura que salvou a natureza.

Figura 70 - Versão final – Aluno 6. Produção do aluno.

Em sua versão final, percebemos a evolução do texto do **Aluno 6**. Ele é um aluno extremamente resistente a produções escritas, mas buscou fazer o seu melhor. Ao longo da elaboração do texto, estivemos em constante interação com ele, que, ansioso com os bilhetes-orientadores, nos procurava até nos intervalos das aulas de posse deles. Procuramos deixar o educando bem à vontade para sanar suas dúvidas.

A versão final ficou bem maior do que as versões anteriores. Foram incorporadas a ela a caracterização do espaço e dos protagonistas. Ampliou o conflito e o clímax, tornando a leitura mais agradável e facilitando o seu entendimento. Aprimorou também a versão final, mostrando ter alcançado a superação dos obstáculos.

Segue o texto do **Aluno 7**:

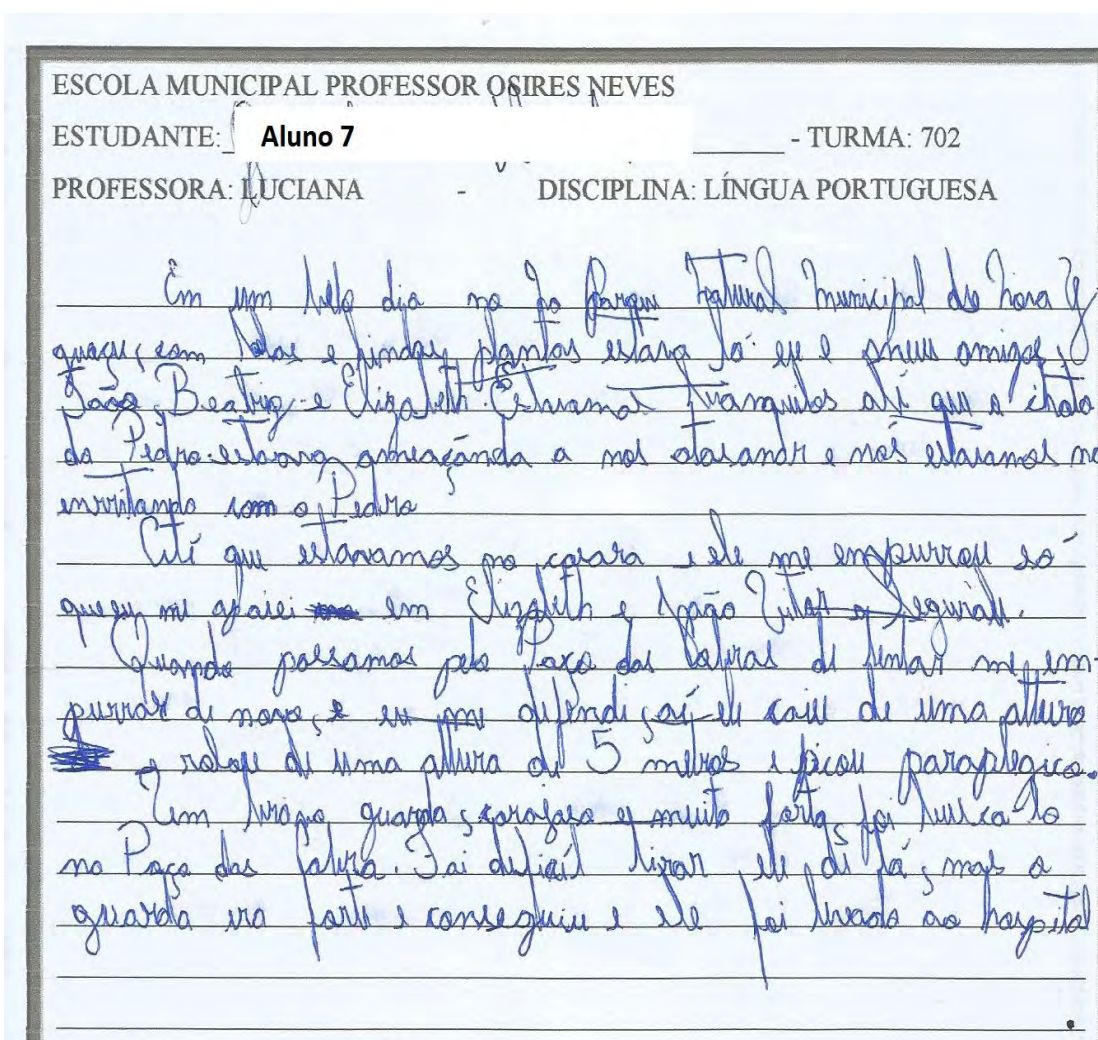


Figura 71 - Texto de versão inicial – Aluno 7. Produção do aluno

O **Aluno 7** construiu um texto que não se adequa ao gênero discursivo proposto. Não há uma aventura propriamente dita, bem como um protagonista com atitudes heroicas. O que

se observa é o relato de um passeio, no qual acontecem alguns imprevistos. O texto não apresenta um título e há desvios na ortografia e na acentuação. Para aprimoramento da produção escrita, anexamos ao texto o seguinte bilhete orientador:

Querida \_\_\_\_\_, escrever uma história é uma aventura fascinante, não é mesmo? Temos algumas sugestões para deixar o seu texto ainda melhor.

1. Seu texto precisa de um título que desperte a atenção do leitor.
2. Você narrou fatos acontecidos em um passeio, mas não há ali uma aventura. Crie um protagonista com atitudes heroicas, que enfrente um perigo real e uma situação de conflito bem emocionante, na qual esse personagem saia vitorioso. Refaça seu planejamento, isso ajudará muito.
3. Acrescente mais ideias aos seus parágrafos, pois seu texto ficou muito curto.
4. Você visitou o local que serviu como espaço da narrativa, mas seu leitor, não. Que tal incluir mais características deste lugar, para facilitar o entendimento do leitor? Você pode também caprichar nas características do protagonista que você criou.
5. Revise a ortografia e a acentuação das palavras.

Estou à disposição para ajudá-la!

Um beijo!

**Figura 72:** Bilhete-orientador – Aluno 7. Elaborado pela pesquisadora

Vejam, agora, a versão final do texto do **Aluno 7**:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES

ESTUDANTE: Yvira Caroline D. Ramos - TURMA: 702

PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Em um belo dia no Parque Natural Municipal de Nova  
Iguazu, com belas e lindas plantas, estava lá eu e meus  
amigos João, Beatriz e Elizabeth estavam de férias  
lá que o Chato do Pedro estava conversando e nos estavam  
e nos estavam nos imitando com o Pedro.

Cito... que nos estavam no Casarão e ele impulsionou me  
ra que eu me apoiou em Elizabeth mais o João estava  
a seguir.

Mai estavam falando até que eu, Elizabeth e Bia esta-  
vamos andando de férias, de tanto nos empurrar no  
Poço das Lágrimas se que ele que aqui é ele se foi no ar  
e caiu de uma altura de 5 metros de altura e ficou para-  
plético.

E quando as guardas foram buscar-me no Poço das Lá-  
grimas, ele estava todo caído e quebra, todo batido, ele não está  
na todo machucado. As guardas o pegaram e levaram  
para o hospital.

E depois disso ele nunca mais nos viu.

Figura 73 - Versão final – Aluno 7. Produção do aluno

Em sua versão final, percebemos que o **Aluno 7** ampliou consideravelmente o seu texto, mas foram poucas as sugestões de revisão que foram atendidas. O texto continuou sem um título e percebemos que ainda persistem os problemas na ortografia e acentuação de algumas palavras. Ainda não temos uma situação de conflito e um protagonista com atitudes heroicas. O texto, mais uma vez, não atende ao gênero discursivo conto de aventura.

Os textos que serão analisados agora são resultado das produções coletivas propostas pelo circuito da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2004). Percebemos que, em grupo, os textos já na sua versão inicial possuíam uma qualidade maior do que os textos de versão inicial produzidos individualmente.

Gostaríamos de ressaltar que esses textos também são contos de aventura; entretanto, alteramos o espaço onde a história se passa. Os espaços de lugares inusitados foram sugestões dadas por eles: aventura no espaço sideral, aventura em alto mar, aventura na ilha perdida e aventura na cidade abandonada. Como no dia da produção contávamos com 6 grupos de 4 alunos, eles sugeriram que repetíssemos a aventura na ilha perdida e na cidade abandonada. Assim, procedemos ao sorteio, por parte dos grupos, do espaço em que seria desenvolvida a narrativa.

Segue a produção do **Grupo 1**:

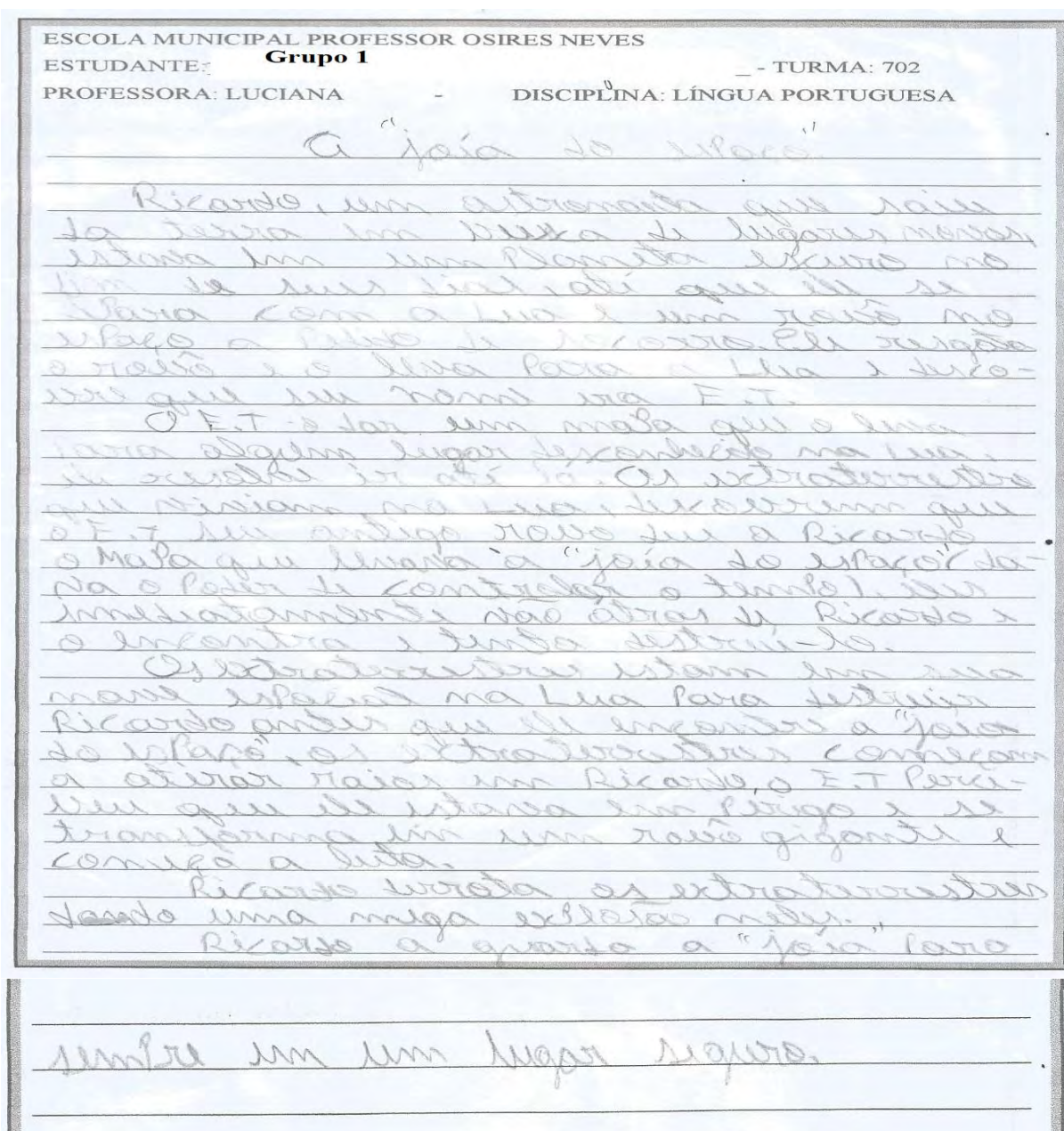


Figura 74 - Texto de versão inicial – Grupo 1. Produção do Grupo 1.

A versão inicial do texto produzido pelo **Grupo 1** foi sobre uma aventura no espaço sideral. O texto atende bem às características do gênero proposto, mas precisa de alguns ajustes quanto à pontuação e em alguns pontos que deixaram dúvidas. O grupo emprega ora verbos no presente do indicativo, ora no pretérito perfeito/imperfeito do indicativo. Visando auxiliá-los a tornar o texto ainda melhor, sugerimos as alterações que constam do bilhete-orientador abaixo:

Queridos alunos, gostei muito da aventura no espaço sideral que vocês produziram! Vamos deixá-la ainda melhor? Seguem algumas sugestões:

1. Como o protagonista se deparou com o robô, se eles estavam em lugares diferentes? Procurem esclarecer.
2. Revejam o tempo/modo dos verbos empregados no texto de vocês.
3. O nome do planeta é um substantivo próprio e deve ser escrito com letra inicial maiúscula.
4. Vocês escreveram “um robô no espaço a pedido de socorro”. Repensem essa construção.
5. No 2º parágrafo, esclareçam a quem o E.T. deu o mapa.
6. Revejam o uso da pontuação. Há também períodos muito extensos, distribuam melhor as ideias.
7. O confronto entre Ricardo e os extraterrestres pode ser mais emocionante, com mais suspense.
8. Escrevam mais sobre o que foi feito com a “joia do espaço” após a resolução do conflito.

Confio no empenho de vocês e estou à disposição para o que precisarem.

Professora Luciana

**Figura 75** - Bilhete-orientador – Grupo 1. Elaborado pela pesquisadora.

Segue o texto do Grupo 1 após a revisão do grupo:

ESCOLA MUNI **Grupo 1** IRES NEVES  
 ESTUDANTE: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: LUCIANA \_\_\_\_\_ DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

A "joia do espaço"

Ricardo, um astronauta que saiu da Terra em busca de lugares novos, estava em uma Planeta distante no fim de seus dias. Ele resolveu dar uma volta pelo espaço até que ele se deparou com um robô pedindo socorro e enviou a sua. Então ele recebeu o robô e levou para a sua e deu o robô que seu nome é E.T.

O E.T. dá para Ricardo um mapa que o leva para algum lugar desconhecido na sua ele resolve ir até lá. Os extraterrestres que vivem na sua descobrem que o E.T. e seu amigo robô, deu a Ricardo o mapa que levou a "joia do espaço" (uma pedra de cristal o tempo). Eles imediatamente não atrás de Ricardo e o encontram e tentam destruí-lo.

Os extraterrestres estavam em sua mão e para na sua para destruir Ricardo antes que ele encontrasse a joia do espaço. Os extraterrestres começaram a atirar bolas em Ricardo, o E.T. percebeu que ele estava em perigo e se transformou em um robô gigante.

Ricardo e E.T. lutaram bravamente com os extraterrestres que foram ficando cansados da batalha, então Ricardo dá uma

**Figura 76** - Versão final – Grupo 1 (continua). Produção do Grupo 1.



minha exploração mais a acção de vez com  
 todos.  
 A "joia" foi guardada num lugar  
 seguro para que ninguém mais a incon-  
 trasse e tivesse o poder de controlar o  
 tempo.

Figura 76. Continuação

O bilhete-orientador colaborou para que o **Grupo 1** produzisse um texto com mais qualidade. Observamos na nova versão que foi ajustada a letra inicial maiúscula no substantivo próprio “Terra” e houve ajustes na pontuação. Entretanto, os verbos empregados no presente ainda permanecem no primeiro e segundo parágrafos.

Já percebemos períodos menores e com ideias mais organizadas. Os alunos esclareceram o modo como o robô foi avistado pelo protagonista (ao resolver dar uma volta pelo espaço) e a quem o mapa foi entregue (a Ricardo). Houve a troca da expressão “a pedido de socorro” por “pedindo socorro”. Na ampliação do conflito e da situação final, as modificações foram bem discretas.

Vejamos a produção do **Grupo 2**, que trata de uma aventura numa ilha perdida:

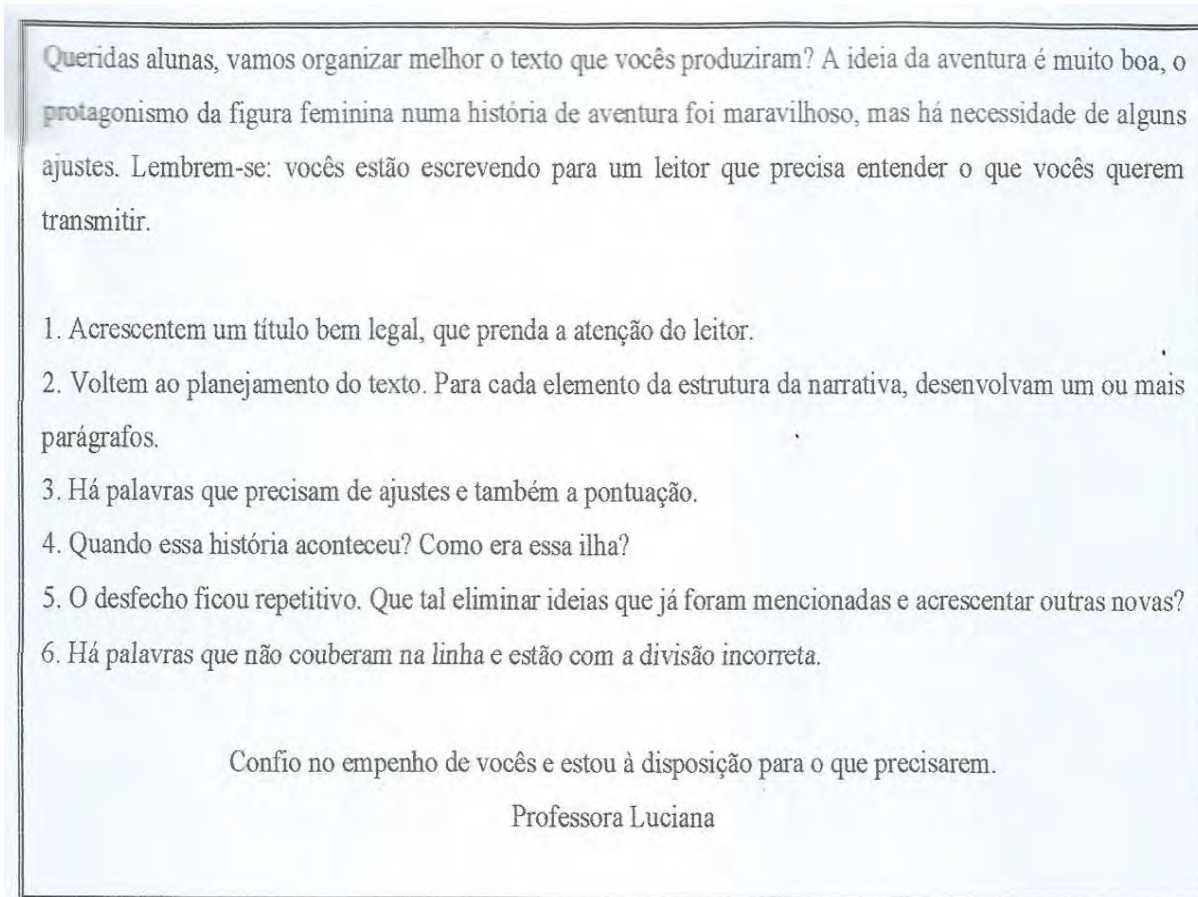
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES  
 ESTUDANTE: **Grupo 2** TURMA: 702  
 PROFESSORA DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Valeriana uma valente e bela moçoqueta. Um grande me-  
 nino indiano. Os olhos que brilhavam como estrelas. Era uma  
 grande ilha de uma ilha de uma ilha de uma ilha. Seu grande objetivo  
 era chegar à ilha e se grande aventura de perigos que se encontra  
 no centro da ilha. Protegido de uma ilha de uma ilha de uma ilha  
 malvada e egoísta e destruidores da natureza.  
 Depois de muitas tentativas sobre a chegada dos piratas  
 malvados estão começando a preparar suas equipes  
 antes de guerra mas preferiam estar em locais seguros para o  
 momento da guerra. Em fim eles invadiram a ilha e muitas  
 batalhas começaram a ocorrer. Por alguma razão  
 deu em fim a guerra e gostamos todos nos divertindo.  
 Por fim vencemos e expulsamos os piratas da ilha e se  
 tentamos por fim salvar. Foi marcado no destino o fim  
 do reinado dos piratas malvados e conseguimos pagar as  
 indenizações e resgatar os detidos de perigos.

Figura 77 - Texto de versão inicial – Grupo 2. Produção do Grupo 2.

Na análise da primeira versão do **Grupo 2**, observamos a necessidade de muitos ajustes. Este grupo, no momento da produção escrita, pouco interagiu para a troca de ideias, o que pode ter ocasionado os problemas encontrados. Pedimos que relesem o texto antes da entrega, mas apenas um componente do grupo o fez.

O texto traz uma temática interessante, valorizando a figura feminina (já que era um grupo composto só de meninas), mas não apresenta um título, foi desenvolvido em apenas dois parágrafos e apresenta muitos problemas na pontuação e escrita de palavras. A protagonista foi muito bem caracterizada, entretanto, não houve apresentação ao leitor das características da ilha. As ideias necessitam de uma maior organização. Vejamos o bilhete-orientador com as orientações pedagógicas dadas ao grupo:



Queridas alunas, vamos organizar melhor o texto que vocês produziram? A ideia da aventura é muito boa, o protagonismo da figura feminina numa história de aventura foi maravilhoso, mas há necessidade de alguns ajustes. Lembrem-se: vocês estão escrevendo para um leitor que precisa entender o que vocês querem transmitir.

1. Acrescentem um título bem legal, que prenda a atenção do leitor.
2. Voltem ao planejamento do texto. Para cada elemento da estrutura da narrativa, desenvolvam um ou mais parágrafos.
3. Há palavras que precisam de ajustes e também a pontuação.
4. Quando essa história aconteceu? Como era essa ilha?
5. O desfecho ficou repetitivo. Que tal eliminar ideias que já foram mencionadas e acrescentar outras novas?
6. Há palavras que não couberam na linha e estão com a divisão incorreta.

Confio no empenho de vocês e estou à disposição para o que precisarem.

Professora Luciana

**Figura 78** - Bilhete-orientador – Grupo 2. Elaborado pela pesquisadora.

Segue a versão final do texto:

Valentino marinheiro

Valentino era uma valente pelo mar, era mesmo inteligente, corajoso e que adorava viver uma aventura. Era chefe de uma tripulação só de mulheres. Seu grande objetivo era proteger a Ilha Perdida e os grandes tesouros de pedras que se localizava no centro da ilha.

Num dia calmo e tranquilo de verão, Valentino avistou um navio cheio de piratas que se aproximava da ilha. Ela se lembrava desse navio, ele trazia piratas que já tinham sentido medo na ilha perdida, eles eram malvados, egoístas e destruidores da nossa natureza.

Na mesma hora os marinheiros começaram a preparar seus equipamentos de guerra e se posicionaram para o momento da batalha.

Em fim eles invadiram a ilha e os marinheiros começaram a atacar, lembram que seria fácil derrotar mulheres, mas se enganaram e a luta foi de igual para igual, alguns foram mortos e outros acabaram em covas e outros em o foram presos.

Por fim, Valentino e os seus marinheiros foram mortos e os tesouros foram roubados. Nesse dia ficou marcado na História pelo fim da invenção dos piratas malvados, a paz voltou a reinar na ilha perdida e os tesouros de pedras

continuam em segurança.

Figura 79 - Versão final – Grupo 2. Produção do Grupo 2.

No momento da reescrita, o grupo esteve mais coeso e buscou realizar os ajustes que foram sugeridos. Apesar do esforço, ainda se observam palavras que precisam de correção, como “marineira” (marinheira), “tessouro” (tesouro), “Em fim” (Enfim). O título pouco acrescentou ao texto e ficou confuso. Não há caracterização da ilha, para que o leitor possa entender melhor como era esse lugar.

A organização em parágrafos teve uma melhora considerável, e o grupo eliminou a repetição presente no desfecho e adequou a separação de sílabas na translineação.

Passaremos, agora, para a produção escrita do **Grupo 3**, que se passa numa cidade abandonada.

Paula tinha uma vida normal, até que entrou na faculdade e lá conheceu seus amigos, parentes, destemidos, aventureiros, em busca de aventuras. Então, Paula começou a fazer parte desse grupo.

Então, um dia eles decidiram ir a uma biblioteca, que chegando lá eles encontraram um livro antigo que se chamava "O Inexplicável", os três pegaram o livro e começaram a ler, até que eles chegaram na última

página do livro e se depararam com um mapa que explicava que toda aquela história era real. Todo mundo quis pegar o mapa até que ele se partiu em três.

Paula tinha aprendido com seu pai a remontar mapas, então quando ela começou a ler uma página em cima da outra, quando ela terminou de montar o mapa, se abriu uma passagem. Paula e seus amigos entraram na passagem, e quando eles terminaram de analisar o local, eles perceberam que estavam na cidade abandonada que se chama Tam Cite, que não habitava nenhum morador, só tinha uma praça destruída.

Figura 80 - Texto de versão inicial – Grupo 3 (continua). Produção do Grupo 3.

Porque nesse local tempo atrás  
aconteceu que um grande cientista criou uma  
bomba para destruir a cidade e ele acabou  
destruindo a cidade química da bomba criou  
um monstro chamado Gubano e esse monstro  
protegia uma chave sagrada e essa chave  
era que traga vida à cidade de novo, mas  
de um dos três amigos pode pegar-la  
havia sido o George e os três fizeram  
um plano que eles passaram na porta  
destruindo o monstro e George ia pegar  
a chave e isso aconteceu, só que o  
guerrilheiro George vai sair do escondo  
onde estava a chave e o monstro ganhou  
a passagem como ele na frente então George  
percebeu e passou por de baixo das  
pernas do monstro e colocou a chave  
na pedreira de pedras e em posse de  
de magia o monstro sumiu e a  
cidade ficou de ser abandonado e se  
tornou uma cidade morta e movimentada  
e assim eles viraram os cientistas mais  
famosos da cidade e fim

Figura 80. Continuação

Na análise do texto, percebemos que há duas caligrafias diferentes, apesar de todos os grupos terem sido orientados a escolher um redator. Percebemos também que há muitas palavras precisando de ajustes, como “mostro” (monstro), “abitava”, “protegi” (protege), “de baixo” (debaixo), dentre outras. Há parágrafos muito extensos, como o último, que abriga conflito, desfecho e situação final. Alguns períodos também precisam de reestruturação, pois apresentam excesso de informações.

Segue o bilhete-orientador entregue ao grupo:

Queridos alunos, gostei muito da aventura na cidade abandonada que vocês produziram! Vamos deixá-la ainda melhor? Seguem algumas sugestões:

1. Acrescentem um título ao texto que desperte a atenção do leitor.
2. Há palavras com desvios ortográficos.
3. Evite repetição de palavras, principalmente quando estiverem muito próximas.
4. Há períodos muito extensos, agrupando muitas ideias. Tentem reorganizá-los.
5. O mapa estava na última página do livro. Por que Paula precisou colocar uma página em cima da outra para montá-lo?
6. O quarto parágrafo precisa estar conectado ao parágrafo anterior de forma adequada.
7. O plano para pegar a chave ficou confuso.

Confio no empenho de vocês e estou à disposição para o que precisarem.

Professora Luciana

Figura 81: Bilhete-orientador – Grupo 3. Elaborado pela pesquisadora.

Vejamos a versão final do texto do **Grupo 3**, após a revisão:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES

ESTUDANTE: **Grupo 3** TURMA: 702

PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Uma aventura na cidade abandonada

Paula tinha uma vida normal, até que entrou na faculdade e lá conheceu seus amigos, poetas, destemidos, cientistas e em busca de aventuras. Então, Paula começou a fazer parte desse grupo.

Num belo dia eles decidiram ir a uma biblioteca e chegando lá avistaram um livro antigo que se chamava "O Inexplicável". Os três amigos pegaram o livro e começaram a ler, até que eles chegaram na última página e se depararam com um mapa que explicava que toda aquela história era real. Todo mundo queria pegar o mapa, até que ele se partiu em três.

Figura 82 – Versão final – Grupo 3 (continua). Produção do Grupo 3.

Paula tinha aprendido com o seu pai a remontar mapas, então quando ela começou a juntar as partes e terminou de remontar o mapa, uma passagem se abriu. Paula e seus amigos entraram na passagem e quando terminaram de analisar o local, eles perceberam que estavam na cidade abandonada que se chamava Sam City.

Nessa cidade não havia nenhum morador, só tinha uma floresta destruída, porque nesse local tempo atrás aconteceu que um grande cientista

criou uma bomba para destruir a cidade e ele conseguiu destruí-la. A reação química da bomba criou um mastro chamado Yuldum e esse mastro protege a chave - sagrada que se faz colocada numa pedra que tem uma fechadura, traz vida para a cidade de novo.

Os três fizeram um plano, que enquanto George pegasse a chave Paula e outro amigo ficavam na pedra, distraindo o mastro. Isso aconteceu, só que quando George vai sair da caverna onde estava a chave, o mastro fechou a passagem. Os dois amigos ficaram muito nervosos e atacaram o mastro com uma substância química. Ele caiu no chão sentindo dor e os amigos quebraram a pedra da caverna.

George conseguiu sair e achou a pedra com a fechadura e colocou a chave e num passe de mágica o mastro sumiu e a cidade deixou de ser abandonada e se tornou uma cidade habitada e movimentada, e assim eles viveram os melhores dias da cidade.

Figura 82. Continuação

Na versão final do texto, os alunos acataram as orientações direcionadas pelo bilhete e o texto está com uma qualidade bem melhor. O título antecipa o local onde se passa a história; observamos que os parágrafos foram reestruturados, bem como alguns períodos que se apresentavam muito extensos. Os trechos que poderiam causar confusão ao leitor, como a montagem do mapa que foi rasgado e o plano para pegar a chave, também passaram por reestruturação. Entretanto, percebemos que as palavras “abitava” e “mostro” não sofreram as alterações necessárias.

Segue o texto do **Grupo 4**:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES	
ESTUDANTE <b>Grupo 4</b>	TURMA: /02
PROFESSORA: LUCIANA	DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Aventura em Alto mar

Leonardo e sua família estavam se preparando para um passeio de barco no mar, reservaram uma cabana arrumaram suas coisas e se prepararam para o passeio.

Antes de Leonardo entrar no barco um de seus filhos disse: que iria chover, mas estava sem sê-lo ensolarado, então sem entender nada, Leonardo disse: que não iria chover, depois disso toda a família entrou no barco, beberam e comeram ouviram uma musica, dançaram e tomaram uma banho de sol.

Até que no meio da tarde Leonardo levantou com um vento forte e viu que era uma tempestade se aproximando do barco, Leonardo tentou escapar da tempestade, mas as ondas ficaram forte e perdeu o controle, e ele pegou um rádio e chamou ajuda e vieram pessoas para ajudá-lo a sair da tempestade e conseguiram salvar Leonardo e sua esposa e seus filhos da grande tempestade.

THE  
END

No final Leonardo se tornou marinheiro para que ajude as pessoas em perigo.

**Figura 83** – Texto de versão inicial – Grupo 4. Produção do Grupo 4.

A análise das produções escritas do **Grupo 4** nos permite perceber que o texto necessita de ajustes para atender ao gênero conto de aventura. Há inadequações no que diz respeito à



pontuação. O segundo parágrafo encontra-se confuso, com ideias que precisam ser melhor estruturadas; todo o parágrafo é composto por um único período.

O protagonista passa por uma situação de perigo, mas não se nota nele uma postura heroica. Vejamos o bilhete-orientador sugerido para as adequações:

Queridos alunos, a ideia de vocês é bem interessante; entretanto, o texto precisa de alguns ajustes para atender ao gênero proposto. Seguem algumas sugestões:

1. Voltem ao planejamento do texto e tentem organizar cada elemento da estrutura de um conto de aventura em um ou mais parágrafos.
2. Localizem os acontecimentos no tempo.
3. Caracterizem o espaço e os personagens que participam do conto.
4. O segundo parágrafo do texto é composto por um único período e necessita de ajustes na pontuação. Procurem, também, organizar e estruturar melhor as ideias nele desenvolvidas.
5. O protagonista não apresenta atitude heroica na resolução do conflito. Dê mais emoção a esse momento, de modo a prender a atenção do leitor.
6. Ajustem o final do texto. Não há necessidade no uso da expressão "THE END".

Confio no empenho de vocês e estou à disposição para o que precisarem.

Professora Luciana

Figura 84: Bilhete-orientador – Grupo 4. Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, temos a análise da produção final do **Grupo 4**:

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES

ESTUDANTE: Grupo 4

PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

*Aventura em alto mar*

Leonardo e sua família estavam se preparando para um passeio de barco em alto mar, reservaram uma cabana, arrumaram seus coisas e se prepararam para o passeio.

Antes de Leonardo entrar na barca, um de seus filhos disse que iria chover, mas estava um dia ensolarado. Então, sem entender nada, Leonardo disse para o filho que não ia chover não, porque ~~o dia estava bonito e sem nuvens.~~

Depois disso, toda a família entrou na barca, beberam, comeram, ouviram um música, dançaram e tomaram um banho de sol.

Figura 85 - Texto de versão final – Grupo 4 (continua). Produção do Grupo 4.

Depois disso, toda a família entrou na  
barca, beberam, comeram, ouviram um música,  
dançaram e tomaram um banho de sol.

Até que no meio da tarde Leonardo levantou  
com um vento forte e viu que era uma tempe-  
stade se aproximando da barca. Leonardo tentou escapar  
da tempestade, mas as ondas ficaram fortes.

Leonardo perdeu o controle. Sua família estava  
com muito medo ~~de~~ porque chorava muito e a bar-  
ca parecia que ia afundar. Leonardo cobriu a  
todos com a ~~o~~ cabana e tentou controlar a barca,  
podando sobre as ondas e equilibrando a peso  
de a barca. Parecia que tudo estava perdido, ~~de~~  
mas Leonardo avistou terra firme e começou levar  
a barca para lá.

Na terra firme ele pegou um raíbio e  
pediu ajuda e vieram pessoas para ajudá-lo a  
sair dali. Leonardo, sua esposa e seu filhos ficaram  
salvos da grande tempestade e ele se ~~tornou~~

tornou um marinheiro para que ajudasse as  
pessoas em perigo.

Figura 85. Continuação

O texto de versão final do **Grupo 4** apresentou uma maior riqueza de detalhes e mais coerência. Os alunos, apesar de não evidenciarem quando se passa o conto, fizeram uso de marcadores temporais como “antes”, depois disso”, que auxiliaram na sequência dos fatos. A nova divisão em parágrafos - e o acréscimo de ideias a eles - tornou o texto mais claro para o leitor. O protagonista despontou como o herói da história, ao conseguir tirar a família daquela situação de conflito.

A pontuação passou pelos ajustes necessários. No que diz respeito à ortografia, ainda percebemos inadequações, como nas palavras “daçavam” (dançavam) e “ajuda-se” “ajudassem”; entretanto, notamos que após as ações de revisar e reescrever, o texto passou por mudanças bem positivas, principalmente no tocante à construção de sentidos.

Após a apreciação das produções escritas, notamos que os alunos buscaram aprimorar seus textos, tornando-os mais claros ao público-leitor. O empenho em alcançar um texto com maior qualidade, seguindo as orientações dos bilhetes e da troca constante de ideias entre professor-aluno, professor-alunos, alunos-alunos, foi notório durante todo o processo.

As tabelas abaixo evidenciam essa evolução dos textos, nas quais são comparados os textos de versão inicial e versão final, dos 11 alunos/grupos analisados:

**Tabela 3** - Análise quantitativa de aspectos alcançados na versão inicial das produções escritas

<b>ASPECTOS ALCANÇADOS</b>	<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ESCRITAS</b>
1. Apresenta uma aventura vivida por um protagonista que enfrenta um conflito a partir de um antagonista, provocando suspense e prendendo a atenção do leitor?	05
2. Localiza a narrativa no tempo e no espaço?	07
3. Há caracterização de espaço/protagonista/antagonista?	05
4. Apresenta um desfecho no qual os obstáculos apresentados são superados?	10
5. A superação dos obstáculos leva a uma situação de equilíbrio?	09
6. O tempo e o modo verbais estão adequados ao gênero?	09
7. Utilizou um título adequado e que mantenha relação com o texto?	03
8. A linguagem utilizada está adequada ao interlocutor e ao suporte de circulação?	10
9. Escreve as palavras respeitando as convenções ortográficas?	03
10. Divide os parágrafos adequadamente?	03
11. Apresenta pontuação adequada?	06
12. O texto apresenta organização de ideias, coerência?	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise das produções escritas de versão inicial evidenciamos que os alunos não apresentaram dificuldades na utilização de uma linguagem adequada ao interlocutor e ao suporte de circulação, pois já fazem uso dela em seu cotidiano. Quanto aos aspectos que dizem respeito ao gênero discursivo conto de aventura, constatamos que apenas três produções apresentaram um título adequado e somente cinco foram fiéis ao tema (apresentaram uma aventura vivida por um protagonista que enfrenta um conflito a partir de um antagonista, provocando suspense e prendendo a atenção do leitor). Observamos também que metade desses textos não fizeram a caracterização adequada do espaço e do protagonista/antagonista. Constatamos que a divisão em parágrafos, a utilização de convenções ortográficas, a pontuação e a organização de ideias e coerência foram os itens nos quais evidenciamos a maior necessidade de ajustes.

Passaremos agora à análise dos aspectos alcançados nas 11 produções escritas de versão final, que foram revisadas e reescritas através das sugestões elencadas nos bilhetes orientadores e do atendimento individualizado.

**Tabela 4 - Análise quantitativa de aspectos alcançados na versão final das produções escritas**

<b>ASPECTOS ALCANÇADOS</b>	<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ESCRITAS</b>
1. Apresenta uma aventura vivida por um protagonista que enfrenta um conflito a partir de um antagonista, provocando suspense e prendendo a atenção do leitor?	10
2. Localiza a narrativa no tempo e no espaço?	08
3. Há caracterização de espaço/protagonista/antagonista?	10
4. Apresenta um desfecho no qual os obstáculos apresentados são superados?	10
5. A superação dos obstáculos leva a uma situação de equilíbrio?	10
6. O tempo e o modo verbais estão adequados ao gênero?	10
7. Utilizou um título adequado e que mantenha relação com o texto?	09
8. A linguagem utilizada está adequada ao interlocutor e ao suporte de circulação?	11
9. Escreve as palavras respeitando as convenções ortográficas?	07
10. Divide os parágrafos adequadamente?	11
11. Apresenta pontuação adequada?	08
12. O texto apresenta organização de ideias, coerência?	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observando-se a nova tabela, percebemos que a reescrita de textos mediada por bilhetes orientadores foi de fundamental importância para o aprimoramento dos textos pelos alunos. Dos sete textos que não apresentavam um título adequado, apenas um ainda não alcançou esse aspecto. Percebe-se também avanço quanto aos ajustes relacionados à acentuação, ortografia e pontuação, bem como quanto à organização de ideias e coerência, que constituíram os maiores problemas nos textos de versão inicial.

## CONCLUSÕES

O presente trabalho teve por objetivo analisar a experiência do desenvolvimento do processo de produção textual orientado por bilhetes. Propôs, outrossim, reflexões teóricas acerca do ensino pautado nos gêneros do discurso e suscitou discussões sobre a realidade do ensino de português no Brasil. Teve como ponto de destaque a mediação didática, que promoveu o aprimoramento das produções escritas dos alunos a partir da prática de reescrita e previu a interação entre alunos e professores durante todo o processo de revisão e reescrita, a partir do gênero discursivo conto de aventura. Para tanto, seguimos na mediação didática os preceitos da aprendizagem colaborativa (BEHRENS,2004), pois julgamos ser a abordagem mais adequada à proposta, já que também está pautada na interação, possuindo caráter amplamente dialógico. Associamos a essa perspectiva as diretrizes da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998), resultando em articulações positivas dados os textos obtidos ao final das ações, desenvolvidas em uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Nova Iguaçu.

Como as novas diretrizes para o ensino de LP preveem o gênero discursivo como eixo do processo, recorreremos a Bahktin (1997), no que se refere ao caráter dialógico da linguagem e aos elementos que constituem os gêneros discursivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Abordamos as características e a estrutura do gênero conto de aventura, que norteou a nossa proposta. Adotamos, aqui, a concepção de escrita como caráter interacional e dialógico, sendo o texto trabalhado como atividade processual. Escrever um texto não constitui uma “inspiração”, mas sim um trabalho que passa por etapas, que exigem dedicação.

A atividade diagnóstica aplicada à turma demonstrou que revisar e reescrever um texto não fazia parte da rotina dos alunos. Dentre os sujeitos participantes da diagnose, poucos foram os que se utilizaram da folha de rascunho para a produção do seu texto e, dos que a utilizaram, as mudanças ocorridas na versão final demonstraram pouca diferença em relação ao primeiro texto. Durante essa etapa, também percebemos, pelos relatos dos estudantes, o quanto eles têm receio da correção do texto pelo professor. Para minimizar essa problemática, utilizamos um modelo de correção denominado textual-interativo, que vai muito além de apontar apenas os “erros” que aparecem nos textos e coloca o professor como mediador do processo, propiciando uma interação constante entre alunos e professores.

O início da mediação foi muito prejudicado pelas constantes faltas d’água na unidade escolar no mês de maio, o que provocou a redução do horário de aulas. Como só teríamos o

mês de junho para aplicação, pois no início de julho ocorreriam as avaliações bimestrais, o que acarretaria a interrupção das atividades, optamos por iniciar a mediação no mês de agosto, pois assim elas poderiam seguir sequencialmente, sem lacunas. A carência de ferramentas tecnológicas na escola acabou por atrapalhar o processo, dificultando o uso produtivo da tecnologia no contexto da produção escrita, conforme orienta a BNCC. Nem mesmo acesso à *internet* os alunos têm direito. O uso desse recurso fica restrito ao ambiente da direção e à secretaria. Ainda assim, buscamos propor atividades que fossem prazerosas para eles e que os colocassem como centro do processo ensino-aprendizagem. Iniciamos com a apresentação da proposta que deixou os estudantes animados com a “nova forma” de correção a ser utilizada. As primeiras atividades propostas visavam à apropriação do gênero discursivo conto de aventura pelos alunos. Sondamos o que eles já traziam de conhecimento sobre o tema e procedemos à exibição de um curta metragem para os alunos, para que pudessemos apresentar as histórias de aventura num suporte diferente. Depois passamos à leitura e análise de contos de aventura, destacando os aspectos linguístico-discursivos já explanados nesta pesquisa.

Procuramos desenvolver atividades bem interativas, norteadas pelos preceitos da aprendizagem colaborativa, nas quais os alunos trabalharam constantemente em grupos. Realizamos apresentações, gincana e até uma visita guiada ao Parque Natural Municipal de Nova Iguaçu, espaço retratado pelos alunos nas narrativas de aventura produzidas individualmente. Como a caracterização do espaço é elemento importante na construção de uma história de aventura, acreditamos que assim fosse mais fácil para os alunos proceder a essa caracterização. Dessa forma, a visita a um espaço inusitado, localizado no próprio município onde os alunos residem, mostrou significativa relevância, inclusive social.

A produção escrita aconteceu em dois momentos: uma produção que foi realizada individualmente e uma outra que aconteceu de modo coletivo. Partimos do planejamento do texto, mostrando aos alunos a importância dessa etapa. Depois, procedemos à escrita dos textos, que foram recolhidos para correção. A correção, como já mencionado aqui, seguiu a proposta de Ruiz (2015), intitulada correção textual-interativa, mediada por bilhetes-orientadores. Na elaboração desses bilhetes, buscamos sempre, de início, ressaltar o que de positivo havia nos textos dos alunos, para depois proceder às sugestões de revisão dos aspectos que seriam objeto de correção, elencados no capítulo 6.

A princípio os alunos demonstraram certo estranhamento com a nova modalidade de correção, fato logo superado com nosso auxílio e empenho. Colocamo-nos à disposição dos alunos para atendimento individual, para que juntos buscássemos uma solução no momento em

que eles não se sentissem seguros quanto à revisão ou para rever a sugestão com a qual não concordassem. Alguns alunos recorreram também ao auxílio dos colegas de classe, ação por nós encorajada. Nos textos em que havia a necessidade de muitos ajustes, recorremos a mais de uma reescrita, pois acreditamos que muitas sugestões num mesmo bilhete poderiam dificultar a execução dos comandos.

De posse das versões finais das produções escritas, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos para esta pesquisa. Os alunos aprimoraram seus contos seguindo as orientações dos bilhetes, resultando em textos com mais qualidade. Eles procederam a modificações significativas na escrita e compreenderam a importância do procedimento da reescrita. No entanto, acreditamos que a diminuição da quantidade de alunos em turma tornaria o processo menos cansativo para o professor e propiciaria maior produtividade para o aluno, já que ele teria mais tempo com o professor para que pudesse revisar seu texto de forma mais efetiva. A produção dos bilhetes requer constantes retornos ao texto do aluno, o que se torna difícil em uma turma numerosa.

Esperamos ter contribuído, com nossa proposta, para a avaliação de textos escritos em turmas do Ensino Fundamental de modo a alcançar produções com mais qualidade, a partir da prática de reescrita. Sabemos que é uma atividade que demanda trabalho e esforço por parte dos alunos e também do professor, mas acreditamos ser este o caminho. As orientações dos documentos oficiais já apontam para este norte, mas sabemos que pouco se aplicam na realidade de nossas escolas.

Gostaríamos de ressaltar também que participar desta pesquisa nos proporcionou crescimento pessoal e profissional. Todas as leituras realizadas contribuíram para o aprimoramento da prática professoral, proporcionando maior aproximação entre mim e os alunos, que relataram ter gostado muito de participar do trabalho. O professor deve estar aberto a novas experiências e deve se apropriar de metodologias que permitam propiciar um ensino de língua materna mais contextualizado e voltado para a função social da linguagem. É preciso que ele assuma a posição de mediador, superando a visão de detentor único do saber.

Por fim, a oportunidade de cursar um mestrado voltado para as práticas em sala de aula nos fez refletir sobre a importância da atuação do professor-pesquisador, aquele que busca aperfeiçoamento constante tendo em vista uma atuação eficiente em sala de aula. Ter participado do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos permitiu uma troca muito proveitosa de experiências profissionais com os colegas de classe e com nossos docentes, que nos ajudaram a desenvolver nossas

pesquisas, voltando todo o conhecimento teórico obtido em função de uma prática professoral de excelente qualidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

BAKTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas – SP: Papirus, 2004. p. 67-102

**BNCC na Prática:** Entenda como a Base Nacional Comum Curricular vai mudar o seu dia a dia na escola. Disponível em: <http://www.bncc.novaescola.org.br>. Acesso em: 17/01/ 2019.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas.** 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 11 nov 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB.** Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.** Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo Batista. **Para viver juntos, 7º ano: língua portuguesa.** 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GLOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

INEP. Resultados e metas. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 02 ago 2018.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol. 1. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A.(org.). São Paulo: Parábola, 2010. p. 10-36.

MELO, Márcia Helena de. **A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio**, 2000. 174. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

NÓBREGA, Maria José. Mar de histórias: Um roteiro de leitura de narrativas de aventura cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em "outros mundos". **Revista Carta Fundamental**. a54aed.amarço,a2014.aDisponívelaem: <http://www.cartafundamental.com.br/single/show/169> . Acesso em 26 de dez de 2018. p. 87-123.

NOVA IGUAÇU. Câmara Municipal. **Proibido o uso de aparelho celular e equipamento eletrônico na unidade de ensino**. Lei Municipal nº 4.558. 2015, p. 1-2.

PAES, José Paulo (Org.). **Histórias de aventura**. São Paulo: Ática, 2010.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, E. M. S. D. **Como corrigir redações na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SEEDUC-RJ. Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo mínimo**. 6º ao 9º ano e Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literatura. Secretaria Estadual de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

SEEDUC-RJ. **Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas** – caderno do aluno – Língua portuguesa e literatura – 7º ano do Ensino Fundamental – 3º bimestre. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-aluno-autoregulada1s-1b.pdf>. Acesso em 02 jan. 2019.

SEEDUC-RJ. **Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas** – caderno do professor – Produção textual – 7º ano do Ensino Fundamental – 3º bimestre. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013. Disponível em: <http://conexaoescola.rj.gov.br/site/arq/lingua-portuguesa-regular-professor-autoregulada1s-1b.pdf>. Acesso em 24 jan. 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

## **ANEXOS**

A- Documentos do Comitê de ética em Pesquisa

B- Folha de rascunho utilizada na atividade de diagnose para pichação

C- Folha de rascunho não utilizada na atividade de diagnose

D- Texto versão inicial de aluno que se utilizou da folha de rascunho na atividade diagnóstica

E- Folha de versão final produzida na atividade de diagnose (somente os que se utilizaram da folha de rascunho)

## Anexo A – Documentos do Comitê de ética em Pesquisa

### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFLETRAS – CURSO MESTRADO

#### TERMO DE ANUÊNCIA

Senhor Diretor,

Eu, Luciana Sobral Bueno, professora de língua portuguesa dessa conceituada instituição de ensino, a Escola Municipal Professor Osires Neves, venho por meio deste termo solicitar a sua autorização para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado intitulada *Conto de aventura: uma proposta de mediação didática*, vinculada ao PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especificamente na área na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, seguindo a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, a fim de contribuir com os estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem da produção textual para estudantes do Ensino Fundamental da rede pública.

A coleta de dados será realizada através de um Teste Diagnóstico, onde as informações obtidas acerca das dificuldades apresentadas no âmbito da produção textual servirão de base para a elaboração de atividades didáticas, numa perspectiva de aprendizagem colaborativa, perpassando pelas etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita, com a finalidade de tentar solucionar os problemas apresentados na diagnose.

As informações coletadas com a referida pesquisa serão apresentadas somente para fins acadêmicos e científicos do curso de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. A divulgação dos resultados ocorrerá de forma anônima, ou seja, nomes dos alunos não serão divulgados em nenhuma circunstância, durante as etapas da pesquisa. Esse procedimento suscita sigilo, sinalizando ética por parte da pesquisadora durante o processo da coleta dos dados.

Local e data Nova Iguaçu, 27 de abril de 2018.

Nome:

Maria de Fátima Pereira  
Direção Geral

Diretor da Escola Municipal Professor Osires Neves

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFLETRAS –  
CURSO MESTRADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** Conto de aventura: uma proposta de mediação didática

**Coordenador:** Angela Marina Bravin dos Santos

**Pesquisador participante:** Luciana Sobral Bueno

**Instituição:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

**Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar):** (21) 971061031 (Angela); (21) 995077234 (Luciana)

Senhor(a) Responsável,

Sou professora da Área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio do qual desenvolverei a pesquisa: CONTOS DE AVENTURA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA, cujo objetivo é contribuir para os estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem de produção textual de estudantes do Ensino Fundamental da rede pública. Para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados que inclui passeio pedagógico, registros em fotografias e atividades em sala realizadas pelos alunos de leitura e escrita.

Embora essas atividades não apresentem riscos para a integridade física dos alunos, sempre existe a possibilidade de eles se sentirem constrangidos em situações, por exemplo, de participação em grupo, nas quais são convidados a desenvolver ideias oralmente. Alguns estudantes não se sentem bem em situações desse tipo, o que é perfeitamente compreensível. Por isso, eles podem se negar a participar delas, ainda que seus responsáveis os autorizem.

Nesse sentido, solicito que o (a) Senhor (a) autorize a participação do aluno, (ou alunos) pelo qual é responsável, nas atividades planejadas para a pesquisa, que têm, por meta desenvolver a leitura e escrita de contos de aventura. Solicito também a autorização para utilizar as imagens do (s) aluno (s) por mim captadas ao longo da pesquisa, bem como os textos por ele (s) produzidos. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (as) participante (s) da pesquisa. Esclareço ainda que não haverá nenhum tipo de cobrança financeira para a participação dos alunos. Também não receberão nenhum tipo de pagamento.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Atenciosamente,

Luciana Sobral Bueno

Profª Área de Língua Portuguesa/ PMNI.

Aluno(a):

---

Ciente do pai/mãe:

---

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROFLETRAS –  
CURSO MESTRADO**

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

**Título do projeto:** Conto de aventura: uma proposta de mediação didática

**Coordenador:** Angela Marina Bravin dos Santos

**Pesquisador participante:** Luciana Sobral Bueno

**Instituição:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

**Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar):** (21) 971061031 (Angela); (21) 995077234 (Luciana)

Prezado aluno, você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa, cujo objetivo é desenvolver atividades didáticas acerca do processo de ensino-aprendizagem da produção textual para estudantes do Ensino Fundamental da rede pública. Trata-se de um trabalho de Mestrado da professora Luciana. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Embora as atividades não tragam riscos físicos, há sempre a possibilidade de ocorrerem riscos emocionais em consequência da necessidade de apresentação das atividades. Há alunos que não se sentem à vontade para participarem dessas apresentações em salas de aula. Você pode negar-se a participar delas, caso se sinta constrangido, mesmo tendo o consentimento de seus pais ou responsáveis. A sua vontade é que prevalecerá.

Faremos muitas atividades de leitura e produção de contos de aventura que te levarão a gostar de ler e escrever. Mas fique tranquilo, porque seu nome, assim como o de seus colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. Os textos produzidos ficarão disponíveis para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo ou recompensa financeira a você ou aos seus pais ou responsáveis.

Diante do que foi exposto, solicito que você participe da pesquisa **Conto de aventura: uma proposta de mediação didática**, assinando este termo.

Nova Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome completo do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

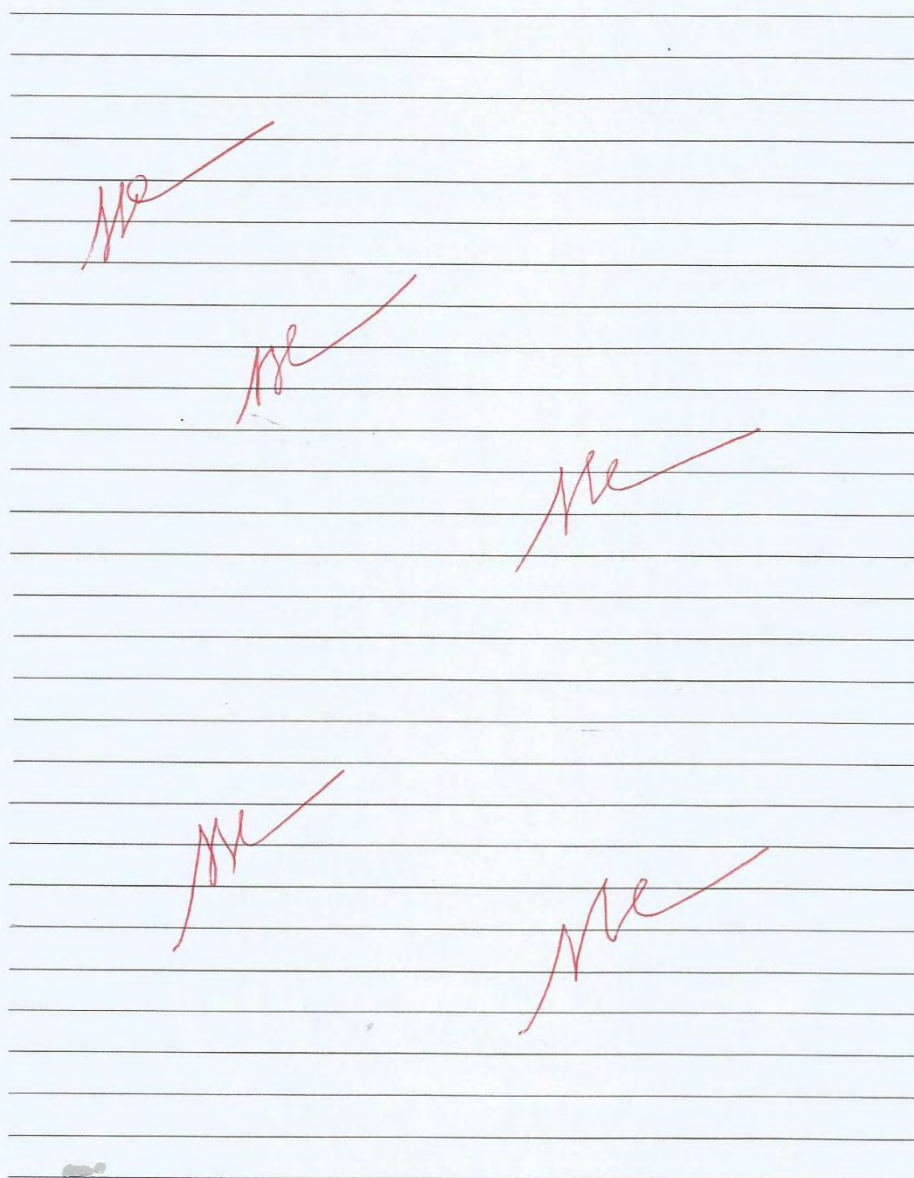
Assinatura do(a) aluno



**Anexo B: Folha de rascunho utilizada na atividade de diagnose para pichação**

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ - TURMA: 702

**RASCUNHO**





Anexo D – Texto versão inicial de aluno que se utilizou da folha de rascunho na atividade diagnóstica

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - TURMA: 702

RASCUNHO

Kratos - O filho de Zeus.

Kratos era um espartano com um poder extraordinário logo os deuses de Olimpo juraram com sua palavra assim ele entrou para o exército de Esparta. Depois de ter vencido inúmeras guerras ele também fez outras muitas já matou inúmeras pessoas que pertenciam à Esparta. Foi que em uma das guerras que ele travou e inesperado aconteceu.

O exército de Esparta estava muito especialmente por um certo soldado. Esse soldado ~~chamava~~ era um servo de Hades o deus da guerra por isso também tinha um poder imenso e quando descobriu Kratos estava prestes a matá-lo Kratos gritou.

— Eu juro a vocês, deuses de Olimpo que se me derem poder euerei a melhor soldado e juro lealdade a vocês!!!

Nesse momento os deuses aceitaram o pedido e Hades deu força e ele no momento ele se levantou como se não existisse assim um deus ele destruiu todo o exército inimigo em um ataque de furia.

E depois disso como ele deixou o exército foi para sua casa com a família. Porém como jurou lealdade aos deuses ele tinha que cumprir todas as ordens dos deuses e constantemente era mandado para matar muitas pessoas de Esparta ~~com~~ assim ficando longe de sua família por muito tempo as vezes semanas, meses, anos. E quando voltava para casa a cidade de Esparta estava sendo invadida vilarejos em chamas e quando procurava a sua família se deparava com apenas as cinzas sem vida. E de lá em diante jurou Vingança aos ~~deuses~~.

**Anexo E: folha de versão final produzida na atividade de diagnose (somente os que se utilizaram da folha de rascunho)**

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ - TURMA: 702

PROFESSORA: LUCIANA - DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Querido aluno!

Vamos elaborar um livro de CONTOS DE AVENTURA e você será um dos autores. Dessa forma, sua participação consiste em escrever uma das histórias que fará parte dele. Capriche, planejando e escrevendo com entusiasmo o seu texto, pois o livro ficará disponível em nossa biblioteca. Mãos à obra!

O Passarinho

Bea nunca viu um dia inteiro o sol inteiro  
brilhando foi para o parque para me frente  
de uma Pó SHOP Vi um passarinho muito bonito  
e comprei e o levei para minha casa quando  
chegamos fechei as janelas e tranquei a porta e abrimos  
e deixei ele brincando vimos grandes amigos e  
Pensei muito até chegar em casa para ele e a grande  
de Bob ele adorou a nome Bob eu o levei no shopping  
chegando lá ele encontrou outros passarinhos e  
ficou brincando com eles até a outra amiga  
de Bob a Ot e ele brincou muito memorado  
2 meses depois a irmã chegou e Bob e Ot tinham  
que ir para o Norte e me despedir foi a casa  
mas não pôde fazer mais um exercício me despedir  
ele tinham que ir para o Norte então me despedi  
e falei assim.

- Estarei aqui quando você voltar meu amigo Bob  
sentirei sua falta e nunca vou te esquecer.

Vi

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - TURMA: 702

PROFESSORA: LUCIANA

- DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Querido aluno!

Vamos elaborar um livro de CONTOS DE AVENTURA e você será um dos autores. Dessa forma, sua participação consiste em escrever uma das histórias que fará parte dele. Capriche, planejando e escrevendo com entusiasmo o seu texto, pois o livro ficará disponível em nossa biblioteca. Mãos à obra!

### Um Conto de Amor

Era Uma vez uma menina que morava em Rio de Janeiro o nome dela era Saisandra e ela tem 13 anos. Ela é muito tímida com tudo então em vez de ela contar sua história em publicas ela se tornou no quarto e a seguir que nossa história começa. Podemos começar tudo dizendo meu nome é Saisandra e eu tenho 13 anos eu estudo na Escola Osires Neves. É como eu disse sou muito tímida. Nessa escola eu sou a única aqui. É muito difícil de arrumar amigos. Meu apelido aqui na escola é a mística mas tenho amigos bem legais como a Lima Clara, uma menina muito inteligente e amiga e é divertida e simpática, também tem o Eduardo ele tem um cabelo muito legal e é muito legal mas tem uma coisa que ainda eu não contei de minhas amigas sabem de uma coisa que eu gosto de um menino mais velho e que se chama dele e ele é lindo um garoto quando ele pensa de mim eu fico vermelha mas sempre <sup>por exemplo</sup> tem um dia que eu estava deitada e eu distraí-me com as minhas coisas como tudo me chã eu me deixo lentamente fazer pegar tudo de mim então ele colocou a mão sobre os meus e eu levantei rapidamente e fiquei muito com vergonha mas foi tão bom

mas tem um problema ele morava com a grande mãe  
papuda do exato a Emilly, ela e tão mística e chata  
e também tem duas quotas que vem do lado dela  
as meninas tem cara de que não está feliz andando com  
essa Emilly elas tem que fazer tudo aqui ela manda  
e ai delas não fazer elas são saudades mas não mais  
ponto fraco que e uma que não me conta e o outro  
finge ser esperto e quando e e assim mas também tem  
uma outra coisa que todos estão esperando a morte tem  
po. O Brasil de formação e muito legal ja to em uma  
grando como vai ser eu com um vestido bem longo  
brilhante e um cabelo de perolas e dançando com o Tiago  
e dançando dançando e dançando olhando para o lado  
e um dos outros com olhos de apaixonados dispende  
a lupa ele os mim chama e acerta minha cara e  
mantica de Trinitaria nome para a aula e quando  
eu apareci na porta eu congelai eu não ele me olhou  
la na minha sala e eu não tirava o olho dele mas de repente os mi  
nhos amigos estavam mim e eu não sabia que chato e Juliana  
sabe começou a vir eu fico muito sonriça mais o Tiago se levanta  
ta de sua carteira e mim pergunta se eu quero ajuda e fiquei um pou  
co assustada mas uma ajudinha ai que não caio bem agora eu estudo  
minha mãe a ele e ele não levanta eu fico obrigada e ele co  
me ajuda e pra mim e bem está a Emilly chega e fala  
aque esta acontecendo aqui porra saber? e o Tiago diz eu  
se não ajudando a menina mais comete ela não? não e mais que  
comete esse tipo de coisa nunca ajuda com namor embriado  
como eu fiquei tão assada que fiquei quieto e tempo todo ai e o  
sinal de luz e todos da sala saiu correndo e eu não e parte  
do frente e eu fiquei olhando para os dois e eles saíram acor  
de e mim deixei ali sozinho os amigos que ficaram ali o tempo  
todo que os amigos Ana, e Eduarda, e os mim chamaram

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIRES NEVES

ESTUDANTE: \_\_

- TURMA: 702

PROFESSORA: LUCIANA

-

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Querido aluno!

Vamos elaborar um livro de CONTOS DE AVENTURA e você será um dos autores. Dessa forma, sua participação consiste em escrever uma das histórias que fará parte dele. Capriche, planejando e escrevendo com entusiasmo o seu texto, pois o livro ficará disponível em nossa biblioteca. Mãos à obra!

### Uma aventura de fadas

Era um dia, uma linda e encantadora  
menina chamada de (Cristal) ela sonhava  
em conhecer o castelo das fadas, mas  
impetivamente uma grande tragédia aconteceu...  
Um dia ela nasceu com muita tristeza,  
as avós dela que a criaram pais e mãe  
faleceu logo cedo, impetivamente as avós de  
ela e o cristal tem que ir em busca de amido,  
ele durasse 5 dias para conseguir as amido,  
mas na viagem ele conheceu um príncipe  
chamado (Arthur) ele é um cavaleiro, mas  
não contou para ele ela, a passar o tempo  
deu só a sua mãe ficou bem, mas ele  
queria muito viajar e encontrar o castelo  
e o príncipe, então ele falou com suas  
avós e foi em uma grande aventura, no  
caminho ele encontrou uma bruxa chamada  
(Roxina) e ela lançou um feitiço nela (Cristal)  
para não ter castelo, mas ele foi  
em busca das fadas e elas deram um feitiço,  
no dia seguinte ele casou com a princesa

de ir no mercado das jadas, e por acaso  
ela encontrou o arteiro de novo e ele disse:  
Gostaria de tomar uma xícara de chá comigo  
às 17:00?

Ele disse: sim, tua incanta me costels em  
partes às 17:00, mas a breva ainda estava  
lá, os caminhos o breva tua um do lado de  
Tio a gelosidade de todos do ~~Reino~~, e a  
Cristal e o arteiro tinha que descobrir o que  
deia acontecer, eles começaram a investigar a  
rainha má e quando ele, no final o Reino  
pe levar ele até a casa das bruxas e a pedir  
um casamento com elas, as bruxas foram  
marar no castelo, arteiro e cristal se casaram  
e tiveram uma filha e eles ficaram juntos  
para sempre e muito felizes...



Querido aluno!

Vamos elaborar um livro de CONTOS DE AVENTURA e você será um dos autores. Dessa forma, sua participação consiste em escrever uma das histórias que fará parte dele. Capriche, planejando e escrevendo com entusiasmo o seu texto, pois o livro ficará disponível em nossa biblioteca. Mãos à obra!

Eu ia começar com era uma vez mas essa história que tem nada haver com um conto de fadas, nessa história eu tinha 10 anos e antes que eu fosse escrever meu nome é JACKIE e eu nasci nos estados unidos mas especificadamente no Canadá em 1928, tudo começou quando meus pais decidiram que iam nos mudar para a California eu e meus irmãos ficamos muito felizes pois seria nossa primeira vez na California, então no dia 25/03/1939 fomos para a California, era verão então estava muito quente eu e meus irmãos JENNIE e JOHN fomos para a piscina da nossa casa, quando estamos na piscina vimos um menino chamado LEO POLD com saco preto que parecia um líquido alguma coisa assim mas não era líquido parecia um líquido alguma coisa muito estranha então falei com meus irmãos.

JACKIE — Nós vimos aquele saco que o menino estava carregando?

JENNIE — Eu vi parecia um líquido algo assim

JOHN — Não deve ser nada, ele deve estar carregando

o lixo.

JACKIE — Carregando o lixo pra dentro de casa?

JOHN — É verdade isso não faz sentido

JENIE — Vamos tentar descobrir o que ele esconde.

Então fomos, entramos na casa do vizinho, encontramos o saco no chão mas nessa hora ouvimos o vizinho entrando na casa, então corremos pra nos esconder, eu entrei dentro de um armário, JENIE foi pra trás do sofá e John ficou embaixo de uma mesa. O vizinho conseguiu a nos procurar, ele abriu o armário do meu lado mas não abriu o que eu estava, Ele nos procurou pela casa inteira e quando ele subiu a escada pra 2º andar pra nos procurar lá em cima, falei com meus irmãos pra irmos embora, até hoje não sabemos o que tinha naquele saco, uns pensam que era ácido, outros pensam que era um líquido radioativo, mas isso fica com a sua imaginação, o que você acha que tinha no saco?

Amplia 5

visuagem  
ort. e sintaxe

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSIBES NEVES

ESTUDANTE:

TURMA: 702

PROFESSORA: LUCIANA

DISCIPLINA: LINGUA PORTUGUESA

Querido aluno!

Vamos elaborar um livro de CONTOS DE AVENTURA e você será um dos autores. Dessa forma, sua participação consiste em escrever uma das histórias que fará parte dele. Capriche, planejando e escrevendo com entusiasmo o seu texto, pois o livro ficará disponível em nossa biblioteca. Mãos à obra!

Kratos - ~~o~~ 1º Soldado dos Deuses

Kratos era um espartano com um poder extraordinário logo chamou para o exército de Esparta. Depois de ter vencido inúmeras guerras ele também fez outras muitas que matou inúmeras feras que poderiam atacar Esparta. De que em uma das guerras que ele travou o imperador aconteceu.

O exército de Esparta estava sendo derrotado por um valde- de em especial, esse valde era um servo de Hércules o deus da guerra por isso esse valde também tinha um poder imensurável e quando derrotou Kratos ele estava prestes a matá-lo Kratos gritou.

- Eu juro a vocês deuses do Olimpo que se me derem poder eu servirei a vocês eerei lealdade a vocês!!!

Nesse momento os deuses aceitaram o pedido de Kratos e concederam poder a ele. No momento que se levantou não parecia um mero humano ele parecia um Deus ele destruiu o exército inimigo inteiro num ataque de guerra. E quando o guerreiro acabou ele viu o exército e voltou a Esparta para reencontrar a família. Porém sem jurar lealdade aos deuses ele tinha que obedecer os ordens dos deuses assim ficando longe de família por muito tempo

paiz algumas missões eram feitas de esparto e um dia  
quando estava retornando para o case ele se deparou  
com a cidade sendo invadida e quando procurou pela família  
se deparou com os corpos sem vida de sua mulher e filhos e  
Nesse Momento ele jurou Vingança sobre os deuses.