



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS**

**DO CAUSO ORAL PARA O ESCRITO: UMA PROPOSTA DE  
AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO POR MEIO DA RETEXTUALIZAÇÃO**

**GLEICIANE ROSA VINOTE ROCHA**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Marli Hermenegilda Pereira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ  
Fevereiro de 2018

R672c Rocha, Gleiciane Rosa Vinote , 1982-  
Do causo oral para o escrito: uma proposta de  
ampliação do letramento por meio da retextualização /  
Gleiciane Rosa Vinote Rocha. - 2018.  
161 f.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -  
Profletras, 2018.

1. Letramentos. 2. Oralidade. 3. Escrita. I.  
Pereira, Marli Hermenegilda , 1974-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Mestrado Profissional em Letras - Profletras III.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO  
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

**GLEICIANE ROSA VINOTE ROCHA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/02/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Hermenegilda Pereira. (UFRRJ)  
(orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)  
(examinadora interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lucia Rosa Gomes (UGB)  
(examinadora externa)

Aos meus pais que em todos os momentos de minha vida me incentivaram e me fizeram acreditar que com Deus tudo é possível.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela força nos momentos em que pensei que não teria condições de concluir este trabalho.

Aos meus pais pelo apoio emocional e pela torcida, por fazerem de minhas conquistas suas conquistas também e por não medirem esforços em me ajudar durante toda minha trajetória de vida, inclusive nesta etapa ficando com meu filho. Tudo o que sou é mérito deles.

Ao meu esposo por sempre demonstrar acreditar em mim e no meu sucesso profissional. Por me incentivar a não desistir e por compreender meus momentos de ausência em sua vida.

Ao meu filho, que é a motivação de minha vida.

A uma pessoa muito especial, uma verdadeira mestra e que sem sua presença este trabalho não se concluiria: professora Marli Hermenegilda Pereira. Agradeço pelo apoio na orientação e por fazer do meu trabalho o seu trabalho, atendendo-me com gentileza em todos os momentos que precisei. Existem atos que se tornam difíceis de retribuição, então, só me resta agradecer, já que a retribuição desses atos tão grandiosos se torna uma utopia.

Às professoras Rívia e Rosa Lúcia por tão gentilmente aceitarem participar da banca de avaliação e trazerem contribuições relevantes para a melhoria desta pesquisa.

Aos meus alunos pela participação neste projeto dedicando-se a ele e superando os desafios que surgiram. Assim também à diretora da escola Sandra Mesquita e à Pedagoga Alba Valéria pelo apoio na realização das ações que compuseram o produto final deste trabalho.

À contadora de *causo* Eliseth Carlindo que abrilhantou este trabalho fornecendo o material substancial deste projeto de forma muito generosa.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao programa PROFLETRAS pela concessão da bolsa para realização deste mestrado.

## **BIOGRAFIA**

Gleiciane Rosa Vinote Rocha nasceu em Barra Mansa/RJ em 12/05/1982. Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Barra Mansa (2006). É pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Severino Sombra (2008), em Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade Gama Filho (2010) e em Leitura e Produção de Texto pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora da Secretaria Estadual de Educação/RJ e da Prefeitura Municipal de Rio Claro/RJ.

## RESUMO

ROCHA, Gleiciane Rosa Vinote Rocha. **Do *causo* oral para o escrito: Uma proposta de ampliação do letramento por meio da retextualização.** 2018. 161p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Este trabalho tem como objetivo principal propor uma sequência didática com a finalidade de ampliar o letramento do aluno do ensino fundamental por meio da retextualização de *causos* orais para *causos* escritos. Espera-se reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, levando os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero textual em questão. É uma pesquisa aplicada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, que fica localizada numa área rural do município de Rio Claro/RJ, no subdistrito Fazenda da Grama, pertencente ao distrito de Passa Três. As questões teóricas estão pautadas nas discussões acerca da organização do texto oral e escrito, tendo como base estudos feitos por Fávero, Andrade e Aquino (2014) e Marcuschi (2010); nas considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e de Travaglia (2001) referentes a texto e a discurso; alicerçados na teoria de gêneros proposta por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002); em estudos feitos por Marcuschi (2010) a respeito de retextualização; na visão de letramento proposta por Rojo (2009); e em abordagens de Schneuwly e Dolz (2011) sobre sequência didática. Todo o processo foi pautado pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) a qual permitiu um trabalho de colaboração entre professor e alunos. Foi possível constatar que a sistematização do ensino de produção textual por meio da sequência didática e do mecanismo de retextualização possibilitou a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos dos alunos, a ampliação da competência da escrita e o resgate cultural de práticas discursivas locais.

**Palavras-chave:** Letramentos, oralidade, escrita.



## ABSTRACT

ROCHA, Gleiciane Rosa Vinote Rocha. From oral to written story: A proposal of literacy improvement through retextualization. 2018. 161p. Dissertation (Professional Master's degree in Portuguese Language and Literature). Human and Social Sciences Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

This work's main objective is to propose a teaching sequence with the purpose of reducing inappropriate orality marks present in written texts, leading students to reflect on the similarities and differences between spoken and written language, respecting contents proposed by Bortoni-Ricardo (2004) and Marcuschi (2010) and characteristics of the textual genre, through retextualization of oral stories into written stories. The theoretical and practical questions are based on discussions about the organization of oral and written texts and conversational markers, based on studies by Fávero, Andrade e Aquino (2014) and Marcuschi (2010); National Curricular Parameters considerations (PCN, 1998) and Travaglia (2001) about text and discourse; founded on genders theory by Bakhtin (2003) and Marcuschi (2002); and studies about retextualization by Marcuschi (2010); the literacy view by Rojo (2009); and approaches about teaching sequences by Schneuwly and Dolz (2012).

The whole process was analyzed through action research in the collaboration between teacher and students, that made possible to observe the reduction of inappropriate orality marks in students' texts and, thus, writing competence improvement as well as cultural rescue of local discursive practices.

Key words: Literacies, orality, writing

## ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Roda informal de contação de <i>causos</i> orais para atividade diagnóstica	57
Figura 2 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	58
Figura 3 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 2	58
Figura 4 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 3	58
Figura 5 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 4	58
Figura 6 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 5	59
Figura 7 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 11	59
Figura 8 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 12	60
Figura 9 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 9	60
Figura 10 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 10	60
Figura 11 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	61
Figura 12 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 5	61
Figura 13 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 2	62
Figura 14 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	62
Figura 15 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 6	62
Figura 16 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 8	62
Figura 17 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 10	63
Figura 18 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 11	63
Figura 19 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 2	63
Figura 20 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 3	63
Figura 21 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 12	64
Figura 22 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	64
Figura 23 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 3	64
Figura 24 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	65
Figura 25 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	65
Figura 26 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 2	65
Figura 27 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 3	65
Figura 28 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 6	65

Figura 29 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 3	66
Figura 30 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 7	66
Figura 31 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 6	66
Figura 32 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 1	66
Figura 33 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 3	66
Figura 34 - Retextualização do <i>causo</i> oral para o escrito – Aluno 6	67
Figura 35 - Alunos saindo da escola para realizar o convite aos contadores de <i>causos</i>	81
Figura 36 - Convite para o Srº Aladir	82
Figura 37 - Roda de contação de <i>causo</i>	85
Figura 38 - Momento do café	85
Figura 39: Aula em que foi produzido o texto coletivo	95
Figura 40 - Texto produzido coletivamente	97
Figura 41 - Aluna redatora	98
Figura 42- <i>Banner</i> 1	136
Figura 43 - Convite da exposição cultural	148
Figura 44 - Convite na rede social da escola	148
Figura 45 - Circulação do convite na página do Boletim Oficial do Município de Rio Claro	149
Figura 46 - <i>Banner</i> 2	150
Figura 47 – <i>Banner</i> 3	151
Figura 48: <i>Banner</i> 4	152
Figura 49 - <i>Banner</i> 5	153
Figura 50 - <i>Banner</i> 6	154
Figura 51 – <i>Banner</i> 7	155
Figura 52 – <i>Banner</i> 8	156
Figura 53 - <i>Banner</i> 9	157
Figura 54 - Embarque no ônibus	158
Figura 55 - Professora e alunos na entrada da Casa da Cultura	158
Figura 56 - <i>Banners</i> expostos (parte 1)	158
Figura 57 - <i>Banners</i> expostos (parte 2)	159
Figura 58 - Presentes observando a exposição - 1	159
Figura 59 - Presentes observando a exposição – 2	159

Figura 60 - Momento de abertura com a fala das autoridades	160
Figura 61 - Momento de abertura com a fala da contadora Eliseth	160
Figura 62 - Salão em visitação	160

## QUADROS

Quadro 1 - Gêneros orais privilegiados para a prática de leitura, de escuta e de produção de textos orais	29
Quadro 2 – aspectos extralinguísticos	34
Quadro 3 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos	34
Quadro 4 – Aspectos linguísticos	35
Quadro 5 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização	47
Quadro 6 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011)	68
Quadro 7 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011)	69
Quadro 8 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011)	70
Quadro 9 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011)	71
Quadro 10 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011)	74
Quadro 11 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011)	75
Quadro 12- Características do gênero <i>causo</i> oral – Estrutura composicional	87
Quadro 13 - Características do gênero <i>causo</i> oral – a narrativa	88
Quadro 14 - Características do gênero <i>causo</i> oral – demais aspectos	90
Quadro 15 - Códigos utilizados na transcrição com base no projeto NURC	95
Quadro 16 - Transcrição do <i>Causo</i> dos barulhos na Casa Grande	96
Quadro 17 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos	99
Quadro 18 - Comparação entre <i>causo</i> oral e <i>causo</i> escrito	100
Quadro 19 - <i>Causo</i> dos barulhos na Casa Grande produzido coletivamente	101

Quadro 20 - Operações de retextualização aplicadas na produção textual coletiva	102
Quadro 21 - <i>Causo</i> dos barulhos na Casa Grande após revisão textual	104
Quadro 22 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos na contação da Sr. <sup>a</sup> Elizeth	105
Quadro 23 - Transcrição do <i>causo</i> da Dana de Teffé	106
Quadro 24 - Produção diagnóstica do aluno 4 escrita em 2016	108
Quadro 25 - Primeira produção do aluno 4 após aplicação das oficinas	109
Quadro 26 - Produção diagnóstica do aluno 5 escrita em 2016	110
Quadro 27 - Primeira produção do aluno 5 após aplicação das oficinas	110
Quadro 28 - Operações de retextualização aplicadas nas produções individuais dos alunos 4 e 5	112
Quadro 29 - Texto do aluno 4 após revisão	115
Quadro 30 - Texto do aluno 5 após revisão	117
Quadro 31 - Transcrição do <i>Causo</i> da ilha	118
Quadro 32 - Produção diagnóstica do aluno 6 escrita em 2016	119
Quadro 33 - Primeira produção do aluno 6 após aplicação das oficinas	119
Quadro 34 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 6	120
Quadro 35 - Texto do aluno 6 após revisão	122
Quadro 36 - Transcrição do <i>Causo</i> do Caboclo D'água	123
Quadro 37 - Produção diagnóstica do aluno 11 escrita em 2016	125
Quadro 38 - Primeira produção do aluno 11 após aplicação das oficinas	125
Quadro 39 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 11	126
Quadro 40 - Texto do aluno 11 após revisão	128
Quadro 41 - Transcrição do <i>Causo</i> da pedra do tesouro	129
Quadro 42 - Produção diagnóstica do aluno 12 escrita em 2016	130
Quadro 43 - Primeira produção do aluno 12 após aplicação das oficinas	130
Quadro 44 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 12	131
Quadro 45 - Texto do aluno 12 após revisão	132
Quadro 46 - QR Codes para assistir aos <i>causos</i> da roda de contação	161
Quadro 47 - QR Code para assistir ao depoimento da aluna 4	161

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	18
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO BRASIL	18
<b>1.1.1 Ensino de escrita</b>	19
<b>1.1.2 Ensino de oralidade</b>	23
1.1.2.1 Características da fala	30
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS, LETRAMENTO E ENSINO	36
<b>1.2.1 Gênero <i>causo</i></b>	43
1.3 RETEXTUALIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	45
<b>2 METODOLOGIA</b>	52
2.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	52
2.2 TIPO DE PESQUISA E DIAGNOSE DA SITUAÇÃO	55
2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	67
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	79
3.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	79
<b>3.1.2 Preparação para exposição oral</b>	80
3.2 PRODUÇÃO INICIAL: RODA DE CONTAÇÃO DE <i>CAUSOS</i> SOBRE A FAZENDA DA GRAMA	82
3.3 MÓDULOS	92
<b>3.3.1 Oficina 1: partindo da produção oral para o texto escrito de forma coletiva</b>	92
<b>3.3.2 Oficina 2: Desenvolvendo o domínio bimodal da língua</b>	98
<b>3.3.3 Oficina 3: Partindo da produção oral para o texto escrito de forma individual</b>	105
3.4 PRODUÇÃO INDIVIDUAL INICIAL E PRODUÇÃO FINAL (REVISÃO TEXTUAL)	106
<b>3.4.1 <i>Causo</i> da Dana de Teffé</b>	106
<b>3.4.2 <i>Causo</i> da Ilha</b>	118
<b>3.4.3 <i>Causo</i> do Caboclo D'água</b>	123
<b>3.4.4 <i>Causo</i> da pedra do tesouro</b>	129
3.5 DEMAIS ETAPAS DA PRODUÇÃO FINAL	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	139
<b>REFERÊNCIAS</b>	143
<b>ADENDOS</b>	148

## INTRODUÇÃO

O uso da escrita faz parte de nossa sociedade em diferentes contextos como na família, na escola, no trabalho e até mesmo em práticas de lazer. A escrita é muito mais do que uma técnica, ela é uma forma de orientar nossas ações e de compreender o mundo. Devido a essa relevância social, é de grande importância o seu domínio.

Uma das formas de alcançá-lo é por meio de ações desenvolvidas pela escola, por isso este trabalho tem como tema a retextualização do gênero *causo*<sup>1</sup> oral para o escrito com a finalidade de reduzir marcas inadequadas de oralidade presentes nos textos escritos. Com essa proposta, pretende-se levar os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010).

Os problemas que perpassam esta pesquisa são os seguintes: (a) como reduzir a presença de marcas de oralidade inapropriadas na escrita dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental? (b) De que forma o mecanismo de retextualização pode auxiliar no desenvolvimento da competência escritora desses discentes?

Dessa forma, acredita-se que a retextualização, processo de transformação do texto oral para o escrito (MARCUSCHI, 2010), no caso especificamente *causos* orais em *causos* escritos<sup>2</sup>, possa reduzir as marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos por evidenciar as diferenças e semelhanças entre as modalidades falada e escrita da língua, dentro da perspectiva do contínuo de uso oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) e respeitando as características do gênero textual, assim como a situação comunicativa.

O mecanismo da retextualização foi escolhido porque é uma atividade linguística que já faz parte do cotidiano do aluno, como anotar algo que o professor fale. Além de ser mais fácil o discente partir de um texto pronto para criar outro.

Sendo assim, nosso objetivo principal é propor uma sequência didática com a finalidade de reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos ao levar os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o

---

<sup>1</sup> A palavra *causo* nesta pesquisa está em itálico para destacar o gênero trabalhado.

<sup>2</sup> Salienta-se que no processo de retextualização do *causo* oral para o *causo* escrito, não se obtém um novo gênero, mas uma mudança de modalidade da língua: da falada para a escrita e, por causa disso, algumas características são modificadas e outras são mantidas.

contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010), assim como as características do gênero textual em questão e a situação comunicativa, por meio da retextualização de *causas* orais em escritos.

Como objetivos específicos, espera-se:

a) Aplicar atividades didáticas que levem à conscientização das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, dentro do contínuo de uso oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), das características do gênero e da situação comunicativa;

b) Ampliar o letramento dos alunos a partir da retextualização do oral para o escrito;

c) Inserir os letramentos locais no espaço escolar através do resgate de um gênero quase em extinção na contemporaneidade: o gênero *causa*.

É uma pesquisa aplicada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, que fica localizada numa área rural do município de Rio Claro/RJ, no subdistrito Fazenda da Grama, pertencente ao distrito de Passa Três.

Os educandos são de famílias de baixa renda, provenientes do serviço rural e doméstico nas casas de veraneios. Os pais, em sua maioria, não são participantes do processo de ensino-aprendizagem, o que colabora, por vezes, para que o aluno se sinta desestimulado e sem perspectivas. Outro fator que pode contribuir para a falta de expectativas é o fato de habitarem num lugar pequeno com pouco investimento social, cultural e econômico.

Nosso interesse em realizar este trabalho justifica-se em virtude de que se observam, frequentemente, discussões a respeito do ensino de produção de texto nas escolas. Os profissionais de Língua Portuguesa buscam encontrar sempre a metodologia mais adequada para esse empreendimento. Eles têm conhecimento de que o ensino tradicional deve ser mudado e que as novas abordagens dos estudos linguísticos e, principalmente, da Linguística Aplicada não podem ser ignoradas. Todavia, mesmo havendo facilidade de acesso a esses conhecimentos, os professores não conseguem colocá-lo em prática na sala de aula. Falam, por exemplo, sobre competência oral, mas a maioria fica desorientada por não conseguir inserir práticas de oralidade em suas aulas. De acordo com Galvão e Azevedo:

(...) no que se refere à transposição didática dos saberes sobre a oralidade, observamos que o trabalho com os textos permanece, parcialmente, distanciado das práticas pedagógicas realizadas no contexto das salas de aula, haja vista que muitos professores têm apresentado dificuldades para implementar estratégias metodológicas firmadas no objetivo de desenvolver a competência linguística da oralidade em seus alunos. (GALVÃO; AZEVEDO, 2015, p.262)



Dessa forma, a proposta de trabalhar com *causos* orais justifica-se também por ser um gênero de tradição oral, com registro espontâneo da fala, permitindo a retextualização para o texto escrito, a observação das diferenças e semelhanças entre fala e escrita e o trabalho com o contínuo oralidade-letramento. Justifica-se ainda pelo fato de apresentar, geralmente, temas inusitados que, portanto, despertam a curiosidade e o interesse dos alunos. Além de propiciar um resgate cultural e histórico de práticas discursivas locais.

As questões teóricas e práticas estão pautadas nas discussões acerca da organização do texto oral e escrito e dos marcadores conversacionais, tendo como base estudos feitos por Fávero (2014) e Marcuschi (2010); nas considerações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1998) e de Travaglia (2001) referentes a texto e a discurso; em estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002) sobre a teoria de gêneros; nas compreensões de Marcuschi (2010) a respeito de retextualização; na visão de letramento proposta por Rojo (2009); na perspectiva do contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004) e em abordagens de Schneuwly e Dolz (2011) sobre sequência didática.

A pesquisa é qualitativa, inserida na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa* (PROFLETRAS). Todo o processo será analisado por meio da pesquisa-ação na colaboração entre professor e alunos numa turma que, no ano de 2016, era do sétimo ano do Ensino Fundamental e, no ano de 2017, esteve no oitavo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira. Ressaltando que a escola só possui uma turma de cada ano escolar, sendo assim, foi possível acompanhar esses alunos na passagem do sétimo para o oitavo ano. Na pesquisa-ação há uma intervenção colaborativa em busca de uma solução, assim, o aluno torna-se participante ativo do processo (THIOLLENT, 1996).

Esta dissertação está organizada em três capítulos, excetuando esta introdução, a conclusão e as referências. No primeiro capítulo, será abordada a fundamentação teórica. No segundo capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa, o local da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Também serão levantados dados de observação da produção de textos dos alunos ao retextualizarem *causos* orais para escritos a fim de identificar se os textos apresentam marcas de oralidade inapropriadas, levando em consideração a perspectiva do contínuo oralidade-letramento, as características do gênero textual e a situação comunicativa. Depois da

apresentação dos dados de diagnóstico, será proposta uma sequência didática. No terceiro capítulo, serão analisados os dados coletados na aplicação da sequência didática.

Assim, espera-se que este trabalho apresente uma metodologia de ensino de escrita capaz de ajudar os alunos a perceber o contínuo entre as modalidades falada e escrita e as adequações que precisam ser feitas para que suas produções textuais escritas sejam eficientes e consigam atingir a competência na produção de textos.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta, como embasamento teórico, estudos do campo da Linguística Textual, que é uma ciência que tem como objeto de investigação o texto, atentando-se para o processo comunicativo entre autor, leitor e texto num dado contexto. Tratará também sobre a formação do professor e o ensino de produção textual no Brasil, abordando primeiramente a escrita e, em seguida, o ensino da oralidade, versando ainda sobre as características da fala. Ainda abordará sobre os gêneros textuais, dando enfoque para o *causo*. Posteriormente, discorrerá sobre os processos de retextualização e letramento, além de considerar as abordagens de uma metodologia fundamentada na sequência didática elaborada por Schneuwly e Dolz (2011) para que haja o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

### 1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO BRASIL

Para Storniolo e Cruz (2005), uma das causas da dificuldade para construir práticas pedagógicas de letramento eficientes é o mito de que para escrever bem é preciso basear-se no ensino repetitivo, na gramática normativa e em aspectos formais da língua, distanciando-se da realidade do aluno, já que não há nem mesmo o estabelecimento de um leitor real para os textos. Dessa forma, nos cursos de formação de professores, o profissional é preparado para trabalhar a língua de forma estrutural. Porém, ao aplicar esse tipo de ensino na escola não obtém sucesso, pois o aluno não vê sentido para aquilo que aprende, porque não se faz relação entre língua, sociedade e usos linguísticos.

Segundo Kleiman (2008), desde o surgimento dos PCN (1998), vários documentos governamentais vêm aparecendo com a intenção de nortear e melhorar o Ensino Fundamental no país. De acordo com a autora, essas mudanças acontecem em curso desestabilizando a tarefa dos professores e, geralmente, esses documentos trazem muitas exigências, mas não dão suporte para o trabalho acontecer. Para a autora, o profissional não recebe formação para compreender as teorias linguísticas nem da parte do governo e nem dos cursos de Pedagogia ou Letras. Há controvérsias em relação a isso, uma vez que, mesmo que timidamente, existe investimento governamental em programas de formação continuada, como o próprio PROFLETRAS. O que pode acontecer é o que a própria autora também comenta: muitas vezes a academia não dialoga

com os profissionais que estão em sala de aula e vice-versa, oferecendo uma teoria engessada, sendo que seria necessário ensinar o professor a flexibilizar o trabalho e a aproveitar as oportunidades para ensinar partindo da prática social para o conteúdo e não o contrário, como acontece. Além disso, faltam condições estruturais para colocar em prática esses conhecimentos. Além de que, de acordo com Barreiro (2005), os cursos de formação de professores não tomam a prática como objeto de investigação e fundamentação teórica e, assim, a identidade do professor é construída baseando-se muito mais nas próprias experiências e nas dos colegas. Para criar situações significativas de aprendizagem, Kleiman (2008) ressalta que o professor precisa estar baseado teoricamente, mas também ter conhecimento sobre a situação comunicativa em que está envolvido e sobre a bagagem cultural dos alunos. Esta pesquisa, por pertencer a um curso de Mestrado Profissional em Letras, faz essa junção de teoria e prática, cooperando para que estudantes de licenciatura em Pedagogia ou Letras possam compreender essa ligação.

O ensino de produção textual no Brasil vem sofrendo, há um tempo, mudanças com o intuito de tornar a aprendizagem cada vez mais eficiente, a fim de que os alunos se tornem sujeitos críticos e participativos na sociedade em que estão inseridos. Dessa forma, há necessidade de se refletir sobre esse tema a fim de buscar maneiras de sanar as dificuldades nessa tarefa complexa que é o ensino da produção textual; dando, assim, suporte para que os educandos desenvolvam suas habilidades na prática de produção de textos.

### **1.1.1 Ensino de escrita**

De acordo com Rojo (2009), em 1838, o ensino secundário tinha como objetivo preparar o aluno para estudar o *trivium*, Gramática, Dialética e Retórica, que acontecia em Latim. Soares (1998 *apud* Rojo, 2009) cita que, no final do Império, essas disciplinas se fundiram em apenas uma denominada Português.

Conforme B. Marcuschi (2010), baseando-se no currículo do Colégio Pedro II, que era referência curricular nacional da época, no século XX houve continuação dos preceitos das últimas décadas do século XIX: a aula de redação não era dada tecnicamente, o professor pedia que o aluno escrevesse uma composição livre de um determinado tema de cunho moral inquestionável e esperava o texto de volta. Assim, a escrita não era tratada como um processo de interlocução, como é proposto neste trabalho, já que não eram definidos para o aluno um

objetivo, um interlocutor e um espaço de circulação do texto. Logo, observa-se que o objetivo principal era avaliar a escrita do aluno em relação às normas gramaticais e ortográficas e aos conceitos morais.

Rojo (2009) acrescenta que, em 1964, ocorreu o processo de democratização de acesso da população à escola. Essa instituição passou a ter o papel de fornecer recursos humanos para que o Governo pudesse realizar a expansão industrial proposta pelo Capitalismo. Passou a não existir mais a escola pública destinada apenas à elite, mas também às camadas populares, mudando o perfil econômico e cultural de alunos e professores, ocasionando letramentos heterogêneos, nas variedades de dialetos. A tentativa de adequação da escola a esta nova realidade influenciou também na qualidade do ensino. Mais tarde, esses letramentos receberam o nome de multiletramentos, conforme abordado adiante, no subitem 1.3. Este trabalho propicia a valorização desses letramentos heterogêneos, por meio do trabalho com o gênero *causo* oral; logo não enxerga essa inserção como negativa.

Segundo Santos (2007), até os anos 70, por herança da cultura ocidental, os modelos de boa escrita eram encontrados em textos clássicos, tidos como aqueles que representavam corretamente o uso da gramática normativa. Assim, uma boa aprendizagem da língua era aquela em que se falava e escrevia conforme os princípios desse tipo de gramática.

De acordo com o autor, nos anos 70, aconteceu uma mudança nos princípios educacionais. O ensino de língua materna recebeu fortes influências da linguística estrutural e da teoria da comunicação. A lei 5692/71 mudou o nome da disciplina de “Português” para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais. Aprender a língua materna era aprender um instrumento de comunicação: emitir e receber mensagens por meio de um código. Desenvolver uma boa escrita ainda era sinônimo de copiar os clássicos, produzindo textos sem fins extraescolares, prendendo-se às tipologias textuais e desconsiderando o texto como uma prática social. Ele era visto apenas como um conjunto de unidades linguísticas que resultava na expressão de um pensamento, ou seja, uma perspectiva prescritiva e normativa no ensino da língua.

B. Marcuschi (2010) acrescenta que, nessa época, diante de uma sociedade que vivia uma explosão tecnológica e de comunicação em massa e a perspectiva de um grande desenvolvimento econômico, passou-se a valorizar a capacidade de se comunicar de modo claro e fluente no trabalho e nas ações cotidianas e sociais, mesmo que de forma restrita ideologicamente. Com isso,

a escola, em relação ao ensino da escrita, começou a viver um duelo: de um lado precisava ensinar o aluno a se expressar de forma criativa e, de outro lado, precisava cercear a liberdade dele em determinados posicionamentos. As atividades de produção textual visavam à transmissão de uma mensagem padrão para um receptor abstrato. Nesses anos, solidificavam-se os tipos textuais: narração, descrição e dissertação.

Até a década de 80, o ensino de produção textual tinha como ênfase apenas o ensino da escrita. De acordo com B. Marcuschi (2010), do início do século XX até o final dos anos 80, o maior tempo das aulas de Língua Portuguesa era dedicado a escrever corretamente de acordo com as regras da gramática normativa e de ortografia. O texto era visto como um agrupamento de palavras e frases, logo para se escrever bem, era necessário apenas saber escrever e juntar frases corretas. Num primeiro momento, eram usados textos literários clássicos; posteriormente, textos midiáticos e num terceiro momento, textos do próprio autor do livro didático.

Paralelamente, ainda nos anos 80, outros estudos enfocavam a importância de produzir textos coesos e coerentes, dando ênfase para a organização e estruturação textual interna, prezando o início, o meio e o fim de uma tipologia textual. Dessa maneira, prezava-se pela produção textual com um foco em si mesma e não se considerava o objetivo social da escrita, já que a situacionalidade não chegou a ser trabalhada devido à prioridade de aspectos formais. Mesmo assim, pode-se dizer que houve um preparo para que nos anos posteriores as abordagens da perspectiva sociointeracionista ganhassem força.

De acordo com o que se vê adiante, essas visões até os anos 80 deixavam de considerar o desenvolvimento de aspectos sociointeracionais, característicos de textos em situação reais, conforme proposto neste trabalho.

Rojo (2009) atesta que no início dos anos 90, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a linguagem verbal passou a ser vista não mais como um instrumento de comunicação, mas como uma atividade de interação. Para isso, o texto ganhou papel principal no ensino e a gramática ficou como secundária. Acreditava-se, nessa fase, que a escrita mudava de acordo com o contexto em que se inseria e também conforme seu propósito. Os conceitos de letramento e gêneros aparecem como elementos centrais dos PCN, defendendo a importância de se dar uma função social para diversos tipos de textos, não mais apenas os clássicos, criando situações que remetessem ao uso real da língua. B. Marcuschi (2010) relata que no início do trabalho com os gêneros, a preocupação voltou-se para nomeação e classificação,

desconsiderando o que pretendiam os estudos sociointeracionistas; mas que, posteriormente, eles foram tratados numa relação com as práticas sociais, possibilitando que o aluno agisse como cidadão pertencente a uma sociedade. Para Rojo (2009), nesse período, não havia um trabalho planejado para o ensino desses textos, como feito neste trabalho com aplicação de uma sequência didática, ainda se acreditava na aprendizagem por imitação: bastava que o aluno tivesse contato com determinado tipo de texto para que ele conseguisse produzir algo similar.

Nos últimos anos, de acordo com Santos (2007), a proposta do ensino de Língua Portuguesa no Brasil continua voltada para o ensino de gêneros textuais, em que a língua é vista como um processo de interação, a escrita é considerada uma prática social e se propõe que um texto tenha um propósito numa determinada situação. Porém, ele acrescenta que para um ensino que vise à competência textual, faz-se necessária a mediação ativa do professor por meio de uma ação planejada, sistemática e específica para determinado gênero. Não se trata de eleger um modelo clássico, mas colocar o aluno em contato com um repertório de gêneros como referência, como é o caso do *causo* oral, num processo de ensino-aprendizagem mediado entre professor-aluno e não aluno-aluno.

B. Marcuschi (2010) ressalta que, na perspectiva contemporânea, adotada neste trabalho, o ensino da escrita é tratado como um preparo para as ações sociais fora da escola, contemplando diferentes tipos de letramentos como o literário, o jornalístico, o midiático, o científico e o do entretenimento. Para a autora, também é importante deixar claro o contexto de produção: objetivo, espaço de circulação, público alvo, suporte, nível de linguagem e gênero textual em relação ao tipo de letramento pretendido. Nesse processo, são muito importantes as ações de planejamento, revisão e reformulação do texto, dando ênfase não apenas aos aspectos formais, mas principalmente às práticas sociais envolvidas, assim como o discurso e tema englobados. A sequência didática é a forma utilizada nesta pesquisa para permitir essa visão de escrita planejada. Para isso, é preciso dar suporte temático para que os alunos consigam escrever sobre dado assunto, ativando conhecimentos prévios ou orientando formas de se obter novas informações, refletindo sobre as estratégias linguísticas envolvidas no processo de escrita do texto e dando uma função efetiva para o texto produzido.

Nesse panorama histórico do ensino, fica perceptível que inicialmente tinha-se a escrita como um produto pronto. De acordo como Koch e Elias (2017), nesse tipo de perspectiva, o foco

está na língua e o texto é visto como um produto codificado pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, ou seja, basta conhecer o código.

Outra visão, segundo as autoras, é o foco no escritor, perspectiva intermediária desse panorama. Nela, o foco está no escritor e o texto ainda é considerado um produto, já que escrever é visto como expressar um pensamento do escritor.

Koch e Elias (2017) acrescentam uma terceira visão, que é seguida neste trabalho: a escrita como o foco na interação. Essa é a perspectiva desde início dos anos 90, com o surgimento dos PCN. A escrita é tratada como um processo, daí o nome produção de texto, e exige a ativação de conhecimentos e o uso de diversas estratégias: planejar o que escreverá, e então: escrever, ler, rever, reescrever de forma constante. Assim, o foco não é apenas a língua ou o escritor, mas uma interação entre escritor-leitor. As autoras acrescentam que nesse processo de escrever se faz necessária a ativação de diferentes conhecimentos como o linguístico, o enciclopédico, sobre modelos de textos e de práticas interacionais.

Este trabalho propõe o ensino da escrita na perspectiva sociointeracional, tratando-a como um processo que vai do conhecimento das etapas do trabalho, do planejamento, da execução, da revisão, chegando até a circulação do texto.

### **1.1.2 Ensino de oralidade**

Embora a fala tenha precedido a escrita e, na antiguidade, tivesse muita importância, como na retórica, ao longo dos anos, perdeu espaço para essa modalidade. Atualmente, um bom domínio da modalidade escrita da língua é considerado mais importante do que o da oralidade. De acordo com Crescitelli e Reis (2014):

A escrita sempre esteve no centro das preocupações da escola, pois é por meio dela que se realiza a alfabetização. [...] Como consequência preponderante, desconsidera-se a língua em sua integridade, privilegiando-se apenas uma das modalidades constitutivas. Assim, da forma como a escrita é colocada, o texto oral passa a ser visto como se carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo, sobretudo na instituição escolar. Muito provavelmente, por ser avaliado da perspectiva da sociedade letrada, o texto oral não adquire o mesmo valor e a mesma importância da escrita. (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 30)

Além disso, a fala é desenvolvida pelo ser humano muito antes da escolarização, criando-se a falsa ideia de que não cabe à escola a função de ensiná-la.



Conforme Crescitelli e Reis (2014), a supervalorização da escrita na escola ocorreu, provavelmente, também devido a uma visão grafocêntrica do ensino da língua, que vem sendo reproduzida até os dias atuais, dando uma grande consideração ao texto escrito em detrimento do texto oral. Quando o texto oral é analisado na escola, acontece com apoio do texto escrito como em falas coloquiais presentes na escrita. Mas ele deveria ser efetuado em falas reais, de preferência gravadas, mostrando o seu uso pleno e contextualizado, assim o aluno teria consciência dos traços da oralidade.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), não é necessária a preocupação de ensinar os alunos a falarem em situações mais simples, já que possuem competência comunicativa para isso. A função da escola deve ser ajudar a refletir sobre a língua materna, ampliando o número e a natureza das tarefas comunicativas, que são capazes de realizar. Primeiramente, na modalidade oral e, posteriormente, na escrita.

Já está provado que a fala é muito mais utilizada do que a escrita. As pessoas que não sabem ler, às vezes, falam até mais de uma língua. E a fala que a criança aprende antes de chegar à escola é algo familiar, privado, diferente das ações de desenvolvimento de trabalhos com a oralidade no ambiente escolar, que são planejadas por meio de um projeto de estudos.

Apesar disso, há pouca preocupação com o trabalho com a oralidade em sala de aula. Os PCN (1998, p. 2) alertam que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva”.

Um ensino tradicional de Língua Portuguesa está centrado mais no padrão culto da escrita e menos na fala. Os alunos que não utilizam a variante culta escrita ou falada, nas escolas e na sociedade, sofrem preconceitos.

Esse tipo de ensino, ainda adotado por alguns e destoante deste trabalho, tem, por vezes, a intenção de consertar a língua do aluno, dar ao aluno algo que ele ainda não possui. A norma culta<sup>3</sup>, nesse caso, é sinônima de Língua Portuguesa exemplar. Há um descaso da escola e da sociedade em geral com as demais variedades, sem levar em conta que a criança aprende sua língua antes de ir à escola. As propostas dessa forma de ensinar Língua Portuguesa visam

---

<sup>3</sup> Faraco (2008) faz uma distinção entre norma culta e norma padrão. Para o autor, norma culta é a expressão do segmento social letrado em sua forma mais monitorada no uso da falada e da escrita. Já norma padrão é uma codificação abstrata por ser um padrão de língua com intenções políticas de diminuir diferenças sociais e linguísticas. Para Faraco (2008), o termo norma deveria ser visto como algo corriqueiro, normal e não algo normativo como é tratado. Assim, norma é apenas uma maneira de uma dada comunidade usar a fala.

somente à escrita, desconsiderando a fala e têm levado muitos alunos ao insucesso na produção de textos.

Soares (2001) aponta três teorias que tentam justificar o fracasso escolar. A primeira é a “Teoria da deficiência cultural”, em que se acredita que as crianças de classes menos favorecidas chegam à escola com uma linguagem deficiente, com um repertório vocabular pobre e, por isso, não obtêm sucesso na aprendizagem. A autora acrescenta que nessa teoria há a crença de que as habilidades linguísticas se relacionam às cognitivas, como se o déficit linguístico fosse um empecilho para o desenvolvimento cognitivo. E que as crianças das camadas populares têm esse déficit porque o contexto em que vivem não favorece a interação verbal, o contrário de que vivem as crianças de classes sociais mais favorecidas. Por isso, as crianças menos beneficiadas socialmente terão dificuldades de aprendizagem.

Como se acreditava que o problema de aprendizagem fosse a deficiência cultural e linguística, programas de compensação foram instituídos com a intenção de suprir a falta, criando atividades de pré-escola para trabalhar a socialização, desenvolvimento do raciocínio e da concentração, a ampliação vocabular, já que não encontram isso em seus contextos sociais. Para a autora, a falta de sucesso desses programas se deve ao seu próprio pressuposto, já que as dificuldades de aprendizagem dessas crianças não acontecem por deficiências culturais ou linguísticas, mas sim pelo fato de a escola desmerecer a herança cultural e linguística dessas crianças, tratando a questão de forma preconceituosa, valorizando apenas a uma norma, a das classes socioeconomicamente favorecidas. O que deveria ser feito é a aceitação pela escola das características linguísticas e culturais desses alunos para, posteriormente, trabalhar a aquisição de outros valores, mas sem desmerecer o que eles trazem. Ao proporcionar, por exemplo, o trabalho com gêneros textuais próprios da comunidade escolar, como o *causo* oral para os moradores da Fazenda da Grama, esta pesquisa permite a valorização de práticas discursivas locais.

Para Soares:

Essa ignorância repousa, sobretudo, na premissa de que pode haver línguas ou variedades linguísticas “superiores” e “inferiores”, “melhores” e “piores”. Do ponto de vista sociolinguístico, tanto quanto do ponto de vista antropológico, essa premissa é inaceitável, porque é cientificamente falsa. (SOARES, 2001, p. 35)

A segunda teoria é a das “diferenças culturais e linguísticas”. Ela propõe que o que deve haver é a valorização das diferenças, pois cada língua, dialeto ou registro, nas modalidades falada ou escrita, é adequado ao contexto a que estão inseridos.

Para a autora, tanto na teoria de “deficiência cultural e linguística” quanto na teoria de “diferenças culturais e linguísticas”, o que se pretende é que o dialeto padrão se sobreponha sobre o não-padrão<sup>4</sup>. Na primeira, por meio da eliminação do não-padrão e na segunda por meio da desqualificação do dialeto não-padrão, que deve ser usado apenas em determinadas situações, as de menos valor social. Dessa forma, a escola considera que é o único instrumento capaz de solucionar essa questão, tratando a problemática como interna, sem olhar a questão como pertencente à sociedade, que é quem discrimina as classes menos favorecidas em diversos aspectos e não apenas linguisticamente. Porém, a escola deveria ser instrumento de promoção da igualdade social. No caso deste trabalho, além de se dar valor a um gênero textual local, ao se propor uma exposição cultural dos causos, foge-se de seu uso em situação social de menos prestígio, valorizando-o.

A terceira teoria é a “economia das trocas linguísticas” ou “do capital linguístico escolarmente rentável”. Para explicar essa teoria, Soares (2001) cita os estudos de Bourdieu (1974). O autor analisa a linguagem dentro de uma estrutura social, ou seja, as condições sociais são vistas como essenciais e não como segundo plano. Sendo a língua um bem simbólico, há no uso da comunicação relações de forças linguísticas: um grupo de falantes exerce domínio sobre outros, tendo maior prestígio, sendo determinado quem pode falar, a quem e como. É o que o autor conceitua como economia das trocas linguísticas. Para ele, a linguagem funciona como um mercado em que há produtos a serem vendidos com seus respectivos preços e eles dependem da sua posição e importância na estrutura social em que circulam, ou seja, da relação que existe entre seus interlocutores. Num mesmo mercado linguístico, algumas pessoas falam e suas falas têm crédito, já outras falam o mesmo, mas sua linguagem não será legitimada. É uma questão de poder social e não de competência linguística. As condições de aceitabilidade linguística vão além de uma questão de uso da gramática internalizada<sup>5</sup> pelo falante, passando também pelas regras impostas pelo mercado linguístico. A aquisição do capital linguístico pode se dar por

---

<sup>4</sup> Esse é o termo usado pela autora.

<sup>5</sup> É aquela que o indivíduo falante da língua, antes de ir à escola, já possui internalizada que faz com que ele consiga se comunicar. Nesse tipo de gramática, descrita por Travaglia (2001), não existe erro, mas inadequação de acordo com a situação comunicativa ou de acordo com a intenção comunicativa.

familiarização ou imposição. A escola tem sido forte canal de transmissão imposta desse bem, quando quer exigir que o aluno faça uso da linguagem considerada legítima. Porém, o rendimento tem sido baixo, pois os alunos das classes menos favorecidas não têm atingido sucesso escolar, porque não possuem por familiarização essa linguagem, logo não têm capital linguístico escolarmente rentável. A ausência ou presença desse capital tem sido responsável pelo fracasso ou sucesso escolar, pois a escola já supõe que todos os alunos possuem um domínio prático da linguagem legítima, cabendo a ela apenas transformá-lo em um domínio consciente, mas os das classes menos favorecidas não o possuem. Assim, ela não dá a capacidade de conhecimento da linguagem legítima, apenas de reconhecimento dela. E a escola, dessa forma, coopera para perpetuar a divisão social, não por causa da deficiência ou diferenças linguísticas, mas devido à opressão linguística, que faz com que as diferenças se transformem em deficiências.

Soares (2001) salienta que entre as três teorias há um ponto comum: uma distância entre a linguagem dos grupos com melhores condições financeiras e os de menor condição, seja essa distância uma deficiência, uma diferença ou uma opressão. E essa distância gerou uma crise no ensino de língua materna. Isso aconteceu após a democratização do ensino, já que os alunos das classes menos favorecidas começaram a também frequentar a escola, que até então era para a elite, mas não houve uma reformulação frente a essa nova realidade.

Na tentativa de resolver o problema, criam-se duas possibilidades: a escola redentora, que vai corrigir ou melhorar a linguagem do aluno, e a escola impotente, que promove e preserva a discriminação ao acreditar que nada pode ser feito no âmbito escolar porque é uma questão social.

De acordo com Soares (2001), a escola não deve ser nem redentora e nem impotente, mas sim transformadora. As próprias contradições encontradas no espaço escolar podem servir com impulso para torná-la um espaço de progressão, transformação. É assim que as camadas populares a enxergam, como capaz de instrumentalizá-las para participar da luta em busca de transformação social.

Um dos instrumentos fundamental nessa luta é o domínio do dialeto de prestígio. Tirando das classes mais favorecidas o monopólio desse bem, retira-se também dela uma forma de dominação, gerando igualdade de condições de uso da linguagem.

Por esses aspectos, a escola transformadora assimila-se ao bidialetismo, porém há diferenças como a não aceitação da rejeição do dialeto do aluno, uma vez que implicaria a

rejeição de sua própria classe social. Outra diferença é não propor, por meio do bidialectismo, uma adaptação da linguagem às exigências sociais, mas sim a instrumentalização na busca de igualdade.

Soares (2001) acredita que a proposta pedagógica de uma escola transformadora deve unir aspectos das três teorias num movimento dialético<sup>6</sup>, ou seja, de conflito. São esses conflitos que gerarão forças que impulsionarão uma transformação social.

Para que isso aconteça, todas as disciplinas e setores da escola precisam estar envolvidos, uma vez que a língua materna é usada por todos. Porém, no ensino de língua materna, a relação entre linguagem e classe social é muito importante e essa visão relacional deve estar presente na escolha dos conteúdos, dos métodos e nos critérios de avaliação. Quando se opta por essa perspectiva de ensino de língua materna, tem-se não apenas uma atividade técnica, mas também política.

Além disso, nos últimos anos, os linguistas acreditam que o investimento exclusivo no ensino da escrita não tem sido suficiente para criar uma autonomia nos alunos no que se refere ao uso da língua. Para Bagno (2004), uma contribuição da Linguística ao ensino foi a valorização da fala, já que é a modalidade que os indivíduos aprendem naturalmente, desde a infância, e está em constante transformação. Atualmente, não é possível desconsiderar as evoluções linguísticas na sala de aula e viver sob o domínio da modalidade escrita. A falada possui suas especificidades, diferentes e/ou semelhantes à escrita, e precisam ser trabalhadas pela escola.

De acordo com Elias (2014), a competência comunicativa é atingida quando se sabe usar a língua na modalidade oral e na modalidade escrita, levando em consideração o comportamento linguístico diferente numa ou noutra modalidade, de acordo com a situação comunicativa. A autora acrescenta que, apesar de elas serem modalidades distintas, não são dicotômicas.

Os PCN (1998) relatam que há diversas situações sociais fora da escola em que se faz necessário o uso da fala em diferentes gêneros orais e os alunos serão avaliados como competentes, à medida que souberem dominar esse uso da fala pública de acordo com a situação comunicativa em que está inserido. O documento traz a seguinte tabela em relação aos gêneros orais que devem ser privilegiados no ensino:

---

<sup>6</sup> Um método de diálogo em que há a contraposição e contradição de ideias para construir novos conceitos.

Quadro 1 - Gêneros orais privilegiados para a prática de leitura, de escuta e de produção de textos orais

<b>Domínios discursivos</b>	<b>Prática de escuta e Leitura</b>	<b>Prática de produção</b>
<b>Literários</b>	<b>Cordel, <i>causos</i> e similares</b> <b>Canção</b> <b>Textos dramáticos</b>	<b>Canção</b> <b>Textos dramáticos</b>
<b>De Imprensa</b>	<b>Comentário radiofônico</b> <b>Entrevista</b> <b>Debate</b> <b>Depoimento</b>	<b>Notícia</b> <b>Entrevista</b> <b>Debate</b> <b>Depoimento</b>
<b>De Divulgação científica</b>	<b>Exposição</b> <b>Seminário</b> <b>Debate</b> <b>Palestra</b>	<b>Exposição</b> <b>Seminário</b> <b>Debate</b>
<b>Publicidade</b>	<b>Propaganda</b>	

Fonte: Adaptado de PCN (1998, p. 54 e 57).

Os PCN (1998) destacam que é fundamental que a escola proporcione uma série de atividades de leitura, escuta e produção orientada de gêneros orais, pois os alunos têm pouco acesso aos gêneros orais não espontâneos fora da escola. Essas atividades são uma forma de construir de maneira progressiva um modelo apropriado de uso desses gêneros em determinada circunstância.

Neves (2004) ressalta que, na segunda metade do século XX, deu-se muita ênfase à fala, e acabou abandonando-se a modalidade escrita. Os livros didáticos eram recheados de historinhas em quadrinhos que exacerbavam o uso do popular. Isso não foi aceito pela sociedade pelo fato de a escola querer ensinar algo que o aluno já dominava. O problema era que uma modalidade estava sendo tratada como inimiga da outra. Todavia, a fala ganha espaço nas escolas quando começa a ser vista como mais uma modalidade que merece ser respeitada, estudada, afinal a competência linguística abrange: ler, escrever e falar.

Galvão e Azevedo (2015) pautam-se nas considerações de Marcuschi (2005) e destacam que uma forma de estudar a oralidade amplamente é relacioná-la à escrita, observando diferenças

e semelhanças. Elas também ressaltam que o trabalho com a oralidade pode contribuir na formação cultural e no resgate de tradições. O presente trabalho possibilitará o desenvolvimento da competência escritora ao relacionar as duas modalidades: oral e escrita, permitindo a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, levando os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero textual em questão, por meio da retextualização de *causos* orais em escritos, além de fazer um resgate cultural da tradição de *causos* orais da localidade.

Muitos alunos têm dificuldade de escrever pelo fato de o fazerem como falam, sem refletir esse contínuo. Por isso, a escola deve trabalhar a oralidade, como neste trabalho, mostrando as diferenças e semelhanças entre essas duas modalidades linguísticas: fala e escrita, e o seu uso de acordo com a situação comunicativa e o gênero em que se insere. Assim, os alunos podem desenvolver a escrita, ao serem trabalhadas estratégias que permitam a reflexão sobre o uso da língua em situações sociais reais de forma planejada.

#### 1.1.2.1 Características da fala

Segundo Marcuschi (2010), não se pode investigar oralidade e letramento sem levar em consideração seus usos na vida cotidiana, tendo como objeto de análise as práticas sociais e não apenas o código. Eles devem ser vistos não dicotomicamente, de forma oposta, mas como atividades interativas que se complementam. O autor destaca que são os usos que determinam as formas, portanto eles é que devem ser o foco de análises: usos e práticas sociais, conforme a visão interacional defendida neste trabalho.

E Fávero, Andrade e Aquino (1999) afirmam que fala e escrita são modalidades de uma mesma língua com semelhanças e diferenças. Elas possuem os mesmo elementos lexicais e gramaticais, a diferença está na maneira como eles se realizam, na organização, na forma como são adquiridas e nas condições de produção, transmissão e recepção comunicativa. Portanto, essas modalidades devem ser vistas num contínuo e não como dicotômicas.

Fávero, Andrade e Aquino (2014) acrescentam, ainda, que é importante que a escola realize um trabalho de integração fala/escrita valorizando o contínuo e não diferenças, já que o

grande diferencial está apenas no modo com que são verbalizadas: via aparelho fonador ou via elementos gráficos.

Um dos contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004), adotado neste trabalho, é o da oralidade-letramento. Numa das pontas do contínuo, está a cultura de oralidade e na outra a de letramento:

+ oralidade ..... + letramento

A autora acrescenta que, apesar de elas estarem em polos: uma apoiada na fala e outra na escrita, por vezes, elas podem se alternar, já que um evento de letramento pode estar apoiado na oralidade. Por exemplo, numa conversa em um bar (evento de oralidade), se for recitado um poema durante essa conversa, passa a ter influências de letramento. Assim como o contrário: um evento de letramento, como uma aula, pode ter eventos de oralidade.

Dessa forma, a competência comunicativa é alcançada quando se consegue falar ou escrever de acordo com a exigência da situação comunicativa, sendo mais ou menos formal. No processo de retextualização da modalidade oral para a escrita também é necessário considerar a situação comunicativa para definir que nível do contínuo adotar, uma vez que tanto a fala quanto a escrita podem variar.

Marcuschi (2010) ressalta que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

Ele também propõe um contínuo: contínuo tipológico das práticas sociais de produção de texto. Salientando que tanto a fala quanto a escrita variam, logo o critério de análise deve ser o contínuo dos gêneros textuais; evitando-se, assim, dicotomias rigorosas e focando numa diferencial gradual.

Maciel (2013) relata que quando a comparação ocorre entre textos da mesma esfera de produção, encontram-se mais semelhanças do que diferenças entre as duas modalidades, como



uma conferência e um artigo acadêmico ou o gênero *causo* oral e o escrito. Dessa forma, as diferenças estão em função do gênero e do registro e não das modalidades.

Assim, para a autora, não há polarizações como a fala ser não planejada e a escrita planejada. O que há são condições de produção diferentes que vão determinar maior ou menor grau de planejamento e outros fatores como submissão a regras gramaticais e à dependência do contexto. Maciel (2013) destaca que também há a presença dos gêneros mistos como uma notícia de TV, que a concepção discursiva engloba aspectos da oralidade e da escrita.

Dessa forma, não cabem mais quadros dicotômicos postulados no passado para descrever essas modalidades, porque tanto fala e escrita podem ter os aspectos citados acima em maior ou menor grau assim como serem: redundantes ou condensadas, imprecisas e precisas, não-normatizadas e normatizadas, pouco elaborada e elaborada e etc. Assim como a questão da interação que modificou com o surgimento dos gêneros emergentes do contexto digitais que, embora escritos, podem mesclar particularidades da produção falada, por exemplo, a conversa via *whatsapp*. Logo, as diferenças existem por questões textuais e de registro, de acordo com a situação comunicativa e fatores relativos à variação linguística, e não por causa das modalidades, como já citado. Sendo assim, o uso do contínuo oralidade-letramento parece ser mais eficaz.

Para Marcuschi (2010), a escrita não pode ser vista como uma representação da fala, já que não é capaz de reproduzir todos os fenômenos dela, como: gestualidade, movimento corporal e prosódia. Assim também, a escrita tem características não encontradas na oralidade: tamanho e cor de letra.

Os povos terem tido uma tradição oral não faz a oralidade melhor que a escrita, apenas a faz antecedente. Já o uso da escrita detém poder e um valor social maior do que a oralidade, atualmente. Além disso, o autor acrescenta que a fala é adquirida naturalmente em ambientes informais. Já a escrita institucionalizada e é adquirida em ambientes formais como a escola.

Porém, Marcuschi (2010) salienta que mais importante do que discutir essa questão é entender que, além de usos da língua, oralidade e escrita constituem práticas sociais, colocando a relação entre elas num contínuo também de práticas sócio-históricas.

Em relação à presença da oralidade e da escrita na sociedade, Marcuschi (2010) destaca que a escrita está presente em todas as práticas sociais, até mesmo os tidos como analfabetos fazem uso de práticas de letramento. Ela, com o tempo, foi ganhando *status*, tornando-se um passe para entrada no universo do conhecimento. Isso acabou atribuindo-lhe um valor de

superioridade e gerando preconceitos. Porém, conforme Marcuschi (2010), de um milhão de ano de existência do *homo sapiens*, a escrita surgiu há apenas 5000 anos e a imprensa há 2500 anos. Portanto, dar um *status* exagerado à escrita, tratando-a como um bem natural, capaz de gerar progresso e prosperidade, é um equívoco, uma vez que a sociedade por longos tempos sobreviveu sem ela, logo é um fato histórico.

Como o aluno está inserido em diferentes práticas sociais, orais e escritas, é importante trabalhar o contínuo oralidade-letramento de acordo com as situações comunicativas sem tratá-las de forma preconceituosa ou, pelo contrário, sabendo que ambas variam e criando um vínculo de parceria, conforme este trabalho, que parte da oralidade para desenvolver competências da escrita sem menosprezar nenhuma dessas modalidades.

Em relação à oralidade, o autor comenta que ela é representada sob gêneros textuais que se fundamentam na realidade sonora, sendo uma prática interativa com objetivos comunicativos informais e formais.

Fávero, Andrade e Aquino (2014) destacam algumas características próprias do texto conversacional como a interação face a face, um trabalho conjunto sincrônico na relação dos interlocutores, marcadores conversacionais, hesitações, segmentações, interrupções, digressões e troca organizada de turnos. Segundo as autoras, ao tratar dessas características da fala, o professor deve atentar-se para abordá-las como modalidades de um mesmo sistema, com diferenças em alguns elementos. Lembrando-se de que essas diferenças existem em decorrência do uso e não como algo natural, próprio, intrínseco. Dessa forma, elas são tratadas num contínuo: cada uma com suas especificidades, mas sem diferenças essenciais ou de grandes posições. Tanto é que uma conferência, que é um texto oral, e se aproxima de um artigo científico, que é escrito. Assim como o *causo* oral do escrito.

Galvão e Azevedo (2015) trazem quadros adaptados de Cavalcante e Melo (2007) que apresentam alguns aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que devem ser observados ao trabalhar com os gêneros orais em sala de aula.

Quadro 2 – aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 93-94)

As autoras acrescentam ainda que, dependendo do gênero textual, os aspectos apresentados no quadro 2 serão encontrados em maior ou menor grau.

Quadro 3 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômeno	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade de voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada, etc.). Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.) Troca de olhares Mímicas faciais

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95)

Galvão e Azevedo (2015) relatam que os aspectos paralinguísticos e cinésicos também serão encontrados nos gêneros textuais orais em menor ou maior escala, dependendo da situação comunicativa em que haverá mais ou menos informalidade.

Quadro 4 – Aspectos linguísticos

Fenômeno	Características
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno, etc. Podem vir no início, meio e final de turno. Exemplos: <i>tá, hum, sim, aí, abam.</i>
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há a correção de fenômenos lexicais, sintáticos e <b>reparos</b> de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstram tentativas de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: <i>ééé::; ááá::.</i>
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: <i>bom dia, até logo.</i>
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar, etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar, etc.

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95-96)

Para Marcuschi (2010), a fala e escrita são produções textuais-discursivas com fins comunicativos. A fala situa-se no plano oral, sem meios tecnológicos, usam-se apenas os disponíveis pelo próprio ser humano, envolvendo recursos expressivos prosódicos, gestuais e corporais. Já a escrita constitui-se de forma gráfica e pictórica e se manifesta tecnologicamente por meio de unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas. Para Marcuschi (2010, p. 26), “é uma modalidade da língua complementar à fala”.

Ele relata que há várias tendências equivocadas de tratamento dado à fala e à escrita. O primeiro é a dicotomia estrita que considera a fala como lugar do caos e a escrita como a forma de bem usar a língua. Também cita a visão culturalista que enxerga a escrita como um avanço cognitivo, uma evolução mental, mas não existe sociedade letrada e sim grupos. Na perspectiva variacionista não se faz uma diferenciação sobre fala e escrita, apenas uma observação de variedades linguísticas distintas, assim, não há uma visão dicotômica. Porém, o autor discorda

dessa tendência por não acreditar que o aluno se torne bidialetal, pois fala e escrita não são dialetos, mas sim modalidades, logo o discente seria bimodal.

Já a tendência sociointeracionista, trata fala e escrita de forma dialógica, ou seja, os processos de produção de sentido são situados de forma interativa em contextos sócio-históricos, uma vez que a linguagem é o resultado de uma construção coletiva e de processos de interação, possibilitando o contato com o mundo. Essa última tendência é a adotada nesta pesquisa.

Ao falarmos ou escrevermos, fazemos uma prática social e usamos a língua de forma real. Tanto a oralidade quanto a escrita têm na sociedade seus papéis, seus usos e usuários. Dessa forma, fala e escrita não se restringem ao código, não sendo produtos, mas sim processos e eventos comunicativos.

Para Marcuschi (2010, p. 35), a fala não apresenta aspectos negativos e nem a escrita aspectos privilegiados. "São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas". As diferenciações são questões ideológicas. Assim como a escrita na sociedade moderna tem um papel importante, a oralidade é natural ao homem e mesmo com o avanço tecnológico, não deixará de existir. Trabalhar o contínuo oralidade-letramento é uma forma de levar o aluno a perceber que tanto a fala como a escrita variam e que não há unilateralidade.

Na perspectiva do uso e não de sistemas de língua, não há dicotomias, o que há são práticas sociais preferencialmente orais e outras escritas. Portanto, fala e escrita não são polos opostos, mas um contínuo tipológico encontrado nas práticas sociais de produção de textos, que sofrem variações graduais e escalares, podendo até se mesclarem, como no *causo* escrito.

## 1.2 GÊNEROS TEXTUAIS, LETRAMENTO E ENSINO

Travaglia (2001) considera o estudo da língua ligado ao desenvolvimento da competência comunicativa, ao desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos de diferentes variedades linguísticas em diferentes situações comunicativas. O autor acrescenta que, sendo o texto o centro do desenvolvimento da capacidade linguística, é necessário entender as diferenciações entre texto e discurso. Para ele, discurso é:

Toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como evento de enunciação (TRAVAGLIA, 2001, p. 67).

O texto é:

Uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão (TRAVAGLIA, 2001, p. 67).

Para o linguista, o discurso significa não somente o que o emissor quer, mas sim produz efeito de sentido entre os interlocutores por meio de uma convenção social e resulta no texto, que é uma atividade complexa de sentido. Travaglia (2001) acredita que esse sentido está ligado à intenção comunicativa e à interpretação da situação comunicativa. Essa teoria do discurso desmistifica a concepção de linguagem que acredita que a comunicação é uma mera transmissão de informações, como nos anos 70.

A competência comunicativa vem da competência discursiva. Como competência textual, Travaglia (2001, p. 97) aponta para a “capacidade de produzir, compreender, classificar e transformar textos” por meio dos recursos textuais.

Com o surgimento das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), o ensino de língua materna passou a privilegiar mais os textos e a partir daí os estudos dos aspectos linguísticos. A concepção de língua mudou em relação à concepção vista principalmente pela escola tradicional. O entendimento de língua proposto nos PCN é:

Língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

A visão de ensino dos PCN (1998) é o texto, inserido num contexto sócio-histórico e na pragmática, entendendo a língua como uma prática social, como neste trabalho ao adotar a escrita como processo interacional.

Para os PCN (1998), quando há interação por meio da linguagem, realiza-se uma atividade discursiva, ou seja, dizer algo para alguém, de uma determinada maneira, em um determinado contexto, momento e circunstância. A produção do discurso acontece baseada na intenção, na expectativa dos conhecimentos dos interlocutores sobre o assunto, nas convicções dos interlocutores, na relação de afinidade e no grau hierárquico entre os interlocutores. Todos

esses elementos que envolvem a atividade discursiva vão influenciar na escolha de um gênero textual, na escolha dos recursos linguísticos utilizados nele e na estruturação e veiculação desse texto.

Assim, a manifestação do discurso é o texto em uma situação discursiva. Para os PCN, o texto é um todo significativo. Se não houver significação, coesão e coerência, se não pertencer a um gênero, não pode ser classificado como texto, mas um monte aglomerado de enunciados. Surge, então, a necessidade de adequar os conteúdos e as metodologias de ensino a fim de desenvolver essa competência no aluno.

O documento reforça que o aluno deve estar constantemente escutando textos orais, lendo textos escritos e produzindo textos orais e escritos, pois essa é uma forma de desenvolver sua competência.

As ações da linguagem são constituídas de acordo com as esferas em que circulam dentro da sociedade. Para que elas se realizem, são constituídos diferentes tipos de textos de acordo com a situação comunicativa, posição social e relações pessoais num dado momento histórico.

De acordo com Bakhtin (2003), esses tipos de textos são denominados gêneros do discurso<sup>7</sup> “tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos historicamente, e que mantêm uma relação direta com a dimensão social” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Para o autor, eles são caracterizados com um conteúdo temático, um estilo (estruturação linguística) e uma construção composicional (organização textual) e podem ser classificados em gêneros primários (simples, referentes a situações comunicativas do cotidiano, como uma fala espontânea e uma carta pessoal) e secundários (mais complexos, referentes a situações comunicativas mais elaboradas, formalizadas como uma reportagem e um discurso político).

É importante destacar a diferença entre tipo e gênero textual. De acordo com Marcuschi (2002, p. 22), usa-se a expressão tipo textual para “designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Eles abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já a expressão gênero textual, segundo Marcuschi (2002, p. 22 e

---

<sup>7</sup> Há autores que adotam o termo gênero do discurso proposto por Bakhtin (2003) e outros, como Marcuschi (2002) e Bronckart (2006), adotam a terminologia gênero textual. Cassettari (2012) esclarece que discurso é uma atividade comunicativa realizada por sujeitos inseridos em processos sócio-históricos e os textos são a materialização desse discurso. Sendo assim, todo processo de interação verbal forma-se por meio de gêneros do discurso e é veiculado por meio de gêneros textuais, que são a materialização do discurso. Logo, um discurso pode ser veiculado por meio de diferentes gêneros textuais. Neste trabalho, adota-se o termo gênero textual por se trabalhar mais com a materialidade do discurso.

23), é usada “como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Segundo o autor, os tipos textuais são definidos por propriedades linguísticas, já os gêneros por propriedades linguísticas e sócio-comunicativas. Outra diferença é que os tipos textuais não constituem textos empíricos, mas sim sequências linguísticas ou de enunciados. E os gêneros textuais constituem textos empíricos e cumprem funções em determinada situação comunicativa. Outra constatação do autor é a de que a nomeação dos tipos textuais abrange categorias limitadas e definidas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal. Já a nomeação do gênero envolve categorias ilimitadas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. O gênero não é uma entidade formal, mas sim comunicativa. Enquanto os tipos textuais são definidos de acordo com seus traços linguísticos predominantes, formando uma sequência e não um texto. Lembrando que, dessa forma, um dado gênero textual pode conter diversidade de tipos textuais.

Segundo Marcuschi (2002), os tipos textuais são das seguintes categorias: argumentação, em que se prepondera as sequências contrativas explícitas; exposição, em que há predomínio de sequências analíticas ou explicativas; descrição, em que o foco está nas sequências de localização; injunção, em que há preponderância de sequências imperativas; e narração com predominância de sequência temporal. Em relação ao tipo textual narrativo, predominante no gênero *causo*, Marcuschi (2002) baseia-se nas sugestões de Werlich (1973) para descrever as características dessa tipologia textual como: a presença de um verbo no passado e elementos circunstanciais de tempo e lugar, tendo como elemento central a sequência temporal.

O autor ressalta que apesar do gênero ser definido por seus propósitos e não por sua forma, não se deve eliminar o poder organizador de suas formas composicionais. Tanto é que Bakhtin (2003) indicou três características básicas de um gênero: construção composicional, conteúdo temático e estilo.

Marcuschi (2002) ainda acrescenta que os gêneros textuais se distribuem pelas modalidades orais e escritas num contínuo, dos mais informais aos mais formais em diferentes situações comunicativas. Porém, há gêneros que só são recepcionados de forma oral, mesmo tendo uma base escrita. Como exemplo, cita-se a notícia televisiva. Logo, é difícil a classificação dos gêneros em orais ou escritos.



Deve haver um uso adequado do gênero de acordo com a situação comunicativa, observando: conteúdo, nível de linguagem, tipo de situação, relação entre os participantes e natureza dos objetivos pretendidos nas atividades desenvolvidas. Não observar esses aspectos pode trazer problemas. Ressaltando que, por exemplo, o gênero *causo* oral, objeto de estudo deste trabalho, encontra-se no polo da informalidade, portanto, na operação do oral para o escrito nem todas as marcas informais desaparecerão. Caso isso acontecesse, ocorreria uma descaracterização do gênero. Marcuschi (2002, p. 35) diz que é necessário “identificar as condições de adequação genérica na produção dos gêneros, especialmente os orais”.

Os PCN (1998) preconizam o estudo de Língua Portuguesa por meio de textos em gêneros, considerando-os utilitários da comunicação:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...] (BRASIL, 1998, p.23)

O professor precisa proporcionar ao aluno a prática de leitura, a escuta e a produção de textos de diversas esferas sociais para que o educando entenda, assim, a constituição e o funcionamento dos gêneros. Eles surgem a partir da necessidade de comunicação da sociedade sendo, portanto, modificáveis e inesgotáveis.

Ao estudar os gêneros, deve-se dar ênfase não apenas aos aspectos linguísticos; mas também, principalmente, ao seu funcionamento social e histórico, ressaltando a prática social, conforme este trabalho.

Nas últimas décadas, aconteceram muitas mudanças advindas do rápido avanço tecnológico, propiciando o surgimento de novas tecnologias. Sendo assim, é importante que o ensino de Língua Portuguesa se adeque às novas exigências. Rojo (2009, p. 107) faz a seguinte indagação: “o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?”

Segundo a autora, é necessário que o aluno seja preparado para participar de várias práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, ou seja, é preciso trabalhar com o conceito não apenas de alfabetização, mas também de letramento.

De acordo com Kleiman (1995), a escola prioriza o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), citado por Kleiman (1995), considerado por vários pesquisadores como parcial e equivocado, mas prevalente na sociedade. Esse modelo sugere que só há um tipo de prática

de letramento e o relaciona ao progresso social. A autora explica que o termo autônomo é pelo fato de, nesse tipo, a escrita ser completa em si mesma, não dependendo de contexto de produção, diferenciando-se assim da oralidade, que de acordo com a interlocução sofre mudanças. Em contraposição ao modelo autônomo, Street (1984) *apud* Kleiman (1995) cita o modelo ideológico. Esse tipo acredita em mais de uma prática que depende de contextos e instituições em que foi adquirida, assim como é determinada social e culturalmente. A autora destaca que o modelo ideológico não pretende negar as considerações do modelo autônomo. Porém, uma forma de ampliar o campo investigativo é questionar os efeitos do letramento para além da aquisição da escrita, da diferença entre oralidade e escrita e das consequências cognitivas.

A autora ressalta que, por se trabalhar com uma pedagogia que preza a crítica e que é culturalmente relevante, o modelo de letramento ideológico, adotado neste trabalho, torna-se mais eficaz por levar em consideração a pluralidade e as diferenças. O texto de Kleiman (1995) faz uma profunda ponderação sobre letramento, levando à reflexão de que a escola privilegia a alfabetização como única prática de letramento, devido ao professor desconhecer outra. O texto leva à percepção de que ao privilegiar o modelo autônomo de letramento, a escola cada vez mais se distancia da realidade do aluno, criando muros.

De acordo com Rojo (2009), há três conceitos fundamentais e distintos: alfabetização, alfabetismo e letramento. Alfabetização é o ato de ensinar a ler e escrever, por meio do conhecimento do alfabeto. Já o alfabetismo é um conjunto de competências e habilidades usadas pelos indivíduos quando leem ou escrevem, sendo definidos por níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita e mudando de sujeito para sujeito. E letramento, conforme Rojo:

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

A autora destaca que para escrever com competência é preciso: normalizar o texto aplicando aspecto desde a ortografia e a pontuação até chegar à concordância e à regência. Também se faz necessário comunicar que envolve a capacidade de adequar o texto à situação comunicativa, leitores e suporte, atingindo o seu objetivo comunicativo. Ainda é imprescindível textualizar, dando progressão, coerência e coesão ao texto. Por último, a autora cita que é

importante também, considerar outros textos e discursos do mesmo tema, ou seja, intertextualizar.

A questão é que a escola, na maioria das vezes, preocupa-se apenas com uma prática de letramento: a alfabetização. Porém, de acordo com a autora, são as que vamos construindo em todos os contextos que estamos inseridos é que vão desenvolvendo nosso alfabetismo e não apenas as práticas escolares. Uma maneira, então, de trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo é preparar os alunos para participarem de diversas práticas sociais de letramento de forma democrática, crítica e ética, não mais relacionando aprender a ler e escrever ao ato de alfabetizar. Uma forma de atingir esse objetivo é a escola levar em consideração os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Ao desenvolver o conceito de multiletramento, reconhecimento da diversidade de linguagens, culturas e mídias, a escola vai além de diferentes práticas ou eventos de letramento, ela também coloca os ditos como universais e valorizados em contato com os das culturas locais de professores, de alunos e da comunidade escolar, como ao trabalhar com o gênero *causo*, que é pertencente à cultura local da Fazenda da Grama, formando um aluno livre de preconceitos, ético e democrático.

Os multissemióticos expandem a noção de letramento para áreas além da escrita, como: design, imagens, cores, sons, corpo e etc. Para isso, o professor precisa trabalhar interdisciplinarmente, já que não conhece todas as semioses. Também se faz necessário abordar as diversas mídias e suportes para os textos circulantes, trabalhando com textos impressos, analógicos e digitais.

E os letramentos críticos e protagonistas levam em consideração que os significados são contextualizados, ou seja, são produzidos numa dada situação e num dado contexto de produção e interpretação, enxergando nos textos e nos discursos suas finalidades, seus valores, suas intenções, suas estratégias e seus efeitos de sentido.

Conforme Rojo (2009), para atingir essas três metas, a escola precisa expandir as práticas e os eventos de letramento e também os tipos de textos que nela circulam, não dando mais ênfase apenas aos gêneros escolares, literários, jornalísticos ou publicitários. De acordo com Bakhtin (1992 *apud* ROJO 2009), é necessário selecionar textos de diferentes esferas (doméstica, escolar, acadêmica, religiosa, artística, jornalística e etc.) e também de diferentes gêneros, já que em nossa vida cotidiana fazemos uso dessa diversidade de possibilidades, analisando quais conteúdos

o aluno consegue apreender de acordo com o seu desenvolvimento. Assim, toma-se uma decisão que envolve um conhecimento adquirido, como optando por trabalhar com o *causo* que é uma prática discursiva local.

### 1.2.1 Gênero *causo*

O gênero textual *causo* encaixa-se, predominantemente, na tipologia textual narrativa, logo, tem como elemento central de sua organização a sequência temporal. É um gênero primário, já que aparece nas atividades familiares em situações espontâneas, não elaboradas e informais.

Houaiss e Villar (2001) relatam que a etimologia do verbete *causo* vem do cruzamento de causa e caso. Os autores definem o termo como: “O que aconteceu, acontecido, caso. Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento, caso, história, conto”.

Sérgio Roberto Costa (2009, p. 58), no Dicionário de Gêneros Textuais, traz a seguinte definição para *causo*:

[...] relato/conto/narrativa geralmente falado (a), relativamente curto (a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como “*causos*” ou “contos populares” (COSTA, 2009, p. 58).

Para Oliveira (2006), o contator de *causo* busca a interação e almeja agradar aos ouvintes. Trata-se de um gênero marcado pela oralidade. Para esse autor, o *causo* é “a forma particular de se contar um tipo de história, uma forma maravilhosa e inovadora de se falar o já dito”. (OLIVEIRA, 2006, p.3)

Segundo Batista (2007), muitos gêneros que encontramos hoje na versão escrita são oriundos de um evento oral e fazem parte da cultura popular brasileira. A autora salienta que a palavra *causo*, por vezes, é encontrada grafada entre aspas, a fim de destacar que é uma variante da palavra caso, um jeito particular de falar de um determinado grupo social, geralmente pessoas de classe social menos favorecida.

Porém, Batista (2007) salienta que *causo* é um gênero textual específico, com características próprias e diferentes de caso, sinônimo de um fato, uma história ou uma

ocorrência. Em ambos os gêneros, a referência é um fato, porém a maneira de relatá-los muda completamente.

Segundo Berti (2015), os *causos* possuem tradição oral e são narrados com uma linguagem espontânea, registrando o jeito de falar de determinada região ou local. Sua temática é pitoresca, envolvendo realidade e/ou ficção, envolvendo narrador-personagem ou narrador-observador. O *causo* envolve troca de turnos entre enunciador com seu enunciatário.

Ainda de acordo com a autora, para prender a atenção dos ouvintes, o contador de *causos* utiliza recursos como humor, suspense, entonação, gestos, sotaque e vocabulários regionais.

Em relação ao extraordinário, diferente de Berti (2015) e de outros conceitos já citados, Batista (2007) acredita que os contadores e ouvintes oscilam entre a dúvida e a crença, fazendo com que o extraordinário não seja um elemento ficcional, mas um aspecto do imaginário, mesclando o real e o sobrenatural e procurando explicações racionais para justificar os fatos narrados, dando um efeito de contiguidade entre real e sobrenatural, extraordinário e ordinário. Sendo que nem todos trarão elementos do sobrenatural, já que também podem ser narradas histórias pitorescas sobre o lugar.

Quando aparece um elemento sobrenatural, ele não é tratado como ficcional, o contador narra se apropriando do fato como real, apresentando-o como um relato de fatos vividos ou testemunhados por ele ou por outro, que o ouviu e transmitiu. O contador afirma a veracidade da história dando indicações de quem possa confirmar os fatos ou remetendo a Deus como testemunha. Os contadores acreditam fielmente em suas histórias e chegam a se sentirem ofendidos caso as coloquem em dúvida.

Isso que o difere do conto popular, que é ficcional. Outra diferença entre um conto popular e um *causo* destacada por Batista (2007) é que o *causo* não é anônimo ou coletivo, quem o conta é seu autor ou, quando quem o conta não é seu autor, é dada a sua referência de autoria, o lugar onde o fato aconteceu é citado. Também se faz referência ao tempo, não por meio da citação do ano, mas de acordo com as memórias do contador. Por exemplo, “quando eu era criança”.

Em relação às personagens, a autora cita que geralmente são pessoas conhecidas do contador, sendo ou não seres sobrenaturais.

Já sobre os temas, Batista (2007) relata que são diversos. Geralmente, um fato vira um *causo* quando representa os valores e crenças de sua comunidade. Podem acontecer acréscimos,

inclusive inconscientes por parte do contador devido a seus valores, medos e até mesmo para causar maior impacto no ouvinte.

Como função social do *causo*, a autora cita a valorização e preservação de um determinado modo de viver, de pensar, de uma memória, de uma identidade cultural e local, já que eles são de dado povo/lugar, destacando a noção de pertencimento.

Em relação à circulação do gênero *causo*, Batista (2007) destaca: o ambiente familiar (geralmente, pessoas mais velhas da comunidade), também entre amigos e colegas de trabalho.

Batista (2007) ressalta também alguns aspectos linguísticos do gênero textual *causo*, como: narrativa oral curta em que o narrador é personagem ou testemunha do fato narrado ou quando ouviu alguém contar é conhecido dele ou tem referências. É situado no tempo por marcas como “no tempo da minha mãe”, nunca citando datas precisas, porém elas são inferidas pelo contexto. Os *causos* possuem marcadores de oralidade como o “Aí”, “né”, “daí” e intervenções dialógicas como “Você conhece?”. Usa-se de forma predominante o discurso indireto e pode ser narrado em primeira ou terceira pessoa, do plural ou singular. Também aparecem expressões típicas de uma dada região.

Quando se conta um *causo*, há abertura para que outros sejam lembrados e também contados devido aos personagens ou situações que lembram outras similares. Além disso, eles fazem parte de conversas longas em que há espaço para outros assuntos.

Esse gênero perdeu espaço no convívio familiar com o surgimento da televisão e também com o advento da iluminação, que impossibilita, segundo alguns contadores, o aparecimento de assombrações. Algumas atitudes têm surgido com a intenção de fazer com que o gênero *causo* prevaleça, como a criação de grupos folclóricos e de espaços para rodas de contadores de *causos*, como esta pesquisa.

### 1.3 RETEXTUALIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A retextualização é um mecanismo produtivo para o ensino de produção textual por fazer parte do nosso cotidiano, mesmo que, inconscientemente, como ao anotar uma receita dada num programa televisivo. Esse termo foi difundido por Marcuschi em 2001 no livro “Da fala para a escrita, atividades de retextualização”. De acordo com (MARCUSCHI, 2010, p. 46), retextualização é a passagem do texto falado para o escrito, envolvendo algumas operações.

“Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”.

Marcuschi (2010) apresenta diferentes mecanismos de retextualização, mostrando uma relação nos processos de fala e escrita, eliminando a dicotomia entre essas duas modalidades. Para o autor, fala e escrita são duas modalidades da língua diferentes, mas não polares. O autor diz que “são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias” (MARCUSCHI, 2010, p.46).

Em seguida, ele salienta a diferença entre transcrever e retextualizar. Para ele, “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 49), criando-se, assim, um objeto de estudo.

Já na atividade de retextualização, as interferências são maiores, gerando mudanças, especificamente, de linguagem. Para o autor, retextualizar é transformar o texto oral em escrito de forma natural, são rotinas usuais, já automatizadas, porém não mecânicas. Não se trata da passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem formado” (o texto escrito); trata-se da passagem de uma ordem para outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

O autor salienta que o processo de retextualização pode ocorrer da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala ou da escrita para a escrita, porém ele se atenta para a retextualização da fala para a escrita.

Ele acrescenta que, nesse processo, faz-se necessário observar as seguintes variáveis:

- O objetivo da retextualização, pois dependendo dele, o nível de linguagem mudará;
- A relação entre o produtor do texto original e o transformador, já que quando um texto é retextualizado pelo próprio autor, as mudanças são mais drásticas, pois a tendência é que ele esqueça o texto original e produza um novo texto. E quando é retextualizado por outro autor, há mais fidelidade ao texto original;
- Relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero a ser retextualizado, uma vez que quando se mantém o gênero, passando apenas do oral para o escrito, as modificações são menores do que quando se passa de um gênero para outro;

- Os processos de formulação que são as estratégias usadas em cada modalidade durante a retextualização.

Marcuschi (2010) destaca os seguintes aspectos envolvidos no processo de retextualização: Linguísticos-textuais discursivos e cognitivos.

Quadro 5 – Aspectos envolvidos no processo de retextualização

<b>Aspectos linguísticos-textuais-discursivos</b>	
<b>(A) Idealização</b>	Eliminação, completude e regulação
<b>(B) Reformulação</b>	Acréscimo, substituição e reordenação
<b>(C) Adaptação</b>	Tratamento da sequência dos turnos
<b>Aspectos cognitivos</b>	
<b>(D) Compreensão</b>	Inferência, inversão e generalização

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010, p. 69)

o autor, na passagem do texto falado para o escrito, podem ocorrer nove operações, que podem passar despercebidas, mas são complexas e interferem no código e no sentido, pois antes de qualquer atividade de transformação textual, deve acontecer uma atividade de compreensão, que pode interferir na coerência do texto.

Marcuschi (2010) esclarece que essas nove operações envolvem apenas os aspectos de idealização (A) e de Reformulação (B) e que não são receitas prontas e suficientes.

As nove operações se agrupam em dois conjuntos:

- As operações que seguem as regras de regularização e idealização, que são as operações de 1 a 4 e que usam estratégias de eliminação e inserção.

- As operações que seguem as regras de transformação, que são as operações de 5 a 9 e que utilizam estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. São as que causam mudanças mais estruturadas no texto-base, caracterizando um processo de retextualização.

Não se faz necessário que se realizem todas as operações e nem mesmo na ordem proposta. Elas são as seguintes:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras, ou seja, são estratégias de eliminação baseadas num ideal linguístico.



São exemplos:

- Hesitações: “ah”..., “eh”..., “o”...”o”;
- Elementos tipicamente da fala como os marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”;
- Segmento de palavras iniciadas e não concluídas;
- Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas.

Nessa operação, também se faz a eliminação de observações metalinguísticas como comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses.

2ª operação: Insere-se a pontuação, com base na entonação das falas, ou seja, utiliza-se estratégia de inserção para condensação linguística. Ao realizar essa operação, há indício de interpretação pelo fato de depender dos sujeitos que fazem a retextualização.

3ª operação: Eliminam-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. Dessa forma, acontece uma estratégia de eliminação com o objetivo de condensação linguística.

4ª operação: Introduzem-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de inserção. Essa operação não é apenas uma idealização, já que é um primeiro passo para uma transformação, mas como não ocorre uma reestruturação de tópicos, ela se mantém como idealização linguística.

5ª operação: Acontece a introdução de marcas metalinguísticas para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos, ou seja, há uma estratégia de reformulação com objetivo de explicitude. É preciso recuperar elementos que não foram verbalizados e com a eliminação do contexto físico precisam de uma nova informação que os recuperem. Essa operação evita a ambiguidade referencial.

6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. São estratégias de reconstrução em função da norma

escrita. Não é uma simples operação de substituição, pois exige domínio da escrita, estratégias de organização lógica do raciocínio e variedade vocabular.

7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. São estratégias de substituição tendendo a uma maior formalidade. É importante salientar que o estilo é carregado de questões semânticas. Uma não compreensão pode ocasionar sérios problemas de transformação, podem acarretar até uma falsa retextualização, já que uma mudança mal realizada na estrutura semântica pode alterar um enunciado.

8ª operação: Acontece a reordenação tópica do texto e a reorganização da sequência argumentativa, ou seja, trata-se da estratégia de estruturação argumentativa. Essa operação acontece em textos mais complexos em que há predomínio de aspectos argumentativos. Ela é parecida com a operação 9, mas, na última, ocorre uma disposição à redução textual e às reordenações globais ou macros.

9ª operação: Há uma condensação das ideias por meio do agrupamento dos argumentos, ou seja, é uma estratégia de condensação. Não se trata de uma atividade de resumo, que tem como objetivo reduzir o texto, eliminando informações secundárias. Nessa operação, o texto pode ser reduzido ou não, dependendo do objetivo. Quando acontece um volume menor de informações, é decorrente de uma melhor organização da fala e não da retirada de acessórios.

Devido ao gênero *causo* possuir uma natureza informal e também por causa do nível de maturidade linguística de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, a proposta deste trabalho não atenderá a todas as operações, atendo-se às sete primeiras.

Em relação aos turnos, Marcuschi (2010) coloca-o como uma operação especial. Ele sugere três técnicas básicas de transformação dos turnos quando se retextualiza da fala para a escrita. O autor orienta que essas técnicas sejam consideradas um subsistema intermediário das nove operações e não um sistema à parte.

Na técnica I, os turnos são transpostos conforme produzidos. Abolem-se as sobreposições e se seguem, num geral, as operações 1, 2, 3 e 5, fazendo uma sequenciação por falantes, acrescentando segmentos encadeadores, a fim de contextualizar e podendo acontecer fusão de

turnos, principalmente, os repetidos. Como exemplo, têm-se as entrevistas e discussões publicadas na íntegra. Apesar do uso do discurso direto por meio das falas entre aspas, não há garantia de que o autor disse realmente aquilo, pois houve uso de algumas operações.

Ao aplicar-se a técnica II, há a transformação dos turnos em citação de fala. Aplicam-se as operações de 1 a 6, eliminando-se os turnos e mantendo-se as falas sem uso da estrutura de diálogos, mas com indicação da autoria das falas. Os artigos jornalísticos que trazem as falas são exemplos dessa técnica.

Já na aplicação da técnica III, acontece a transformação dos turnos em citação de conteúdo. Nela são usadas as operações de 1 a 9, eliminando-se os turnos e acrescentando de maneira geral o uso do discurso indireto, com citação de conteúdos por meio do uso dos verbos *dicendi*<sup>8</sup>, utilizando a reordenação de conteúdos e de léxicos. Assim, surge um texto monologado. São exemplos as entrevistas jornalísticas que são transformadas em artigos.

Há um predomínio das técnicas II e III e dificilmente elas serão aplicadas sozinhas, acontece um misto no uso delas.

Marcuschi (2010) termina salientando que a escrita não é a representação da fala, que a fala não é o espaço do caos, já que tem alto grau de coerência e coesão e que a fala não é menor cognitivamente que a escrita.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011), deve haver sistematização no ensino da comunicação seja ela escrita ou oral por meio de uma sequência didática que confronte as práticas de linguagem dos alunos, para que eles possam reconstruí-las e delas se apropriarem. Para os autores, as sequências didáticas são “instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.45). Eles sugerem que uma sequência didática deva ser composta das seguintes partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação da situação, serão expostas para o aluno, de forma detalhada, as tarefas que eles desenvolverão. Nessa fase, duas dimensões devem ser consideradas:

- O problema de comunicação: mostrar qual o contexto comunicativo e o problema comunicativo que devem solucionar, respondendo questões como: Qual o gênero? A quem se dirige? Que suporte ganhará? Quem participará?

---

<sup>8</sup> Verbos *dicendi* são aqueles empregados para introduzir as falas das personagens ou pessoas, como o dizer, afirmar, exclamar, perguntar e responder.

- Preparar os conteúdos dos textos: é preciso que os alunos saibam com quais conteúdos trabalharão e que importância eles têm.

Na primeira produção, o aluno fará um primeiro *causo* que revelará para o docente e para o discente que conhecimentos têm ou não sobre o gênero textual em questão. Ao contrário do que alguns possam pensar, essa primeira produção obtém, geralmente, sucesso, já que a situação comunicativa foi bem explicada durante a fase de apresentação. Ela serve como um motivador para professor e alunos que saberão por meio dela as potencialidades, o conhecimento que o educando já possui e o que ainda precisa desenvolver. Para o professor, é uma maneira de replanejar as ações da sequência para adequá-las às reais necessidades da turma, diferenciando ou até individualizando o ensino.

Nos módulos, serão trabalhados separadamente os problemas que aparecerem na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos para superação dessas dificuldades.

Primeiramente, nesses módulos, são trabalhados problemas de diferentes níveis por meio de quatro planos: Apresentar a situação comunicativa (gênero, locutor, interlocutor, suporte e finalidade), conteúdos (técnicas para produzir o gênero textual), planejamento do texto e realização do texto;

Também se faz necessário variar as atividades para atingir diferentes alunos. Podem ser traçadas as seguintes categorias de atividades: atividades de observação e análise de textos, atividades simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. É preciso ainda capitalizar as aquisições, dando um espaço para que os alunos analisem o que aprenderam e o quanto evoluíram.

Na produção final, os alunos podem colocar em prática o que aprenderam nos módulos e o professor pode avaliar de forma somativa o processo, planejando a continuação do trabalho para rever eventuais pontos não assimilados.

Neste trabalho, será desenvolvida uma sequência didática para redução das marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos ao evidenciar as diferenças e semelhanças entre as modalidades falada e escrita da língua, dentro da perspectiva do contínuo de uso oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) e respeitando as características do gênero textual, assim como a situação comunicativa, aplicada no oitavo ano do Ensino Fundamental.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o modo como a pesquisa foi conduzida. Tendo sido realizada por meio da pesquisa-ação, pois docente e discentes estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ganhando *status* de colaboradores. As condições de produção da pesquisa e a proposta de intervenção são descritas com mais detalhes nas seções 3.1, 3.2 e 3.3.

### 2.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do oitavo ano, durante os anos letivos de 2016 e de 2017, do Ensino Fundamental da Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, localizada à Avenida Severino Campos de Oliveira, número 3000, no município de Rio Claro/RJ, distrito de Passa Três, subdistrito da Fazenda da Grama, considerada área rural. É uma escola pública da esfera administrativa municipal, fundada em 1950 e que possui prédio próprio.

A equipe técnica pedagógica da escola é composta por uma diretora e uma pedagoga. A escola tem 26 funcionários, sendo o corpo docente composto por 18 professores, todos com formação necessária para lecionar.

A escola no ano de 2017 teve 111 alunos matriculados, funcionando no turno da manhã e da tarde, com 11 turmas, sendo 6 de manhã e 5 à tarde, da Educação Infantil (Pré I e Pré II) ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), na modalidade regular. Um diferencial da escola são as turmas pequenas, em média 12 alunos.

A turma do oitavo ano é composta por 13 alunos, sendo 7 meninas e 6 meninos, com idade entre 13 e 17 anos. O trabalho diagnóstico começou em 2016, com a turma no sétimo ano do Ensino Fundamental. Em 2017, a professora acompanhou os alunos para o oitavo ano do Ensino Fundamental e deu continuidade ao trabalho<sup>9</sup>. Em Língua Portuguesa, o índice de aprovação em 2016 foi de 76%. Apesar de um índice alto, os alunos possuem dificuldades na escrita, porém a disciplina de Produção Textual possui um valor de 20,0, que se soma à disciplina de Língua Portuguesa, responsável pelos outros 80,0 pontos. Cabendo assim, grande parte da avaliação para aspectos gramaticais e de leitura.

---

<sup>9</sup> Esta pesquisa foi realizada com o consentimento de todos os envolvidos, tendo a autorização de todos os responsáveis dos alunos e da direção da escola.

Em relações às avaliações externas, a escola, geralmente, não participa devido ao quantitativo mínimo de alunos exigidos para aplicação dessas provas. Entretanto, em 2011, o quinto ano participou da Prova Brasil e totalizou 203,4 pontos de proficiência em Matemática e 196,2 pontos de proficiência em Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a Pontuação da Prova Brasil varia de 0 a 500, sendo 225 a pontuação mínima para Matemática e 200 para Língua Portuguesa, ou seja, os resultados estão abaixo do mínimo estabelecido.

Também em função do baixo quantitativo de alunos, o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que a escola participou foi em 2011, obtendo o valor de 4 pontos, numa escala de zero a dez.

De acordo com o Projeto Político pedagógico (PPP) da escola, a unidade tem como objetivo “desenvolver competências e habilidades, que propiciem a construção de um cidadão ético comprometido com os ideais de solidariedade e justiça num ambiente harmonioso para formação de um ser humano integral” (PPP da EMFTO, 2015, p.6). Além disso, possui as seguintes metas:

- (i) Realimentar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, aumentando para 90% o índice de aprovação.
- (ii) Propiciar condições de aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares, visando à utilização de atividades contextualizadas.
- (iii) Promover a integração entre a escola e a comunidade local. (PPP da EMFTO, 2015, p. 7).

Em relação ao currículo, esse documento salienta que se deve:

Trabalhar os conteúdos através de atividades em que o aluno amplie ou aplique os conhecimentos construídos, levando em conta a cultura em que está inserido para desenvolver princípios éticos e afetivos a fim de enriquecê-lo em sua vida pessoal e ao mesmo tempo, torná-lo apto a exercer seu papel de cidadão (PPP da EMFTO, 2015, p. 8).

Destaca-se que a proposta de pesquisa atende ao último objetivo do PPP, assim como ao currículo que discorre sobre considerar a cultura em que o aluno está inserido, uma vez que haverá o resgate de *causos* orais da tradição cultural da Fazenda da Grama.

Sobre a metodologia pedagógica:

Basearíamos a nossa Metodologia numa Tendência Pedagógica de Cunho Progressista ligada à Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos. Seu objetivo é levar o aluno a confrontar a realidade, desenvolvendo sua capacidade de pensar cientificamente, a reflexão e a independência do pensamento, proporcionando o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais

para organizar, interpretar e reelaborar suas experiências de vida. Assim sendo formar uma consciência crítica face às realidades sociais, capacitando-se a sua condição de agente ativo de transformação da sociedade e de si próprios. Propõe-se aqui uma educação escolar crítica, um ensino de qualidade a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, da superação das desigualdades sociais decorrentes das formas capitalistas de organização de sociedade. (PPP da EMFTO, 2015, p.9).

E os indicadores de desempenho são:

- (i) Aprovação – aumentar em 10%.
- (ii) Reprovação – diminuir de 3% a 5% (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental).
- (iii) Evasão – diminuir em 2%.
- (iv) Índice de satisfação dos pais – aumentar em 30%.
- (v) Índice de melhoria na comunicação – aumentar em 50%.
- (vi) Valores – resgatar em 10% valores abandonados.

Esses indicadores foram propostos com o intuito de diminuir a evasão e a reprovação. Em 2015, o índice de reprovação foi de 15,4%. Outro motivo para se proporem esses índices foi a baixa participação familiar, comprovados por meio da pouca frequência de pais nas reuniões e no atendimento às convocações realizadas.

A clientela da escola possui baixa renda salarial oriunda de trabalho rural e doméstico na casa de veraneios.

Há falta de acesso à informação e à cultura, sendo a escola a principal fonte formal de promoção cultural. Salientando que a maioria não possui Internet em casa e o sinal de celular é bastante deficiente no local. Isso influencia no rendimento dos alunos, que acabam tendo somente o professor como fonte principal de conhecimento. A situação se agrava devido à ausência de acompanhamento escolar por parte da família, que, em sua maioria, não participa das atividades propostas, inclusive reunião de pais.

Em relação à infraestrutura, a escola possui 05 salas de aula, 01 sala conjunta para coordenação pedagógica, professores e dispensa, 1 sala conjunta para secretaria e direção, 1 almoxarifado, 3 banheiros, sendo 1 para professores e funcionários e 2 para os alunos. A cozinha é muito pequena, já o refeitório comporta bem o número de discentes. A biblioteca possui um acervo bastante desatualizado e funciona junto com a sala de vídeo. Não há laboratório de informática e de Ciências e nem quadra esportiva. As aulas de Educação Física acontecem na quadra de um clube próximo, já que o pátio da escola é pequeno.

Há energia elétrica e água potável, que é oriunda da CEDAE. Não há serviço de rede de esgoto, já a coleta do lixo acontece de forma regular.

A escola possui os seguintes equipamentos para auxiliar no ensino-aprendizagem: 01 televisão, 1 DVD, 1 *data show*, 1 aparelho de som, 01 computador para uso na secretaria e direção, 01 copiadora e acesso à internet para funcionários. Esses equipamentos são usados pelos docentes pelo menos uma vez na semana, ressaltando que a copiadora é usada diariamente.

## 2.2 TIPO DE PESQUISA E DIAGNOSE DA SITUAÇÃO

Esta pesquisa é desenvolvida, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e está inserida na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa*.

É qualitativa, pois procura entender fenômenos segundo as perspectivas dos alunos na situação comunicativa e, a partir daí, situa sua análise nos fenômenos estudados, fazendo descrições, comparações e interpretações.

A princípio, foi realizada a fundamentação teórica na área da Linguística Textual, no campo da Linguística Aplicada, já que há o foco num problema relacionado ao ensino-aprendizagem de língua materna. Por ser multidisciplinar, a Linguística Aplicada busca subsidiar-se teoricamente em outras áreas, neste caso, na Linguística sociointeracional, possibilitando um processo dialógico, compreendendo, interpretando e resolvendo problemas linguísticos por meio de contextos sociais específicos, utilizando para isso os gêneros.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela metodologia da Pesquisa-ação. De acordo com Thiollent, a pesquisa-ação:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou tom a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 13)

Essa opção foi feita nesse tipo de pesquisa porque todos os envolvidos participam do processo de intervenção em busca de uma solução, tornando-se colaboradores. Logo, há uma participação ativa do educando, e não só a do professor, promovendo uma maior inserção no



processo. De acordo com Nascimento (2015), na pesquisa ação é definido um roteiro de ações para ser colocado em prática pelos integrantes da pesquisa, a fim de ser observado, analisado, alterado, se necessário, e descrito os resultados. Logo, a proposta de intervenção se adequa a esse tipo de pesquisa, pois parte de um problema diagnosticado pelo grupo para propor um plano de ação e analisar os resultados. A proposta de intervenção deste trabalho possui característica da pesquisa-ação, tendo como base a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

No início do ano letivo de 2016, foi observada por meio das produções textuais dos alunos, com o uso do gênero diário, a presença de marcas de oralidade. Por ser um gênero informal e pessoal, acreditou-se ser algo natural. Porém, no segundo bimestre, ao trabalhar o gênero *notícia*, isso se manteve, com a presença de marcadores conversacionais, ausências de pontuações e parágrafos, repetições, redundâncias e aspectos gramaticais inapropriados para a escrita desse tipo de gênero que pede o uso de uma linguagem mais formal.

No terceiro bimestre, como atividade diagnóstica formal, optou-se por trabalhar o gênero *causo* oral devido possuir um registro espontâneo da fala, possibilitando a retextualização para o texto escrito, diferenciando fala da escrita. Também pelo fato de o distrito da Fazenda da Grama ser um lugar em que há essa cultura de *causos* orais, o que possibilita o resgate cultural e histórico e também desperta o interesse dos alunos que gostam da temática dos *causos* orais locais.

Após a escolha do gênero, foi realizada uma roda informal de contação de *causos* com a turma, tendo a presença da auxiliar de serviços gerais da Escola, Eliseth Carlindo, como contadora. Após ouvir alguns *causos* contados por ela, como o do Caboclo d'água e da Dana de Teffé, os alunos foram convidados a ouvir a gravação, escolher um e fazer a retextualização para o texto escrito. Obteve-se, assim, um registro diagnóstico das marcas de oralidade inapropriadas, nos textos escritos dos alunos para esse tipo de gênero e evento de letramento, conforme propõem Schneuwly e Dolz (2011), já que o mesmo não foi feito com as produções dos dois bimestres anteriores.



Figura 1 - Roda informal de contação de *causos* orais para atividade diagnóstica

Nessas produções<sup>10</sup>, foram observadas as mesmas marcas de oralidade, inadequadas para esse tipo de texto e evento de letramento, dos bimestres anteriores.

Notamos, então, aspectos como a ausência de pontuações ou uso inadequado dos sinais de pontuação, como nestes trechos:

Diz a lenda que o cabeça d'água, e  
mulher pois sempre que alguém morre  
afogado e homem eu nunca.  
nunca dizer que foi uma mulher que  
morreu. pois o cabeça d'água teria odo  
dos homens e foi o companheiro dele.

Figura 2 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

<sup>10</sup> Apesar de a turma ter 13 alunos e todos terem autorizado a pesquisa, um aluno não participou devido ao excesso de faltas dele nas aulas. As produções dos alunos foram identificadas por números (Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5, Aluno 6, Aluno 7 e Aluno 8, Aluno 9, Aluno 10, Aluno 11 e Aluno 12) para preservar o anonimato. Na fase diagnóstica, foram selecionados trechos dessas 12 produções para mostrar as dificuldades encontradas em produção de textos.

O caso do calceco da água foi de uma mulher chamada de Dona Tefé esse mulher foi morta pelo seu marido quando ela traiu ele o seu Heltor matou, jogou na beira do acude e ninguém nunca mais viu lá. Agora ela fica arrastando os homens que nadam lá no acude.

Figura 3 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 2

A dona de téff acreditam que uma mulher de brancos que Pulo as Pessas Para dentro do acude acreditam que quem a arrastou foi um menino Rico que morava no fazendo do grama o seu nome era seu lealheld eitor o apelido dele era adragado do diabo por que no seu caso ele foi seu proprio adragado a dona de téff era uma estrangeira acreditavam que ele tinha enterrado a carne dele no Velho igreja.

Figura 4 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 3

Alguns moradores antigos da fazenda da Gramma, dizem que encontram uma mãe de lactol da Igreja Matriz

Figura 5 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 4

Segundo a lenda, que ela foi morta por seu companheiro (Leopoldo Heitor), ele a matou e cortou os pedaços dizem que naquela época ninguém sabia onde ele tinha enterrado o corpo dela fizeram uma escavação atrás da Igreja da Fazenda São Joaquim da Gramma, e não encontraram nada depois que escavaram a igreja foram até a fazenda de Leopoldo Heitor e começaram a buscar pelas terras dele ali, e também não encontraram nada, e hoje em dia muitas pessoas acham que ele sepou os pedaços do corpo dela dentro do açude da fazenda da Gramma, e até hoje as pessoas

Figura 6 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 5

Dizem que na fazenda São Joaquim da Gramma, existia uma moça muito bonita chamada Dona de Tupé, ela era uma milionária socialite que veio de muito longe depois que perdeu a família, se casando 3 vezes até encontrar o 4º marido num jantar de gala, e ficaram juntos até 1961 e para cuidar da papulada da divórcio foi pago o advogado Leopoldo Heitor mais conhecido como "advogado do Diabo" por ganhar todas suas causas, até de ganhar sua própria causa sendo seu próprio advogado.

Figura 7 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 11

É ela que organiza pelo mundo  
e dela os reços que ela vai lá por cima  
no mundo uma pessoa maioria das vezes  
alguma coisa e sempre no nível que  
se pode do amor que faz mais a vida muito  
familiar mais muitas pessoas que vivem  
diferença e de uma maneira e sempre os mesmos  
que moram sempre moram ali de fora  
dos tempos que estão no mundo de  
você e as pessoas moram perto da vida

Figura 8 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 12

Também foi encontrada a presença de marcadores conversacionais:

uma coisa que chamamos de marca de  
de pizza que poderia ajudar a se  
dele e assim a marca de pizza e assim  
alguma coisa assim de.

Figura 9 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 9

Figura 10 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 10

Outra observação é em relação ao espaçamento para iniciar o parágrafo e a organização dele. Muitos alunos não o utilizaram ou o fizeram de forma inadequada, conforme os exemplos abaixo:

Diz a lenda que o Cabeço d'água, a mulher pois sempre que alguém morre afogado e homem eu nunca. ~~eu~~ sempre dizer que foi uma mulher que morreu. pois o cabeço d'água teria adido dos homens, foi o companheiro dela que a matou e cortou ela em pedaços e a jogou dentro do açude. Dizem que o espírito aparece sempre no local que tem dentro do açude cantando música de criança. Sempre ~~em~~ a morte.

Figura 11 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

Diz a lenda que ela foi morta por seu companheiro (Lepoldo Heitor), ele a matou e cortou os pedaços dizem que naquela época ninguém sabia onde ele tinha enterrado o corpo dela fizeram uma escavação atrás da Igreja da Fazenda São Joaquim da Gramma, e não encontraram nada depois que escavaram a igreja foram até a fazenda de Lepoldo Heitor e começaram a busca pelas terras dele ali, e também não encontraram nada, e hoje em dia muitas pessoas acham que ele jogou os pedaços do corpo dela dentro do açude da fazenda da Gramma, e até hoje as pessoas acreditam que é ela quem mata todos os homens que entram no açude e também acham que o espírito dela fica vagando por ali, ela era um bonito e usava um vestido branco e isso é tudo que eu li até hoje.

Figura 12 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 5

Ainda se percebe a presença de repetições, conforme os exemplos abaixo:

O causo do caboco da água foi de uma mulher chamada de Jona teffe esse mulher foi merta pele

Figura 13 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 2

Diz a lenda que o caboco da água, e mulher pois sempre que alguém morre afogado e homem eu nunca ouvi dizer que foi uma mulher que morreu. pois o caboco da água tem os corpos dos homens, foi o comportamento dela

Figura 14 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

no acide, as personas que entra no acide da fixa e a mata.

Figura 15 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 6

Reza a lenda que uma mulher foi esquartejada e que o marido dela jogou ela dentro do acide e por isso as personas

Figura 16 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 8

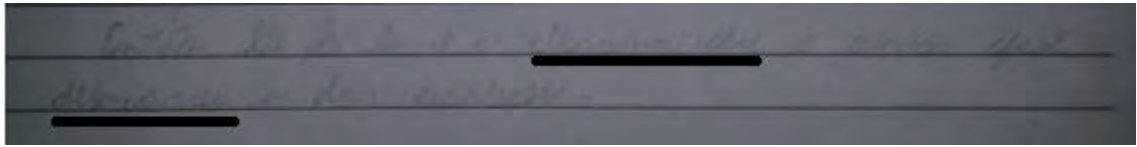


Figura 17 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 10

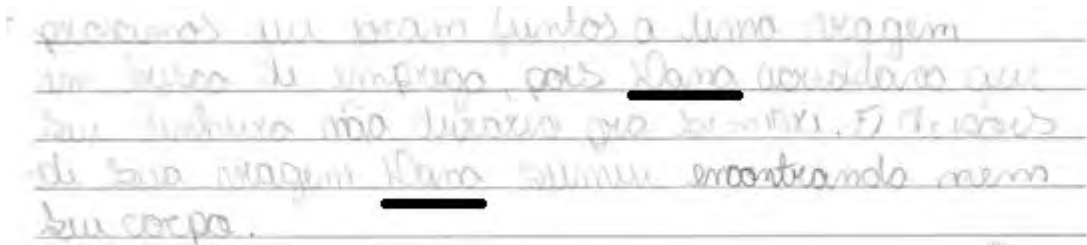


Figura 18 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 11

Ainda foram notadas estruturas sintáticas truncadas, como nos exemplos abaixo:



Figura 19 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 2

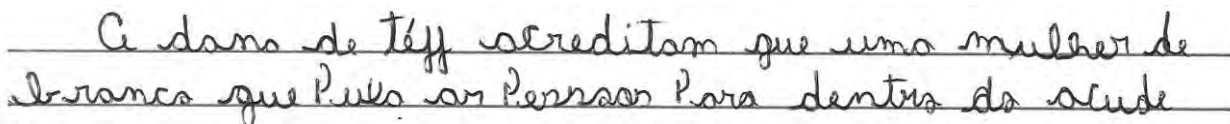


Figura 20 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 3



E ela fica agitada pelo assunto  
e dela os segos que ela sóli la primeira  
no mundo uma pessoa. maioria das vezes  
alguma mulher e sempre era sobre que  
se pode do amor que fica mais a vida muito  
familiar mais muitas pessoas que eram  
diversas e de lá em muitos e sempre os homens  
que morrem sempre morrem e lá de lá  
dos tempos que estão no mundo de  
você e os outros morrem sendo da vida

Figura 21 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 12

Também observamos a ausência de letra maiúscula no início de frase, como em:

afogado e homem eu nunca. eu  
eu dizer que foi uma mulher que  
morreu. eu e o caboco e água teria sobre  
dos homens e eu e compõe de lá

Figura 22 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

que ele tinha internado a casa dele no Velho igreja.  
mas o Polício casou a ternura do igreja da meu fazendo  
e a saúde mas não acabaram nada. mas até hoje os  
pessoas acreditam que uma mulher de Brás que parece  
e a dama de Jóy.

Figura 23 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 3

Ainda se nota o emprego inadequado da acentuação gráfica, como vemos nestes exemplos:

Diz a lenda que o caboco d'água, e  
mulher pois sempre que alguém morre  
afogado e homem em nunca.

Figura 24 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

morey - pois o caboco d'água tem solu  
dos homens - de o comprometido dela

Figura 25 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

acude e ninguém nunca mais vio  
lá. Agora ela fica arrastando os homens  
que nadam lá no acude

Figura 26 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 2

mas o Polício carrou o terrano da igreja da rua fazendo

Figura 27 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 3

no acude. as pessoas que entra no acude da rua  
e a mata.

Figura 28 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 6

Também foram percebidas questões de dificuldades ortográficas, como exemplificadas em:

branca que Pulo os Pessoas Para dentro do olude  
acreditam que quem o arracina foi um menino Rico

Figura 29 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 3

É uma história muito complicada e também um dos  
episódios mais intrigantes que já aconteceram.

Figura 30 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 7

Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entra  
alguém nunca da vida de lá

Figura 31 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 6

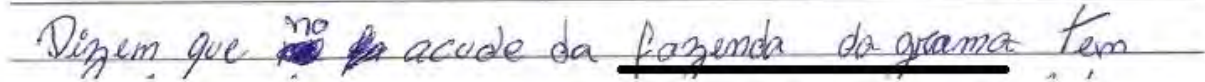
E também o não uso da letra maiúscula, conforme abaixo:

morey - "pau" e caboco de agua ter solto  
dos homens e fez o compromisso dele

Figura 32 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 1

A dama de teff acreditam que uma mulher de  
branca que Pulo os Pessoas Para dentro do olude  
acreditam que quem o arracina foi um menino Rico  
que morava no fazenda do grama e seu nome era  
seu leal seu eitor e o atleta dele era adragado dele

Figura 33 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 3



Dizem que ~~no~~ ~~da~~ acude da fazenda da grama tem

Figura 34 - Retextualização do *causo* oral para o escrito – Aluno 6

Além das marcas de oralidade nos textos escritos, inapropriadas para o evento de letramento proposto, ainda se notou inadequação em relação a aspectos gramaticais, concluindo-se, assim, que os alunos possuem grande dificuldade em relação a essa competência e que um trabalho com esse foco se faz bastante necessário.

Mediante esse diagnóstico, refletiu-se de que forma essas dificuldades poderiam ser minimizadas, então foi elaborada uma proposta de intervenção nos termos da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011), tendo como base o mecanismo de retextualização proposto por Marcuschi (2010) para trabalhar as habilidades da escrita por meio da relação entre fala e escrita dentro do contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), respeitando as características do gênero *causo*.

### 2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A sequência didática é uma metodologia de ensino em que são traçadas ações para ensinar um conteúdo passo a passo, de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos pelo professor. Esse processo acontece de forma gradual, englobando práticas de aprendizagem e avaliação. Schneuwly e Dolz (2011) sugerem atividades com o foco no texto como o elemento de ensino, usando os gêneros textuais como artifícios para chegar à aprendizagem.

Conforme já citado, a sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011) apresenta as seguintes etapas: apresentação da situação, produção, módulos, produção final. Os quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11 trazem a proposta de sequência didática desenvolvida nesta pesquisa.

Quadro 6 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

<b>Sequência didática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>	<b>Aulas</b>
<p><b>Apresentação da situação</b></p> <p>- Explicação da finalidade da proposta.</p>	<p>- Compreender as atividades a serem aplicadas.</p> <p>- Entender as características de uma produção oral e de uma escrita;</p>	<p>- Explicação das etapas da sequência didática a serem desenvolvidas, assim como a importância do trabalho com a oralidade para desenvolver habilidades da escrita.</p> <p>- Aula participativa sobre oralidade e escrita utilizando slides;</p>	<p>- <i>Datashow</i>;</p> <p>- Slides explicativos sobre as etapas da sequência didática.</p> <p>- Slides explicativos sobre oralidade e escrita;</p>	4
<p>- Preparação para exposição oral.</p>	<p>- Preparar a roda de <i>causos</i> com os contadores de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama.</p>	<p>- Preparação coletiva da roda de <i>causos</i> com escolha do contador, agendamento prévio, escolha do local e convite aos contadores.</p>	<p>- Caderno para as anotações sobre o evento.</p>	3

Quadro 7 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

Sequência didática	Objetivos	Atividades	Materiais	Aulas
<p><b>Produção Inicial</b></p> <p>- Roda de contação de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama.</p>	<p>- Elaborar uma roda de contação de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama gravada por meio de celular ou câmera de vídeo;</p> <p>- Apresentar as características do gênero <i>causo</i> oral.</p>	<p>- Produção oral do gênero <i>causo</i> pelos contadores para servir de base para a retextualização, do oral para o escrito, e de análise de aspectos paralinguísticos e cinésicos;</p> <p>- Apresentação de <i>causos</i> orais de Rolando Boldrin e Geraldinho Nogueira em vídeos para apropriação das características desse gênero.</p>	<p>- <i>Causos</i> orais de Rolando Boldrin e Geraldinho Nogueira em vídeos:</p> <p><i>Causo da procissão:</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QvkwDH_ewWo">https://www.youtube.com/watch?v=QvkwDH_ewWo</a></p> <p><i>Causo do papagaio:</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TEfNJxn_OLg">https://www.youtube.com/watch?v=TEfNJxn_OLg</a></p> <p><i>Causo da bicicleta:</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zwYiqNF0LAI">https://www.youtube.com/watch?v=zwYiqNF0LAI</a></p> <p>- celular ou câmera de vídeo;</p> <p>- Caderno para anotações sobre a avaliação coletiva.</p>	<p>5</p>

Quadro 8 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

Sequência didática	Objetivos	Atividades	Materiais	Aulas
<p><b>Oficina 1</b></p> <p>- Partindo da produção oral para o texto escrito de forma coletiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar a gravação da roda de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama;</li> <li>- Coletar modelos de <i>causos</i> escritos;</li> <li>- Produzir um <i>causo</i> escrito a partir da transcrição da gravação da roda de <i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama, observando as características destacadas nos modelos coletados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da gravação da roda de contação de <i>causos</i>, observando aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos;</li> <li>- Apresentação das características de <i>causos</i> escritos por meio dos modelos coletados;</li> <li>- Produção de um <i>causo</i> escrito, coletivamente, considerando a transcrição da gravação da roda de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama. Será feita a escolha de um dos <i>causos</i> contados na roda para essa produção coletiva para que ele seja transcrito previamente pela professora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravação realizada no dia da roda de contação de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama;</li> <li>- <i>Causos</i> escritos: O <i>causo</i> do Caixeiro-viajante de autor desconhecido: <a href="http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531">http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531</a></li> <li>Ai, que dor de dente (Histórias de Pedro Malasartes): <a href="https://nuhtaradahab.wordpress.com/2012/02/20/pedro-malasartes-ai-que-dor-de-dente/">https://nuhtaradahab.wordpress.com/2012/02/20/pedro-malasartes-ai-que-dor-de-dente/</a></li> <li>A árvore que dava dinheiro</li> </ul>	4

			(Histórias de Pedro Malasartes): <a href="http://www.recantodasletras.com.br/contos/1049695">http://www.recantodasletras.com.br/contos/1049695</a>	
--	--	--	---	--

Quadro 9 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

Sequência didática	Objetivos	Atividades	Materiais	Aulas
<b>Oficina 2</b>  - Desenvolvendo o domínio bimodal da língua.	-Preencher um quadro comparando o <i>causo</i> oral e a retextualização dele para a escrita, por meio da gravação da roda de <i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama e da produção escrita coletiva;  - Observar os aspectos paralinguísticos e cinésicos analisando os efeitos de sentidos gerados por eles;	- Preenchimento do quadro comparativo entre <i>causo</i> oral escolhido e a escrita dele coletivamente por meio da gravação da roda de <i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama e da produção escrita coletiva;  - Montagem de um quadro citando aspectos paralinguísticos e cinésicos e analisando a produção de sentido gerada, por meio da observação da gravação da roda de	- <i>Datashow</i> para apresentação dos slides com a gravação realizada no dia da roda de contação de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama e a produção realizada coletivamente;  - Quadro comparativo entre <i>causo</i> oral e a escrita dele;	4



	<p>- Apresentar sinteticamente e de forma didática os processos de retextualização, do oral para o escrito, propostos por Marcuschi (2010), analisando a presença ou ausência desses processos na produção coletiva, levando em consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;</p> <p>-Reescrever o texto produzido coletivamente, mais uma vez de modo global, considerando recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticas, ajustando-o dentro do mecanismo de retextualização, do oral para o escrito, propostos por Marcuschi (2010), levando em</p>	<p><i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama;</p> <p>- Análise da produção coletiva para identificar a presença ou a ausência dos processos de retextualização, do oral para o escrito, propostos por Marcuschi (2010) na produção coletiva, levando em consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;</p> <p>- Reescrita do texto produzido coletivamente, mais uma vez de modo global, considerando recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticas, por meio do processo de retextualização propostos por Marcuschi (2010), com a mediação do professor, levando em</p>	<p>- Quadro para análise de aspectos paralinguísticos e cinésicos;</p> <p>- Tabela com a descrição dos processos de retextualização de forma simplificada.</p>	
--	---	---	--	--

	consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;	consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;		
--	---	---	--	--

Quadro 10 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

Sequência didática	Objetivos	Atividades	Material	Aulas
<p><b>Oficina 3</b></p> <p>- Partindo da produção oral para o texto escrito de forma individual.</p>	<p>- Escolher um <i>causo</i> da gravação da roda de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama para retextualizá-lo para <i>causo</i> escrito;</p> <p>- Observar os aspectos paralinguísticos e cinésicos analisando os efeitos de sentidos gerados por eles;</p>	<p>- Escolha de um <i>causo</i> oral, que não seja o da produção coletiva para retextualizá-lo para a escrita. Os alunos receberão o escolhido de forma transcrita;</p> <p>- Montagem de um quadro citando aspectos paralinguísticos e cinésicos e analisando a produção de sentido gerada, por meio da observação da gravação da roda de <i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama;</p>	<p>- <i>Datashow</i> para apresentação dos slides com a gravação realizada no dia da roda de contação de <i>causos</i> sobre a Fazenda da Grama;</p> <p>- Quadro para análise de aspectos paralinguísticos e cinésicos;</p>	5
<p>- Produção inicial individual</p>	<p>- Produzir, individualmente, um <i>causo</i> escrito a partir da transcrição da gravação da roda de <i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama, considerando</p>	<p>- Produção de um texto, de forma individual, do gênero <i>causo</i> escrito, a partir da transcrição da gravação da roda</p>	<p>- Tabela com a descrição dos processos de retextualização de</p>	

	recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticais, dentro do mecanismo de retextualização, do oral para o escrito, propostos por Marcuschi (2010), levando em consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;	de <i>causo</i> sobre a Fazenda da Grama, considerando recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticais, dentro do mecanismo de retextualização, do oral para o escrito, propostos por Marcuschi (2010), levando em consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;	forma simplificada.	
--	--	---	---------------------	--

Quadro 11 - Esquema elaborado com base na estruturação de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011).

<b>Sequência didática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Material</b>	<b>Aulas</b>
<b>Produção final</b>	- Revisar o texto produzido realizando os últimos ajustes, baseando-se no quadro comparativo e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010) e levando em consideração o contínuo	- Revisão final baseada no quadro comparativo e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010),	- Textos produzidos pelos alunos;  - Computador;	

	<p>de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitar e ilustrar os textos elaborados para produção da exposição cultural;</li>   <li>- Promover a circulação social dos textos produzidos;</li> </ul>	<p>levando em consideração o contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitação e ilustração dos textos no computador para fins de publicação;</li>   <li>- Contato com a Casa da Cultura Manoel Gonçalves de Souza Portugal para propor parceria na realização de uma exposição cultural;</li> <li>- Ajuste de detalhes da parceria via e-mail;</li> <li>- Pedido para prefeitura um ônibus para levar os alunos e comunidade no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internet;</li> <li>- Convite;</li> <li>-<i>Banners</i>;</li> <li>-ônibus.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">8</p>
--	--	---	---	--------------------------------------

	<p>- Realizar a autoavaliação para fins reflexivos.</p>	<p>dia do lançamento da exposição cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha coletiva do título da exposição;</li> <li>- Elaboração e distribuição dos convites;</li> <li>- Produção dos <i>banners</i>;</li> <li>- Realização do lançamento da exposição “Fazenda da Grama: <i>Causos</i> e Encantos” na Casa da Cultura Manoel Gonçalves de Souza Portugal com a presença da comunidade escolar e autoridades;</li> </ul> <p>- Realização da autoavaliação ao comparar a avaliação diagnóstica e a versão final dos <i>causos</i>, destacando as adequações</p>		
--	---	---	--	--

		entre a modalidade oral e a escrita e os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), assim como o resgate cultural realizado.		
--	--	--	--	--

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A primeira etapa do trabalho foi apresentar a proposta didática para os discentes. Uma vez que eles são sujeitos que integram o projeto, faz-se necessário que o conheçam. Em seguida, foi feita a preparação para exposição oral com a apresentação das características da oralidade e da escrita, a realização de uma roda de contação de *causos* sobre a Fazenda da Grama e a avaliação coletiva dessa roda.

Subsequentemente, desenvolveram-se os módulos: O primeiro partiu da produção oral para o texto escrito de forma coletiva e o segundo desenvolveu o domínio oral e escrito da língua, com a análise da produção coletiva e a reescrita dela. Já o terceiro partiu da produção oral para o texto escrito de forma individual.

Posteriormente, realizou-se a produção final com a circulação do texto por meio de uma exposição na Casa da Cultura do município e Rio Claro.

#### 3.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Para começar essa fase, foram apresentadas as etapas do trabalho e a finalidade das tarefas. Isso permitiu que os alunos compreendessem os objetivos do projeto e os possíveis resultados a serem alcançados, entendendo o caminho que percorreriam e a importância do trabalho, conforme sugerem Schneuwly e Dolz (2011).

Em seguida, foi comentado com os alunos sobre as características da fala e da escrita, apresentando slide explicativo sobre essas modalidades, assim eles puderam entender os contextos de uma produção oral e de uma produção escrita.

Foi explicado à turma que a fala é uma aquisição, ou seja, aprende-se a falar a língua materna de forma espontânea por meio da interação social. Já a escrita é um aprendizado, por isso muitos indivíduos possuem dificuldades em escrever. Também que fala e escrita são modalidades de uma mesma língua, representadas nas seguintes práticas sociais: oralidade e letramento. Assim, indo ao encontro da visão de Marcuschi (2010).

Em seguida, foi esclarecido que existem diferenças entre essas modalidades, mas que uma não se sobrepõe a outra, ou seja, não há pior ou melhor, certa ou errada.



Posteriormente, foi novamente esclarecido que não há divisão entre essas modalidades. Para isso, foi apresentado o contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004):

+ oralidade ..... + letramento

Foi explicado que existe um contínuo entre oralidade e letramento e que num polo está a cultura de oralidade e no outro a de letramento e que elas podem se alternar, apesar de estarem em polos distintos.

Foi destacado que no processo de retextualização do *causo* oral para o escrito é necessário considerar a situação comunicativa para definir que nível do contínuo adotar, analisando se deve ou não ter apagamento de marcas de oralidade, já que ambas as modalidades variam.

Em seguida, foi questionado pela professora se no gênero *causo* escrito todas as marcas de oralidade deveriam ser apagadas e os alunos chegaram à conclusão de que traços regionais e de humor deveriam ser mantidos por serem característicos do gênero. Logo se percebe que eles depreenderam a noção do contínuo oralidade-letramento.

### **3.1.2 Preparação para exposição oral**

Na semana seguinte, foi feita a preparação para a exposição oral. Para isso, foi realizado um levantamento sobre possíveis contadores de *causos* na Fazenda da Grama, baseando-se nas características que essa pessoa deveria ter: espontaneidade, conhecimento histórico e cultural sobre o lugar, jeito engraçado e disponibilidade. Em seguida, os discentes sugeriram alguns nomes: Dona Nega, Dona Luzia, Dona Branca, Sr.<sup>a</sup> Eliseth e S.r. Aladir. Ficou combinado que, na semana seguinte, a turma iria até a residência dessas pessoas para fazer o convite e agendar a roda de contação de *causos* a ser realizada na biblioteca da escola.

Na outra semana, conforme agendado, saímos para convidar os contadores de *causos* sobre a Fazenda da Grama para participarem da roda de contação a ser realizada na semana seguinte. Foram dedicadas duas aulas para realização do convite.



Figura 35 - Alunos saindo da escola para realizar o convite aos contadores de *causos*

O primeiro convidado foi o S.r. Aladir. Os alunos e a professora apresentaram a proposta a ele que se mostrou resistente tendo como argumento a memória fraca, todavia foi convencido de que poderia contribuir e que o fato de haver outras pessoas o faria lembrar-se dos *causos*.



Figura 36 - Convite para o s.r. Aladir

As próximas convidadas foram a Sr.<sup>a</sup> Luzia, a Dona Nega e a Dona Branca. Posteriormente, os alunos e a professora voltaram para a escola e foram até a última convidada, Sr.<sup>a</sup> Eliseth, auxiliar de serviços gerais da escola, que recebeu o convite com boa vontade.

Ficou acordado que no dia anterior à roda de contação de *causos*, duas alunas passariam na casa dos convidados para lembrá-los do encontro.

### 3.2 PRODUÇÃO INICIAL: RODA DE CONTAÇÃO DE *CAUSOS* SOBRE A FAZENDA DA GRAMA

Na semana seguinte, foi realizada a roda de contação de *causos*. A diretora agradeceu a presença de todos, posteriormente, a professora explicou os objetivos da proposta, apresentou os convidados, falou sobre as características e a função social dos *causos* orais e foi conduzindo o início da contação. Em seguida, de acordo com os assuntos que surgiam, os alunos foram participando comentando os *causos* narrados e perguntando sobre outros que já haviam escutado.

A contadora que mais se destacou foi a Sr.<sup>a</sup> Eliseth, a mais nova de todos. Os demais estavam tímidos e receosos de falar sobre os *causos* sobrenaturais devido às crenças populares de que não se pode tocar em assuntos dessa natureza. A Sr.<sup>a</sup> Eliseth foi bastante espontânea usando de humor, suspense e entonação, prendendo a atenção de todos.

É comum que surjam outros assuntos durante a contação de *causos* orais, já que as conversas são longas e isso ocorreu. A Sr.<sup>a</sup> Eliseth iniciou a conversa falando sobre aspectos históricos da Fazenda da Grama como a época em que era sede de administração do império de Joaquim José de Souza Breves, o Rei do Café, no século XIX, do período em que a Fazenda tornou-se hotel cassino, após a abolição da escravatura, da passagem da seleção brasileira de 1966 pelo distrito e o início da escola. Ela tentava passar o turno para os demais convidados, usando expressões como “Né, Branca?”, mas eles eram monossilábicos ou falavam pouco. A Dona Branca contou alguns fatos históricos, mas não quis falar dos *causos* relacionados a elementos sobrenaturais por medo. Ela disse que não era bom “mexer” com isso. Ela contou um *causo*, o que ela acreditava realmente ser verdade, porque aconteceu com ela.

A Sr.<sup>a</sup> Eliseth iniciou o assunto que levaria ao primeiro *causo* oral: o *Causo* da Dana de Teffé, uma Theca que após sua separação contratou o advogado Leopoldo Heitor de Andrade Mendes para cuidar dos bens dela e, em seguida, mantiveram uma relação amorosa. Dana de Teffé desapareceu em 29 de junho de 1961, durante uma viagem para São Paulo, em companhia de Leopoldo Heitor. Ele contou três versões diferentes para o desaparecimento. Foi preso, fugiu e foi capturado anos depois. O primeiro julgamento dele foi anulado e o segundo, em que o próprio Leopoldo foi o advogado de defesa, obteve absolvição. O corpo nunca foi encontrado e os moradores dizem que Leopoldo jogou-o no açude da Fazenda da Grama. Carlos Heitor Cony escreveu uma crônica sobre esse acontecimento: "Onde estão os ossos de Dana de Teffé?".

Quando a Sr.<sup>a</sup> Eliseth tocou no assunto, os três outros convidados se recusaram a falar sobre esse episódio, dizendo que não sabiam. Ela começou a contar o *causo* fazendo referência a pessoas que podiam confirmar o fato com a frase “é a história que todo mundo conhece” e na sequência com outras como: “Eu conheço uma pessoa, o pai da Karina, da minha filha” e “Outro também que disse que viu uma mulher foi o Vanito do seu Dito”. Ela narrou a parte histórica do acontecimento e, em seguida, veio com o elemento sobrenatural: o aparecimento da Dana de Teffé no Açude da Fazenda da Grama. Em relação ao tempo, ela citou expressões como “na época”, não dando precisão temporal, uma característica do *causo* oral.

Logo em seguida, surgiu o segundo *causo* por meio da pergunta de uma aluna sobre o barulho de correntes no casarão. A Dona Branca então se manifestou, dizendo que trabalhou lá “Na época do hotel” e “Quando eu dormia lá”, referências temporais não precisas, e ouvia barulhos. Ela usa o vocabulário regional com expressões como “Mas que raio esse”, “Diacho que

é isso” e “Vai para o Diabo”. E só aceitou falar por ser um fato que ela acredita ser real mesmo, destacando mais uma característica do contador de *causos*: crer fielmente no que narra.

Em seguida, a mesma aluna pergunta sobre outro fato sobrenatural. A princípio, ela se refere ao *causo* como o da Dana de Teffé e, em seguida, o trata como o *causo* do Caboclo d’água. A Sr.<sup>a</sup> Eliseth inicia mais uma vez fazendo referências de quem possa confirmar o fato com as expressões “Eu sempre ouvi dizer” e “Dizem que”. Em relação ao tempo, mais uma vez tem uma marca imprecisa: “Há muitos anos”. O *Causo* do Caboclo d’água se confunde com o da Dana de Teffé pelo fato de alguns acreditarem que morrem no açude apenas homens por ser a Dana que os puxa para o fundo. Mas também há os que acreditam ser um homem, um protetor do açude. A diferença entre eles, independente dessas duas visões, é que no *Causo* da Dana de Teffé aparece uma mulher de branco que assusta os homens e no *Causo* do Caboclo d’água, os homens jovens morrem afogados no açude.

Posteriormente, um aluno pergunta sobre o *Causo* da Ilha. Como testemunhas que viveram o fato, a Sr.<sup>a</sup> Eliseth cita os moradores Azeitona e Cural. Trata-se de um pedaço de terra flutuante, que se move descendo e subindo as águas. Quando ele desce, acredita-se que algo de ruim vai acontecer.

Um tempo depois, a Sr.<sup>a</sup> Eliseth encorajou-se a contar um *causo* vivido por ela mesma: o *Causo* do Seu Raul<sup>11</sup>. Como marca imprecisa de tempo ela usa “Pouco tempo, quando o S.r. Raul morreu” e “Assim que o S.r. Raul morreu”. O Senhor Raul morreu em 2015 e foi um morador muito antigo do lugar, que morava ao lado da escola.

Após os agradecimentos da professora, surgiu um novo *causo*: o da Pedra, que se trata de uma passagem secreta por meio de uma rocha dentro do casarão, em que se acredita que o Comendador Breves guardava os seus tesouros.

Finalizada a roda de contação de *causos*<sup>12</sup>, foi compartilhado um café da manhã e entregue uma lembrança de agradecimento aos contadores.

A gravação da roda de contação de *causos* foi uma forma de trabalhar com o uso pleno e contextualizado da fala, desenvolvendo no aluno a consciência dos traços de oralidade conforme propõem Crescitelli e Reis (2014), assim como elementos paralinguísticos e cinésicos como

---

<sup>11</sup> Este *causo* não foi exposto na exposição cultural, por ter sido vivenciado apenas pela contadora Eliseth e, por isso, ainda não pertencer à comunidade. Também porque os familiares do S.r. Raul ainda morarem na localidade e poderia causar constrangimento, assim como necessidade de autorização.

<sup>12</sup> Nos adendos há um quadro com QR codes dos *causos* da roda de contação, possibilitando a exibição em vídeo desse momento.

sugerem Cavalcante e Melo (2007). Assim trabalhou-se também o modelo ideológico de letramento proposto por Kleiman (1995), já que se considerou o contexto social para desenvolvimento do gênero e a valorização de práticas sociais além das institucionalizadas.



Figura 37 - Roda de contação de *causo*



Figura 38 - Momento do café

Para dar continuidade a esta etapa, foram apresentadas em slides as características do gênero *causo* oral, através dos quadros 12, 13 e 14. Posteriormente, para exemplificá-los, foram

apresentados em vídeos os seguintes *causos* orais de Rolando Boldrin e Geraldinho Nogueira: *Causo* da procissão<sup>13</sup>, *Causo* do papagaio<sup>14</sup> e *Causo* da bicicleta<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=QvkwDH\\_ewWo](https://www.youtube.com/watch?v=QvkwDH_ewWo)

<sup>14</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=TEfNJxn\\_OLg](https://www.youtube.com/watch?v=TEfNJxn_OLg)

<sup>15</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=zwYiqNF0LAI>

Quadro 12 - Características do gênero *causo* oral – Estrutura composicional

<b>CAUSO ORAL</b>					
<b>Origem</b>	<b>Conceito</b>	<b>Tipologia Textual</b>	<b>Situação comunicativa</b>	<b>Diferença entre <i>causo</i> e caso</b>	<b>Recursos para prender a atenção do ouvinte</b>
Vem do cruzamento de causa e caso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que aconteceu, acontecido, caso;</li> <li>- Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento, caso, história, conto;</li> <li>- Relato/conto/narrativa geralmente falado (a), relativamente curto (a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais etc., ou de histórias da imaginação das pessoas;</li> <li>- Forma particular de se contar um tipo de história, uma forma maravilhosa e inovadora de se falar o já dito.</li> </ul>	Narrativo;  (Elemento central: sequência temporal).	Aparece nas atividades familiares em situações espontâneas, não elaboradas e informais.	A palavra <i>causo</i> , por vezes, é encontrada grafada entre aspas, a fim de destacar que é uma variante da palavra caso. Porém, <i>causo</i> é um gênero textual específico, com características próprias e diferentes de <i>caso</i> , que é sinônimo de um fato, uma história ou uma ocorrência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem espontânea;</li> <li>- Humor;</li> <li>- Suspense;</li> <li>- Entonação;</li> <li>- Gestos;</li> <li>- Sotaque;</li> <li>- Vocabulário regional.</li> </ul>

Fonte: Batista (2007)



Quadro 13 - Características do gênero *causo* oral – a narrativa

<b>CAUSO ORAL</b>					
<b>Tema (Enredo)</b>	<b>Tipo de narrador</b>	<b>Personagens</b>	<b>Tempo</b>	<b>Lugar</b>	<b>A presença do ficcional</b>
<p>- Inusitado, envolvendo realidade e/ou imaginação;</p> <p>- Geralmente, um fato vira um <i>causo</i> quando representa os valores e crenças de sua comunidade.</p>	<p>Narrador-personagem ou narrador-observador.</p>	<p>São conhecidas do contador, sendo ou não seres sobrenaturais.</p>	<p>É situado no tempo por marcas como “no tempo da minha mãe”, nunca citando datas precisas, porém elas são inferidas pelo contexto.</p>	<p>Geralmente, passa-se em regiões do interior.</p>	<p>Quando aparece um elemento sobrenatural, ele não é tratado como ficcional, o contador narra se apropriando do fato como real, apresentando-o como um relato de fatos vividos ou testemunhados por ele ou por outro, que o ouviu e transmitiu. O contador afirma a veracidade da história dando indicações de quem possa confirmar os fatos ou remetendo a Deus como testemunha. Os contadores de <i>causos</i> acreditam fielmente em suas histórias e chegam a se sentirem ofendidos caso as coloquem em dúvida.</p>

Fonte: Batista (2007)

Quadro 14 - Características do gênero *causo* oral – demais aspectos

<b>CAUSO ORAL</b>						
<b>Diferença entre <i>causo</i> e conto popular</b>	<b>Função social dos <i>causos</i></b>	<b>Circulação</b>	<b>Marcas linguísticas</b>	<b>Discurso</b>	<b>Perda do Espaço</b>	<b>Como preservar</b>
<p>- Conto popular é ficcional;</p> <p>- No conto popular não tem referência de autoria. O <i>causo</i> faz referência ao autor ou é o próprio autor quem conta;</p> <p>- O conto não tem obrigação de dar referência ao tempo. Já o <i>causo</i> tem, localizando um tempo que pode ser a memória</p>	<p>A valorização e preservação de um determinado modo de viver, de pensar, de uma memória, de uma identidade cultural e local, já que os <i>causos</i> são de dado povo/lugar, destacando a noção de pertencimento.</p>	<p>Ambiente familiar (geralmente, pessoas mais velhas da comunidade), também entre amigos e colegas de trabalho.</p>	<p>- Os <i>causos</i> possuem marcadores de oralidade como o “Aí”, “né”, “daí” e intervenções dialógicas como “Você conhece?”;</p> <p>- Aparecem expressões típicas de uma dada região.</p>	<p>Usa-se de forma predominante o discurso indireto, mas pode haver mescla com o discurso direto.</p>	<p>Esse gênero perdeu espaço no convívio familiar com o surgimento da televisão e também com o advento da iluminação, que impossibilita, segundo alguns contadores, o aparecimento de assombrações.</p>	<p>Criação de grupos folclóricos e de espaços para rodas de contadores de <i>causos</i>.</p>

do contador: “Quando eu era criança”.						
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Fonte: Batista (2007)

Após a exibição dos *causos*, a professora voltou ao quadro e foi salientando cada característica do gênero nos vídeos vistos. Em seguida, como forma de investigar o que havia sido apreendido por eles, também fixar o conteúdo e ainda reorientar o que fosse necessário, foi citada uma característica do *causo* oral e os alunos anotavam o que lembravam.

O primeiro tópico foi “O que é um *causo*?”. Dentre as respostas surgiu: “Um texto curto que trata de assuntos reais ou fictícios de forma humorística”, “Histórias que as pessoas já ouviram”, “É um texto que fala sobre fatos sobrenaturais ou não, da forma e do jeito do contador”, “Diferente de caso, é um texto que trata de fatos engraçados, estranhos e sobrenaturais” e “*Causo* é diferente de caso, *causo* é uma história descontraída, com gestos, linguagem espontânea, gírias, já o caso é uma história mais normal, sem entonação, suspense e entre outros”. Foi percebido que os alunos apreenderam bem o conceito do gênero, atentando-se para as características principais: ser fictício ou real e ter um jeito peculiar de ser contado.

Em seguida, foi investigado o item “tempo”. Os alunos citaram expressões características do gênero, como: “Naquele tempo”, “Meu pai conta”, “Antigamente”, “Na época da minha mãe” e o fato de ser indefinido.

Já sobre a “situação comunicativa”, terceiro tópico, os discentes observaram que antigamente eram contados em família e que hoje são contados em rodas folclóricas. Também destacaram a informalidade, conforme: “Era informal, com gente da família”, “Antigamente de forma informal, em família, hoje em dia o *causo* é contado em rodas folclóricas” e “O *causo* acontecia de forma informal entre família que geralmente ,era“ amigos próximos”.

O quarto tópico a ser analisado com os alunos foi “a diferença entre caso e *causo*”. Os alunos observaram as seguintes: “Caso – um acontecimento, fato, contado de forma simples. / *Causo* – um fato especial, contado com riqueza de detalhes, real ou fictício”, “Caso – é algo que acontece às vezes no dia a dia das pessoas. / *Causo* – são histórias específicas, ou seja, que contavam antigamente e ,era“ muitas vezes sobrenatural”, “*Causo* é diferente de caso, *causo* é uma história descontraída, com gestos, linguagem espontânea, gírias, já o caso é uma história mais normal, sem entonação, suspense e entre outros” e “caso é um fato que realmente ocorreu, *causo* é uma narração de um fato que ocorreu ou não de uma forma engraçada”.

Posteriormente, investigou-se o que os alunos compreenderam sobre “recursos para chamar a atenção do ouvinte”. Eles citaram: “humor, sotaque, gestos, termos regionais,

entonação”, “entonação de voz, sotaque, os gestos e o humor”. Também foi destacado o suspense.

Sobre os “personagens”, foi entendido que são “pessoas conhecidas da comunidade local”. Já sobre o lugar, os alunos alcançaram que se passa no interior, usando termos como “roça”, “afastado” e “rural”. Em relação ao tipo de narrador, observaram que pode ser observador ou personagem.

Em relação à “presença do ficcional”, foi absorvido que: “o contador de *causos* acredita que ele seja real, uma das formas de constatar essa veracidade é apresentando testemunhas, “Eles usam as testemunhas”, “As pessoas contam afirmando que é real com “Juro por Deus”” e “As pessoas que contam o *causo* falam acreditando naquilo”.

Por último, foi verificado se os alunos compreenderam “a importância dos *causos* orais para a comunidade”. Eles entenderam, pois salientaram que os *causos* servem para “Lembrar sua identidade, conhecer o lugar onde vive, relembrar histórias do passado”, “Para sabermos como era a história do lugar onde moramos e ser sempre lembrado”, “para unir a comunidade, para informar e principalmente rir” e “para as pessoas conhecerem a cultura da sua cidade”.

Assim, o contexto de produção foi referenciado, tratando a linguagem na visão sociointeracional proposta pelos PCN (1998), assim como a dimensão social, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional indicados por Bakhtin (2003).

### 3.3 MÓDULOS

Após os alunos terem apreendido as características dos *causos* orais, iniciou-se a etapa intitulada por Schneuwly e Dolz (2011) de módulos, realizados por meio da promoção de três oficinas.

#### **3.3.1 Oficina 1: partindo da produção oral para o texto escrito de forma coletiva**

A oficina 1 teve por objetivo de partir da produção oral para o texto escrito de forma coletiva.

Primeiramente, foi exibida a roda de contação de *causos* sobre a Fazenda da Grama para observar oralmente aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Os alunos notaram as

peculiaridades do jeito de contar os *causos*, como gestos, humor, tom de voz e expressões regionais. Sobre o tempo, destacaram as expressões como “naquela época” e “na época do meu pai”. Também ressaltaram a presença de personagens conhecidos e de testemunhas que presenciaram os fatos para dar aspecto de veracidade, como o “Azeitona e Cural” e o “pai da Karina”. Ainda conseguiram perceber que no *causo* narrado pela Dona Branca “O *causo* dos barulhos na Casa Grande” e “O *causo* do S.r. Raul”, narrado pela Sr.<sup>a</sup> Elizeth, foram usados narradores-personagens e “O *causo* da Dana de Teffé” e “O *causo* do Caboclo d’água”, o narrador-observador.

Como próxima tarefa, foram analisados três *causos* escritos: “O *causo* do Caixeiro-viajante”<sup>16</sup> de autor desconhecido, “Ai, que dor de dente”<sup>17</sup> de Pedro Malasartes e “A árvore que dava dinheiro”<sup>18</sup> do mesmo autor para serem observadas as características do gênero conforme tabela já trabalhada na etapa anterior. Assim, relaciona-se fala e escrita a fim de observar semelhanças e diferenças, como sugerem Galvão e Azevedo (2015).

Foi realizada a leitura cooperativa dos *causos*. Em seguida, os textos foram distribuídos para os alunos que fizeram as análises em duplas. Uma dupla observou o *causo* “Ai, que dor de dente”, duas duplas “O *Causo* do Caixeiro-viajante” e três duplas “A árvore que dava dinheiro”. Eles deveriam notar aspectos da tipologia textual, recursos para prender a atenção do ouvinte, vocabulário regional, tema, narrador, personagens, tempo, lugar, a presença do ficcional, marcas linguísticas de oralidade e o tipo de discurso, ou seja, o contexto de produção presentes na visão sociointeracional de linguagem proposta pelos PCN (1998).

Em relação ao *causo* “Ai, que dor de dente” foi observado que era do tipo narrativo com o uso do narrador-observador com o exemplo “Pedro Malasartes chegou a uma grande cidade” e que para prender a atenção do ouvinte foi usada a linguagem espontânea. O tema do *causo* é um homem que se vangloriou com uma aposta e no final foi enganado. Sobre o vocabulário regional, o trio destacou a expressão: “Sem gastar um tostão”. No que diz respeito aos personagens foram destacados “Pedro Malasartes, o padeiro e a velha” e ainda evidenciaram marcas do tempo como “passados dois dias” e “agora” e também os lugares em que a história se passou: padaria, grande cidade e barbearia. Não foram encontrados elementos sobrenaturais. No que se referem às marcas

---

<sup>16</sup> <http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531>

<sup>17</sup> <https://nuhtaradahab.wordpress.com/2012/02/20/pedro-malasartes-ai-que-dor-de-dente/>

<sup>18</sup> <http://www.recantodasletras.com.br/contos/1049695>

de oralidade, o trio encontrou: “hein” e “É...” e sobre o discurso, notou a presença do direto e do indireto.

Quanto ao “*Causo do caixeiro-viajante*” foi observado que era da tipologia narrativa por contar uma história. Como recurso para prender a atenção do ouvinte foi destacada a linguagem espontânea como no trecho “Seu doutor pra aqui, seu doutor pra acolá”. No que se refere ao vocabulário regional, foram citadas as seguintes expressões: “Seu doutor”, “autos de aluguel” e “ora, ora” e que o tema é sobre um homem que viaja muito e é observador. O narrador foi classificado como personagem, como no trecho “Certa vez viajávamos num município distante”. Sobre o tempo, as duplas destacaram: “Na época”, “quando eu era viajante”, “Certa vez” e “Há muito tempo”. O lugar “um município distante” e as personagens, o caixeiro-viajante e o guia. Não foram encontrados elementos ficcionais e notadas as seguintes marcas linguísticas da oralidade: “Lá isso”, “ora essa”, “pois então”, “seu doutor” e “Tá certo”, assim como a presença do discurso direto e indireto.

No que diz respeito ao *causo* “A árvore que dava dinheiro”, as duplas observaram ser do tipo narrativo por contar uma história e destacaram o fato do uso da linguagem espontânea ser um recurso para prender a atenção do ouvinte como no trecho “Não me diga isto, sô!”. Sobre o vocabulário regional, citaram: “sô”, “diacho” e “arranjara” e o tema observado é um homem que comprou uma árvore por acreditar que ela dava dinheiro. O narrador encontrado foi o observador como no trecho destacado por uma dupla “um boiadeiro que vinha” e os personagens Pedro Malasartes, vendedor de mel, Joaquim e o boiadeiro. Como marcas de tempo, apontaram: “Naquela manhã”, “bem cedo” e os seguintes lugares: na vila, Jataí, estrada e mercearia do Seu Joaquim. Nesse *causo* foi destacada como elemento sobrenatural a presença de uma árvore que dava dinheiro. Como marcas linguísticas de oralidade citaram: “sô”, “diacho” e “tô” e também observaram o uso dos dois tipos de discurso: direto e indireto.



Figura 39 - Aula em que foi produzido o texto coletivo

Na semana seguinte, foi escolhido o texto “*Causo dos barulhos na Casa Grande*” para ser retextualizado coletivamente, por meio da transcrição prévia dele, levando em consideração o contínuo oralidade-letramento, proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e também as peculiaridades do gênero.

Quadro 15 - Códigos utilizados na transcrição com base no projeto NURC

Legenda	
(( - ))	Comentários do transcritor
[ ]	Trecho não compreendido com clareza
:::	Prolongamento de vogal e consoante
...	Pausa
Ahã, uhum	Interjeição de afirmação, de concordância
Ãhn	Interjeição de dúvida, de incompreensão ou pensamento
Hã	Interjeição que exprime que o interlocutor aguarda a continuidade da fala da outra pessoa
Tsi-tsi	Interjeição de negação

Salientamos que quando ocorre uma transcrição, não há como manter a integridade da linguagem oral nos textos transcritos, uma vez que, conforme Marcuschi (2010), não há forma



perfeita de representação da oralidade. O importante é manter a essencialidade e fazer uma transcrição legível e limpa, sem excesso de símbolos.

Quadro 16 - Transcrição do *Causo* dos barulhos na Casa Grande

Oradora não identificada: ãhn Algumas pessoas assim falaram para mim quando eu cheguei que eu conheço um pouquinho de pessoas aqui é::: que::: ouve barulho de corrente no casarão algumas pessoas que ((ininteligível – 00:00:10))...

Dona Branca: Isso eu conto a verdade para você que eu já ouvi... Quando eu dormia lá, época de hotel... pessoal ia embora para o Rio a gente ia dormir com a outra empregada que tinha ali né... dormindo meio acordada ou meio dormindo sei lá... aí aquela bateção de colher lá na cozinha eu falei assim “mas que raio é esse? Está batendo colher na cozinha, por quê?” eu era abusada pra caramba né... Aí eu falei assim “eu vou lá ver que diacho é isso. Deve ser rato”... Oh, menina, eu fui lá não tinha nada falei: “é que vá pro diacho fora eu vou é dormir”.

((Risos)).

Dona Branca: Deitei na cama e comecei de novo... Aí eu chamei a gerente do hotel né que dormia com a gente... a dona Angelina Dona Angelina falou assim “Branca, eu [estou com medo]”.

Sra. Eliseth: Dona Angelina é a bisa do Cássio

Orador não identificado: Bisavó

Dona Branca: Falou assim “com medo”

Sra. Eliseth: Bisa do Cassinho

Dona Branca: “Medo do quê? Que não existe mais”. Aí ficamos né descemos a escada saímos da Casa Grande de noite fomos dormir num outro lugar.

Sr. Aladir: Misericórdia é mesmo

Dona Branca: De medo fomos dormir lá no Roseiral

((Risos))

Dona Branca: Perto do hotel

((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:01:10)).

Sra. Elizeth: Mas dizem que é né

Dona Branca: Eu era pequenininha não era gorda assim não era magrinha... eu falei assim “eu vou pegar meu travesseiro e vou embora”... vou dormir lá embaixo

A turma começou analisando que deveria manter apenas os trechos que eram as falas da Dona Branca e que os demais oradores deveriam ser desconsiderados para retextualização. Em seguida, discutiram sobre o tipo de narrador e optaram por manter o narrador-personagem.

Posteriormente, os alunos conversaram sobre o que era característico do gênero *causo* e, portanto, deveria ser mantido. Também salientaram que devido ao fato de o *causo* escrito ser um evento de letramento, alguns traços de oralidade deveriam ser apagados, tais como: “né”, “aí”, prolongamentos e frases confusas no meio e no final do texto. Nesse momento, foi explicado o

conceito de truncamento. Porém, destacaram que o texto também poderia trazer alguns traços de oralidade, principalmente, para manter o regionalismo e o tom de humor, característicos do gênero em questão. Dessa forma, nota-se que os alunos depreenderam o conceito do contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero *causo*, assim como o reconhecimento de mais de uma prática de letramento, indo além das convencionalizadas, atingindo o modelo ideológico de letramento.

Os alunos ainda dialogaram sobre a marcação do tempo. Então, decidiram reler a transcrição para observar esse aspecto e identificaram a expressão “época do hotel” e que deveriam começar o texto com essa referência.

Outra característica do *causo* comentada por eles é sobre o lugar, geralmente, do interior que seria a Fazenda da Grama e optaram por esse dado vir após a marcação de tempo.

Por último, em relação às peculiaridades do gênero *causo*, comentaram sobre a presença da testemunha acreditando na história como algo verdadeiro. Os alunos identificaram na transcrição o trecho “Isso eu conto a verdade para você que eu já ouvi” e que, portanto, isso deveria aparecer na retextualização, realizando as pontuações, paragrafações, referências e substituições. Observados esses aspectos, os alunos passaram para o processo de retextualização.

O texto criado coletivamente ficou assim:

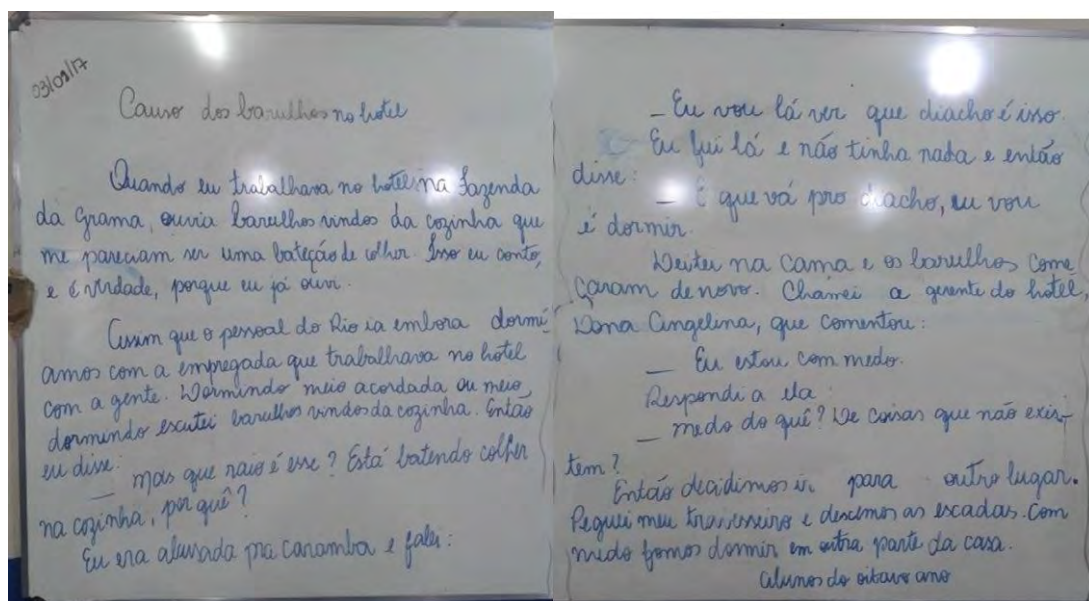


Figura 40 - Texto produzido coletivamente

### 3.3.2 Oficina 2: Desenvolvendo o domínio bimodal da língua

Na semana seguinte, a professora levou o texto digitado e três quadros para serem analisados e preenchidos coletivamente.

Primeiramente, o vídeo do *Causo* barulhos na Casa Grande foi reexibido para que fosse preenchido um quadro citando aspectos paralinguísticos e cinésicos, analisando a produção de sentido gerada. As observações foram feitas de forma coletiva e uma aluna escolhida para ser a redatora.

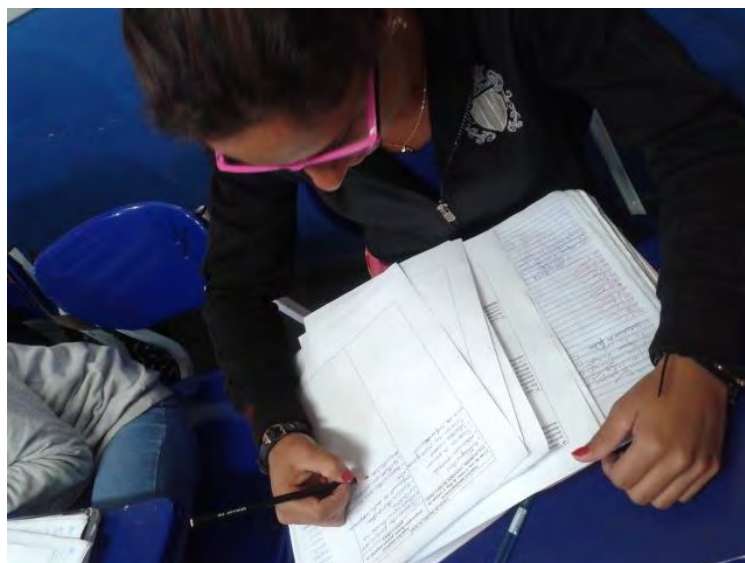


Figura 41 - Aluna redatora

Em relação aos elementos paralinguísticos, a turma observou que a Dona Branca fala de forma introspectiva, num tom médio, com uma velocidade normal, fazendo uso de pausas e a presença de risos quando usa termos regionais.

Sobre os elementos cinésicos, os alunos notaram que os ouvintes ficaram com o olhar concentrado na contadora e que algumas vezes os participantes interagem com expressões de susto, surpresa e riso. Também salientaram que a Dona Branca gesticulava muito as mãos e que as pessoas estavam sentadas numa postura descontraída, típico de rodas de *causos*.

Quadro 17 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Causo do barulho no hotel	
Aspectos paralinguísticos (Tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas, velocidade da fala e risos)	Aspectos cinésicos (Expressões faciais, postura corporal, os gestos e olhar)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrespectivos.</li> <li>- Médios com variações.</li> <li>- Presença de pausas.</li> <li>- Velocidade normal.</li> <li>- Presença dos vícios quando usa os regionalismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As aurtintes ficam com o olhar concentrado na contadora.</li> <li>- Público demonstra expressões de susto, surpresa e riso.</li> <li>- Movimentos com as mãos.</li> <li>- Sentados em uma postura descontraída.</li> </ul>

Em seguida, a observação foi feita entre o *causo* oral e o *causo* escrito, retextualizado na aula anterior coletivamente, mais uma vez relacionando fala e escrita como propõem Galvão e Azevedo (2015).

Os alunos destacaram que o oral tem a fala de mais de um orador. Já sobre o *causo* escrito, eles observaram que só há a fala da contadora e que houve uma inserção na introdução ao começar pela marcação do tempo e do lugar. Ainda notaram que a ordenação dos fatos foi modificada para se manter a coesão textual. Ao realizar essa reorganização para alcançar a progressão textual, os alunos atingem o nível de alfabetismo que Rojo (2009) denomina de textualizar.

A partir daí, foram falando o que eliminaram do *causo* oral no escrito (quadro 18). A coluna do *causo* oral permaneceu vazia porque se está ação foi realizada no *causo* escrito, coluna 2 do quadro, subentende-se que estava presente no *causo* oral, coluna 1 do quadro. Por exemplo, os alunos citam na coluna 2, referente ao *causo* escrito: “tiram os marcadores de oralidade (“né”, “aí”, “oh”)), mas se foi retirada é porque estava presente na coluna 1 alusiva ao *causo* oral, porém não escreveram nessa coluna por estar subentendido. Primeiramente, citaram a eliminação dos marcadores conversacionais (“né”, “aí”, “oh”), assim como os truncamentos e os risos. Por seguinte, salientaram que foi preciso dar coerência a algumas parte como a questão de o barulho ser de corrente, colher ou de rato e ainda acrescentaram os sinais de pontuação. Também notaram que se prenderam apenas a aspectos essenciais descartando o secundário, como a Dona Angelina ser bisavó do Cássio, e que fizeram escolha vocabular. O termo „matemos“ o linguajar da região ficou erroneamente na coluna do *causo* oral, mas se refere ao escrito, uma vez que é uma ação executada pelos alunos.

Quadro 18 - Comparação entre *causo* oral e *causo* escrito

Causo dos Barulhos no hotel	
Causo oral	Causo escrito
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem a presença de textos que estão no local.</li> <li>- Mantemos o linguajar da região.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Só tem a fala da contadora.</li> <li>- Caracterizou a introdução.</li> <li>- Organizou os fatos.</li> <li>- Tiramos os marcadores de oralidade (Né, Ai, Oh).</li> <li>- Damos sentidos em algumas frases (barulhos de corrente, rator ou de colheres!)</li> <li>- Eliminamos os truncamentos.</li> <li>- Uso da pontuação.</li> <li>- Exclusão dos risos.</li> <li>- Diminuímos o texto levando para parte central.</li> <li>- Fize mudança de palavras.</li> </ul>

Posteriormente, a professora entregou de forma digitada para a turma o *causo* produzido, coletivamente, na aula anterior.

Quadro 19 - *Causo* dos barulhos na Casa Grande produzido coletivamente

<p style="text-align: center;"><i>Causo</i> dos barulhos na Casa Grande</p> <p>Quando eu trabalhava no hotel na Fazenda da Grama, ouvia barulhos vindos da cozinha que me pareciam ser uma bateção de colher. Isso eu conto, e é verdade, porque eu já ouvi.</p> <p>Assim que o pessoal do Rio ia embora dormíamos com a empregada que trabalhava no hotel com a gente. Dormindo meio acordada ou meio dormindo escutei barulhos vindos da cozinha. Então eu disse:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mas que raio é esse? Está batendo colher na cozinha, por quê?</li></ul> <p>Eu era abusada pra caramba e falei:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Eu vou lá ver que diacho é isso.</li></ul> <p>Eu fui lá e não tinha nada e então disse:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- E que vá pro diacho, eu vou é dormir.</li></ul> <p>Deitei na cama e os barulhos começaram de novo. Chamei a gerente do hotel, Dona Angelina, que comentou:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Eu estou com medo.</li></ul> <p>Respondi a ela:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Medo do quê? De coisas que não existem?</li></ul> <p>Então decidimos ir para outro lugar. Peguei meu travesseiro e descemos as escadas. Com medo fomos dormir em outra parte da casa.</p> <p style="text-align: center;">Alunos do oitavo ano</p>
---

Ao ler, os alunos acharam que o texto estava bem escrito. Então, a professora apresentou os sete primeiros processos de retextualização proposto por Marcuschi (2010), de forma didática, por meio de um quadro. Ela foi lendo cada um deles, explicando-os e levando os alunos a refletirem se usaram esses processos ou não na produção coletiva. Eles chegaram à conclusão de que nem todos foram usados e, então, entenderam a necessidade de se realizar uma revisão textual, percebendo assim a escrita como processo.

Logo depois, o *Causo* dos barulhos na Casa grande, já digitado, foi projetado no quadro e entregue o terceiro quadro: tabela com os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), para que fosse lido cada processo novamente e modificado o que fosse necessário. E, assim, foi sendo realizada a reescrita do texto produzido coletivamente, mais uma vez de modo global, considerando os recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticais, o contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e as características do gênero, por

meio do processo de retextualização propostos por Marcuschi (2010), com a mediação da professora.

Quadro 20 - Operações de retextualização aplicadas na produção textual coletiva<sup>19</sup>

Estratégias de retextualização	
<p>1ª operação: <b>Eliminação</b> de marcas estritamente de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hesitações: ah..., eh..., o...o;</li> <li>- Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”;</li> <li>- Segmento de palavras iniciadas e não concluídas;</li> <li>- Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas.</li> <li>- Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses.</li> </ul>	<p>Os alunos constataram que realizaram.</p>
<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de <b>inserção</b>.</p>	<p>Os alunos notaram que faltaram vírgulas e exclamações. Foram acrescentadas vírgulas antes da palavra “escutei” e depois do vocábulo “embora”; havendo, então, a percepção da necessidade desse tipo de pontuação dividindo períodos compostos. Também observaram que era preciso acrescentar a vírgula depois da palavra “com medo”, um adjunto adverbial deslocado. Em relação à exclamação, os alunos perceberam que faltava esse sinal de pontuação nas falas da contadora, em que houve maior ênfase na expressão. Houve discussão a respeito do acréscimo da exclamação na fala “Eu vou lá ver que diacho é isso”. Os alunos pediram para ver novamente a Dona Branca contando o <i>causo</i> e, em seguida, decidiram não colocar a exclamação porque a contadora não foi enfática.</p>
<p>3ª operação: <b>Eliminam</b>-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>Em todo o texto, os alunos notaram que havia repetições que precisavam ser eliminadas. No primeiro parágrafo, eles perceberam a presença de três pronomes “eu” e decidiram deixar apenas o primeiro. Eles concluíram que o primeiro não poderia</p>

<sup>19</sup> Os alunos receberam esta tabela.

	<p>ser eliminado porque sem ele, os leitores poderiam ficar em dúvida se o verbo “trabalhava” faria referência à terceira pessoa ou à primeira pessoa. Já no segundo parágrafo, decidiram eliminar a expressão “com a gente”, porque o verbo já estava na primeira pessoa do plural (dormíamos). Nesse parágrafo, também resolveram eliminar o pronome “eu”. Em seguida, observaram no quarto, quinto, sexto e nono parágrafos o excesso de uso do pronome “eu” e resolveram deixar apenas o que está no quarto parágrafo. Ainda, em relação a repetições, perceberam no quarto parágrafo o uso da conjunção “e” por duas vezes e, então, optaram por manter apenas a que aparece na primeira vez. E no quinto e no sexto parágrafos, também notaram a repetição do advérbio “lá”, optando por manter apenas o primeiro. Ainda observaram, no último parágrafo, a repetição das palavras outro/outra, eliminando a opção no feminino, substituindo-a pelo adjetivo diferente.</p>
<p>4ª operação: Introduz-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de <b><u>inserção</u></b>.</p>	<p>Os alunos constataram que realizaram.</p>
<p>5ª operação: Para deixar claro o que foi dito em relação à referenciação ou à orientação espacial, são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu-tu), ou seja, há uma estratégia de <b><u>reformulação</u></b>).</p>	<p>Os alunos constataram que realizaram.</p>
<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de <b><u>reconstrução</u></b> em função da norma</p>	<p>Os alunos resolveram substituir a palavra “casa” por “local”; pois, após ouvirem novamente o <i>causo</i>, notaram que a casa grande e hotel estavam no mesmo terreno, mas em partes diferentes. Então, se deixassem “outra parte da casa”, a</p>



escrita.	informação estaria equivocada.
7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de <b>substituição</b> tendendo a uma maior formalidade.	Os alunos constataram que realizaram, havendo tratamento estilístico na escolha vocabular e estrutura sintática para não formalizar demais o texto e descaracterizar o gênero textual <i>causo</i> .

Após a revisão coletiva, o texto ficou da seguinte forma:

Quadro 21 - *Causo* dos barulhos na Casa Grande após revisão textual

<p><i>Causo</i> dos barulhos no hotel</p> <p>Quando eu trabalhava no hotel na Fazenda da Grama, ouvia barulhos vindos da cozinha que me pareciam ser uma bateção de colher. Isso conto, e é verdade, porque já ouvi.</p> <p>Assim que o pessoal do Rio ia embora, dormíamos com a empregada que trabalhava no hotel. Dormindo meio acordada ou meio dormindo, escutei barulhos vindos da cozinha. Então disse:</p> <p>- Mas que raio é esse?! Está batendo colher na cozinha, por quê? Eu era abusada pra caramba e falei:</p> <p>- Vou lá ver que diacho é isso.</p> <p>Fui e não tinha nada, então disse:</p> <p>- E que vá pro diacho, eu vou é dormir!</p> <p>Deitei na cama e os barulhos começaram de novo. Chamei a gerente do hotel, Dona Angelina, que comentou:</p> <p>- Estou com medo.</p> <p>Respondi a ela:</p> <p>- Medo do quê? De coisas que não existem?</p> <p>Então decidimos ir para outro lugar. Peguei meu travesseiro e descemos as escadas. Com medo, fomos dormir em um local diferente.</p> <p>Alunos do oitavo ano</p>
--

### 3.3.3 Oficina 3: Partindo da produção oral para o texto escrito de forma individual

Esta etapa iniciou-se com a montagem de um quadro citando aspectos paralinguísticos e cinésicos, por meio da observação dos demais *causos* da gravação da roda de *causo* sobre a Fazenda da Grama, contados pela contadora Eliseth. Dessa forma, foi possível analisar o quanto esses aspectos contribuem para gerar efeitos de sentido numa produção oral.

Quadro 22 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos na contação da Sr.<sup>a</sup> Eliseth

*Contadora Eliseth*

Causo do barulho no hotel	
Aspectos paralinguísticos (Tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas, velocidade da fala e risos)	Aspectos cinésicos (Expressões faciais, postura corporal, os gestos e olhar)
<p><i>Tom de voz: médio</i>  <i>Ritmo da fala: normal</i>  <i>Volume da voz: alto</i>  <i>pausas: presentes</i>  <i>velocidade de fala: normal</i>  <i>Risos: constantes</i></p>	<p><i>Expressões faciais:</i>  <i>o contadora olha para o alto durante todo o contar, quando contar histórias de causos.</i></p> <p><i>Postura corporal:</i>  <i>sentada e descontraindo.</i></p> <p><i>Gestos:</i> gestos constantes as mãos</p> <p><i>Olhar:</i> olhando sempre todos os lados de causos.</p>

Em relação aos aspectos paralinguísticos, os alunos observaram que a contadora usou um tom de voz médio, ritmo e velocidades normais, com pausas; contribuindo, assim, para o entendimento das histórias. Também notaram a presença dos risos cooperando para a descontração comum na contação de *causos*.

Sobre os elementos cinésicos, foi notado pelos alunos que a contadora dirigia o olhar para cima na tentativa de se lembrar dos *causos*. Além disso, estava sentada de forma descontraída,

gesticulava as mãos ao falar e interagiu com todos os presentes, colaborando para prender atenção dos ouvintes.

### 3.4 PRODUÇÃO INDIVIDUAL INICIAL E PRODUÇÃO FINAL (REVISÃO TEXTUAL)

Posteriormente, partiu-se para a escolha de um *causo* oral, que não fosse o da produção coletiva para retextualizá-lo para o *causo* escrito, atentando-se para que todos os contados fossem contemplados no processo de retextualização em sala de aula<sup>20</sup>: “*Causo da Pedra do Tesouro*”, “*Causo da Ilha*”, “*Causo do Seu Raul*” “*Causo da Dana de Teffé*” e “*Causo do Caboclo d’água*”.

Em seguida, os alunos iniciaram a produção, de forma individual, do gênero *causo* escrito. Eles receberam um dos *causos* da gravação da roda de contação sobre a Fazenda da Grama de forma transcrita para fazer a retextualização e aplicar as operações propostas por Marcuschi (2010), didatizadas por meio de uma tabela. Os alunos foram orientados a observar as características do gênero e o contínuo oralidade-letramento recomendado por Bortoni-Ricardo (2004). Após o processo de retextualização, os alunos foram orientados a fazer a revisão textual para se chegar à versão final do *causo*.

Para facilitar a observação do desenvolvimento da competência escrita dos alunos, a produção individual diagnóstica, realizada em 2016, e a produção individual, realizada em 2017, serão comparadas em sequência para, assim, ressaltar os avanços demonstrados pelos discentes após um trabalho sistemático de produção textual e detectar dificuldades ainda presentes.

#### 3.4.1 *Causo da Dana de Teffé*

Dois alunos fizeram a retextualização do *causo* da Dana de Teffé e neste trabalho serão analisadas essas duas produções: alunos 4 e 5.

Quadro 23 - Transcrição do *causo* da Dana de Teffé

Sra. Eliseth: Conheço a história aí alguém deve conhecer a história da Dana de Teffé

Dona Branca: Dana de Teffé não conheço não

Sr. Aladir: ((Ininteligível – 00:00:05)).

<sup>20</sup> Para fins de análise, neste trabalho, devido à metodologia ser por amostragem, foram escolhidas 5 produções: aluno 4, aluno 5, aluno 6, aluno 11 e aluno 12, englobando quatro *causos*: *Causo da Dana de Teffé*, *Causo da Ilha*, *Causo do Caboclo D’água* e *Causo da Pedra do Tesouro*.

Sra. Eliseth: [Ninguém] só tem medo quando fala da Dana de Teffé

Dona Branca: Tô fora disso

Professora Gleiciane: A senhora não quer contar não, dona Branca

((Risos))

Sra. Eliseth: O homem já morreu já

Dona Branca: ((Ininteligível – 00:00:18))

Oradora não identificada: Conta para ela ela está perguntando quem é

Sra. Eliseth: Dona Branca: era ela:: acho:: se não me engano acho que uma francesa acho milionária que conheceu um:: fazendeiro da época que chamava Leopoldo Heitor.

Dona Branca: Leopoldo Heitor eu conheci

Sra. Eliseth: É Onde a casa dela você não não muitos aqui deve saber onde é o sítio Entra ali perto do açude e vai você não deve conhecer porque você é nova aqui... E ele era irmão da:: dona Luci que era o Fábio Tepedino que muitos conheciam a fazenda do Fábio Tepedino aqui muitos devem conhecer que entra perto da igreja católica ali... Ele era irmão dela E:: na época, ele:: ela foi amante dele... Só que ela era muito rica, né E a mulher sumiu Pelo menos gente é a história que eu conheço pelo amor de Deus não fiz parte desse rolo não

Dona Branca: Por isso que eu não vou falar nada

((Risos))

Sra. Eliseth: É a história que a gente... que todo mundo conhece e ela sumiu, né, desapareceu e:: aí a família colocou a culpa nele, claro, né e com isso começou as investigações meu pai contava que a polícia gente para vocês terem ideia onde é a igreja católica tinha cemitério e a polícia cavou tudo cavou procurando o corpo dela e não achou... Até hoje não existe corpo e o Leopoldo Heitor foi preso... e ele era conhecido como advogado do diabo porque nessa casa nesse crime...

Dona Nega: ((Risos)).

Sra. Eliseth: Você conhece Nega

Dona Nega: Conheço

Sra. Eliseth: Então conta a história

Dona Nega: Ah conta você primeiro

((Risos)).

Sra. Eliseth: Fala onde está a dona

((Risos)).

Sra. Eliseth: Aí ela eles cavaram o terreno dele todo, procurando ninguém não achou foram pessoas da época presas entendeu mas não achou o corpo aí o Leopoldo Heitor foi preso e a história dele começou porque quando ele foi... julgado ele mesmo que era o réu ele mesmo se defendeu na causa dele e ganhou a causa você vê você imagina um réu eu sendo o meu advogado eu mesmo e defendendo e ganhar a causa e ele ficou muito famoso com isso ganhou muito dinheiro e ficou conhecido como advogado do diabo... e até hoje não acharam o corpo da mulher

Sr. Aladir: Escavaram... no sítio dele também escavaram lá no chiqueiro falaram que estava no chiqueiro::

Sra. Eliseth: É meu pai contava

Sr. Aladir: ((Ininteligível – 00:02:40)) no chiqueiro dele procurando também

Sra. Eliseth: É aí nessas histórias que dizem que tem que ela aparece no lago sabe eu não quero ver

((Risos))

Dona Branca: [Não vê nada quem morreu morreu].

Sra. Eliseth: Mas eu já conheci pessoas eu não sei se é ela mas eu conheço pessoa que é o pai da Karina da minha filha que alguns conhecem e ele falou para mim: “Eliseth eu não sei se é ela mas que tinha uma mulher muito bonita ali na entrada do ((ininteligível – 00:03:07))” ele veio de Arrozal e ele disse que ele de repente homem é bicho bobo né todo mundo sabe não pode ver mulher bonita

((Risos))

Sra. Eliseth: Diz ele... ele fala que estava assim à noitinha que o farol bateu que ele viu aquele mulherão lá que ele falou “que que isso O que uma mulher bonita está fazendo uma hora dessas aqui?”... aí ele diminuiu. Quando ele diminuiu ele disse que ele sentiu um arrepio que ele falou “ah, isso não é verdade não. Vou acelerar”... Aí veio um carro atrás quando o carro bateu onde a mulher estava que não viu mulher nenhuma diz ele que pode ser a Dana de Teffé não sei... e outro também que disse que viu uma mulher foi o [Vaninho] do seu [Dito] alguém o pessoal aqui deve conhecer o [Vaninho] estava pescando diz ele que de repente apareceu uma mulher do lado dele e ele disse que ele ficou com tanto medo assustado que ele largou tudo e foi embora deixou tudo para trás anzol, peixe, tudo... E quando ele chegou lá na cachoeira ele contou até para o André pai do Pedro... que ele estava pescando e de repente apareceu uma mulher do lado dele uma mulher muito bonita que não sabia de onde veio aquela mulher diz ele que ele arrepiou é gente quando você sente arrepio assim é medo corre tá.

((Risos))

Oradora não identificada: E como que corre

Sra. Eliseth: [Quando tem perna corre, né]

Oradora não identificada: E quando perna paralisa aí...

Sra. Eliseth: Entendeu então essa é a história que a gente conhece do Leopoldo Heitor dizem que o sítio dele tem esses ((ininteligível – 00:04:25)) pessoas ouvem barulho eu não sei que eu nunca eu fui lá algumas vezes nunca mais fui não sei nem como que está aquilo lá mas o pessoal conta né que tem muito:: as pessoas que vão lá ver ouvem barulho... que a casa é de assoalho então você ouve coisas (faz barulho de pisada com os pés) pessoas andando eu não quero ouvir nada não.

Quadro 24 - Produção diagnóstica do aluno 4 escrita em 2016

#### O advogado do diabo

Nos anos 60, ocorreu o desaparecimento de Dana de Teffé. A milionária vinha da capital (Rio de Janeiro) na rodovia antiga Rio/ São Paulo com seu advogado Leopoldo Heitor, e nunca mais foi vista. Ele apresentou três versões para o sumiço. Foi acusado de homicídio e ocultação de cadáver, e disse para a polícia que Dana teria sido atingida mortalmente por uma bala perdida, e se desfez do corpo dela para que a polícia não o acusasse da morte.

Alguns moradores antigos da Fazenda da Grama, dizem que encontraram uma mão ao lado da Igreja Matriz onde possivelmente o corpo de Dana de Teffé foi enterrado e depois retirado. Outros dizem que foi jogado no açude. E até hoje permanece o mistério.

A pergunta é feita até hoje: “Onde estão os ossos da Dana de Teffé?”

*Causo da Dana de Teffé*

Dana de Teffé era uma francesa, milionária, que conheceu um fazendeiro da época chamado Leopoldo Heitor. Esse fazendeiro morava em um sítio perto do açude da Fazenda da Grama.

Os moradores daqui contam que ela era amante dele, só que depois de um tempo ela sumiu misteriosamente.

A família de Dana automaticamente colocou a culpa de seu desaparecimento em Leopoldo Heitor, e com isso começaram as investigações.

Todos contam e meu pai afirma que a polícia cavou o cemitério da igreja católica procurando o corpo dela e não achou nada.

Procuraram no sítio de Leopoldo Heitor também, mas não encontraram o corpo. Então, ele foi preso e ficou conhecido como advogado do diabo, porque defendeu a sua própria causa, e ganhou.

Algumas pessoas dizem que a Dana de Teffé aparece no açude, uma delas, um homem, me contou que viu uma mulher muito bonita na margem.

Homem é bicho bobo, todo mundo sabe, não pode ver mulher bonita!

Ele conta que estava vindo de Arrozal, à noite, e quando o farol do carro bateu na beira do açude, viu um mulherão e falou consigo mesmo:

- O que uma mulher bonita está fazendo uma hora dessas aqui?

Então, ele diminuiu a velocidade do carro para ver quem era e sentiu um arrepio. Pensou “Isso não é verdade. Vou acelerar”.

Quando veio um carro e o farol bateu onde a mulher estava, não tinha nada.

Ele disse:

- Deve ser a Dana de Teffé!

Outras pessoas também me contaram que viram uma mulher na margem do açude quando estavam pescando.

Essa é a história que me contaram, e alguns pessoas também dizem que ouvem barulhos de pessoas andando no sítio do Leopoldo Heitor, mas eu raramente vou lá e nunca ouvi nada.

O aluno 4, em sua avaliação diagnóstica, realizada em 2016, apresenta problemas em relação à pontuação e paragrafação por construir períodos longos e utilizar a conjunção “e” como elemento com função de vírgula, como no trecho: “Fui acusado de homicídio e ocultação de cadáver, e disse para polícia que Dana teria sido mortalmente por uma bala perdida, e se desfez do corpo dela para que a polícia não o acusasse de morte”. Também usou a vírgula para separar o sujeito do predicado em: “Alguns moradores antigos da Fazenda da Grama, dizem”. Ainda há repetição da expressão “até hoje”.

Por outro lado, o aluno 4 utiliza estratégias de substituição para evitar repetições como uso do pronome “ele” e da contração “dela” e do adjetivo “milionária”.

Em relação ao gênero *causo* e o seu contexto de produção, o aluno 4 sinalizou o lugar onde ocorreu o fato com a expressão “em um sítio perto do açude da Fazenda da Grama”, assim como utilizou bem a presença de testemunhas: “os moradores daqui contam”, “Todos contam”, “meu pai também afirma”, “a própria polícia cavou”, “Algumas pessoas dizem”, “ele diz”, “outras pessoas também me falaram”, “essa é a história que me contaram” e “Algumas pessoas também dizem”. Também manteve expressões para dar tom de humor, como: “Homem é bicho bobo”, respeitando o contínuo oralidade-letramento. Porém, não marcou o tempo precisamente.

O aluno 5, conforme já dito, também realizou a atividade de retextualização do *Causo* da Dana de Teffé.

Quadro 26 - Produção diagnóstica do aluno 5 escrita em 2016

#### Dana de Teffé

Diz a lenda que ela foi morta por seu companheiro (Lepoldo Heitor), ele á matou e cortou os pedaços dizem que naquela época ninguém sabia onde ele tinha enterrado o corpo dela fizeram uma escavação atrás da Igreja da Fazenda São Joaquim da Grama, e não encontraram nada depois que escavarão a Igreja foram até a fazenda de Lepoldo Heitor e começaram à busca pelas terras dele ali, e também não encontraram nada, e hoje em dia muitas pessoas acham que ele jogou os pedaços do corpo dela dentro do açude da fazenda da Grama, e até hoje as pessoas acreditam que é ela quem matou todos os homens que entram no açude e também acham que o espirito dela fica vagando por ali, ela era bem bonita e usava um vestido branco e isso é tudo que eu sei até hoje.

Quadro 27 - Primeira produção do aluno 5 após aplicação das oficinas

#### *Causo* da dana de Teffé

Dana de Teffé era uma francesa, milionária que conheceu um fazendeiro na época, que se chamava Leopoldo Heitor.

Me contaram que ela era a amante dele, pelo menos gente é a história que eu conheço, pelo amor de Deus não fiz parte desse rolo não!

Ela desapareceu e toda família colocou a culpa em Leopoldo Heitor e com isso começou as investigações, a polícia cavou tudo procurando o corpo dela e não achou, até hoje não existe corpo e então Leopoldo Heitor foi preso.

A história dele começou, porque quando foi julgado, ele mesmo que era o réu e se defendeu na causa e acabou ganhando.

Algumas pessoas contam que a Dana de Teffé aparece no açude, eu conheço uma delas que falou pra mim:

- “Eu não sei se é ela, mas que tinha uma mulher muito bonita tinha!”.

Homem é um bicho bobo todo mundo sabe, não pode ver mulher bonita. Então ele disse:

- “O que uma mulher bonita está fazendo uma hora dessas aqui?”

Quando diminuiu a velocidade do carro sentiu um arrepio. E então ele expressou:

- “Isso não pode ser verdade. Vou acelerar”.

Então veio outro carro, assim que o farol bateu onde a mulher estava, ela tinha sumido.

Ele falou:

- “Pode ser a Dana de Teffé!”

Outras pessoas também disseram que viram uma mulher parecida com ela na beira do açude.

Essa é a história que me disseram sobre Leopoldo Heitor, dizem que no sítio dele pessoas ouvem barulhos, eu não sei porque eu nunca ouvi, eu fui até lá só algumas vezes não sei nem como aquilo está.

Mas as pessoas que gostam de ir até aquele sítio ouvem coisas, eu que não quero ver nada e nem ouvir.

Na avaliação diagnóstica do aluno 5, realizada em 2016, a dificuldade mais recorrente é em relação ao uso da pontuação, uma vez que há apenas um ponto final no texto, gerando uma frase muito longa, dificultando a compreensão do sentido do texto. Também há utilização da paragrafação apenas uma vez. Além disso, existe a repetição de palavras, como: “ele”, “nada”, “pessoas”, “ela”, “dela”, “açude”, “ali”. E ainda da conjunção “e” fazendo o papel da vírgula ou do ponto final.

Sobre o contexto de produção do gênero *causo*, o aluno 5 manteve expressões que indicam traços de humor como “homem é bicho bobo” e “pelo menos gente é a história que eu conheço, pelo amor de Deus não fiz parte desse rolo não!”, respeitando o contínuo oralidade-letramento. Também utilizou a presença da testemunha: “Me contaram”, “Algumas pessoas contam”, “eu conheço uma delas” e “Outras pessoas também disseram” e ainda marcou o tempo com “na época”, porém faltou identificar a localidade.

Após a aplicação das oficinas 1 e 2, baseando-se no contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), nas características do gênero *causo* e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), é possível observar o desenvolvimento dos alunos 4 e 5 na competência de produção textual.



Quadro 28 - Operações de retextualização aplicadas nas produções individuais dos alunos 4 e 5

Estratégias de retextualização	Aluno 4	Aluno 5
<p>1ª operação: <b>Eliminação</b> de marcas estritamente de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hesitações: ah..., eh..., o...o;</li> <li>- Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”;</li> <li>- Segmento de palavras iniciadas e não concluídas;</li> <li>- Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas.</li> <li>- Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses.</li> </ul>	<p>O aluno realizou com sucesso.</p>	<p>O aluno realizou com sucesso.</p>
<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de <b>inserção</b>.</p>	<p>O aluno realizou bem a introdução da pontuação, separando períodos compostos como em: “Procuraram no sítio de Leopoldo Heitor também, mas não encontraram o corpo”.</p> <p>Também diminuiu o uso da conjunção “e” no lugar de uma pausa, mas ainda houve essa ocorrência: “... defendeu a sua própria causa, e ganhou”.</p> <p>Em relação aos diálogos, o aluno usou dois-pontos e travessão e uma vez aspas. Ainda empregou adequadamente a interrogação e a exclamação.</p>	<p>Há o uso correto da paragrafação e dos dois-pontos, mas o aluno utilizou, simultaneamente, o travessão e as aspas para marcar o diálogo. A vírgula teve uso adequado, como em “Mas as pessoas que gostam de ir até aquele sítio ouvem coisas, eu que não quero ver nada e nem ouvir”.</p> <p>Além disso, acrescentou corretamente a exclamação e a interrogação.</p>
<p>3ª operação: <b>Eliminam</b>-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>O aluno apresentou repetição das palavras “Fazendeiro”, “corpo”, “carro”, “farol”, “mulher” e do verbo contar. Mas utilizou adequadamente estratégias, como os pronome “ele” e “ela” e suas contrações, para eliminar outras repetições.</p>	<p>O aluno utilizou estratégias para evitar repetições como o uso dos pronomes “ela”, “ele”, e das contrações “nele”, “dela” e “dele” e ainda a omissão do sujeito.</p> <p>Também usou palavras como “mulher”, “francesa” e “fazendeiro” para referenciar Dana e Leopoldo.</p>

		Porém, ainda houve a repetição das palavras “mulher” e “bonita”, assim como do verbo ouvir no penúltimo e último parágrafos.
4ª operação: Introduz-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de <b><u>inserção</u></b> .	Houve detalhamento da pontuação como o uso da vírgula após a palavra “então” e também a utilização desse sinal para separar paralelismos: “...no açude, uma delas, um homem...”	Houve detalhamento na pontuação, com opção por uso de vírgula e ponto final, como neste período da transcrição: “homem é bicho bobo né todo mundo sabe não pode ver mulher bonita”, que ficou da seguinte forma: “Homem é um bicho bobo todo mundo sabe, não pode ver mulher bonita.” E em “Aí veio um carro atrás quando o carro bateu onde a mulher estava que não viu mulher nenhuma” por “Então veio outro carro, assim que o farol bateu onde a mulher estava, ela tinha sumido.” Lembrando que o uso da pontuação na avaliação diagnóstica foi bastante deficiente.
5ª operação: Para deixar claro o que foi dito no oral em relação à referenciação ou à orientação espacial são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu/tu), ou seja, há uma estratégia de <b><u>reformulação</u></b> ).	No segundo parágrafo, o aluno utiliza a seguinte referenciação: “Os moradores daqui” aludindo-se à Fazenda da Grama.	Para focar apenas em uma testemunha, deixando as outras como secundárias, o aluno referenciou o trecho “e outro também que disse que viu uma mulher foi o [Vaninho] do seu [Dito]...” da seguinte forma: “Outras pessoas também disseram que viram uma mulher parecida com ela na beira do açude”. Também utilizou o pronome “outro” para referenciar a seguinte ação da transcrição: “Aí veio um carro atrás quando o carro bateu onde a mulher estava que não viu mulher nenhuma”. O aluno retextualizou assim: “Então veio <u>outro</u> carro, assim que o

		<p>farol bateu onde a mulher estava, ela tinha sumido.”  Houve também referência em relação ao lugar trocando o “lá” em “as pessoas que vão lá ver ouvem barulho” por “até aquele sítio”.</p>
<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de <b>reconstrução</b> em função da norma escrita.</p>	<p>O aluno conseguiu realizar bem esta operação, como sintetizar a parte que é citada outra testemunha, o Vaninho por “outras pessoas também me contaram”.  Porém, no último parágrafo usou a frase “Esta é a história que me contaram” indicando finalizar o <i>causo</i>, mas ao invés de assim proceder, cita outro assunto: barulhos no sítio, prejudicando, dessa forma, a coerência na finalização.</p>	<p>O aluno soube reordenar as ações, eliminar da transcrição as estruturas truncadas, as falas secundárias e traçar uma ordenação sequencial. Neste trecho, por exemplo: “aí a família colocou a culpa nele, claro, né e com isso „começou” as investigações meu pai contava que a polícia gente para vocês terem ideia onde é a igreja católica tinha cemitério e a polícia cavou tudo cavou procurando o corpo dela e não achou...”, em que o aluno retextualizou: “Ela desapareceu e toda família colocou a culpa no Leopoldo Heitor e com isso „começou” as investigações, a polícia cavou tudo procurando o corpo dela e não achou”.  Porém, no penúltimo parágrafo usou a frase “Esta é a história que me disseram” indicando finalizar o <i>causo</i>, mas ao invés de assim proceder, cita outro fato: os barulhos no sítio. Dessa forma, a finalização do texto fica prejudicada.</p>
<p>7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de <b>substituição</b> tendendo a uma maior formalidade. Cuidado: uma não compreensão pode ocasionar sérios problemas de transformação, podem acarretar</p>	<p>O aluno selecionou novas palavras para adicionar noção de modo, como: “misteriosamente”, “automaticamente” e “raramente”. Além de outras expressões e palavras, como: “nada” e “meu pai afirma”.</p>	<p>O aluno realizou as seguintes trocas:  1) “Ganhou” por “acabou ganhando”;  2) “Lago” por “açude”, como é conhecido pela comunidade;  3) “ah, isso não é verdade não” por “ Isso não pode ser verdade”;  4) “que a gente conhece” por</p>

até uma falsa retextualização.		“que me disseram”, estrutura típica para marcar presença da testemunha; 5) “eu não quero ouvir nada não” por “eu não quero ver nada e nem ouvir”.
--------------------------------	--	--

Na semana seguinte, o aluno 4 realizou a revisão textual e produziu o texto final.

Quadro 29 - Texto do aluno 4 após revisão

<p style="text-align: center;"><i>Causo da Dana de Teffé</i></p> <p>Dana de Teffé era uma francesa, milionária, que conheceu um fazendeiro da época chamado Leopoldo Heitor. Ele morava em um sítio perto do açude da Fazenda da Grama.</p> <p>Os moradores daqui contam que ela era amante dele, só que depois de um tempo, ela sumiu misteriosamente.</p> <p>A família de Dana automaticamente colocou a culpa de seu desaparecimento em Leopoldo Heitor e com isso, começaram as investigações.</p> <p>Todos contam, meu pai também afirma, que a polícia cavou o cemitério da igreja católica procurando o corpo dela, mas não achou nada.</p> <p>Procuraram no sítio de Leopoldo Heitor, porém não encontraram coisa alguma. Então ele foi preso e ficou conhecido como advogado do diabo, porque defendeu sua própria causa e ganhou.</p> <p>Algumas pessoas dizem que Dana de Teffé aparece no açude, uma delas, um homem, me contou que viu uma mulher muito bonita na margem.</p> <p>Homem é bicho bobo, todo mundo sabe, não pode ver mulher bonita!</p> <p>Ele diz que estava vindo de Arrozal, à noite e quando o farol do carro bateu na beira do açude, viu um mulherão e falou consigo mesmo:</p> <p>- O que uma mulher bonita está fazendo uma hora dessas aqui?</p> <p>Então, ele diminuiu a velocidade para ver quem era e sentiu um arrepio. Pensou:</p> <p>- Isso não é verdade. Vou acelerar!</p> <p>Quando veio um carro e o farol bateu onde a mulher estava, não tinha nada!</p> <p>Ele disse:</p> <p>- Deve ser a Dana de Teffé!</p> <p>Outras pessoas também me falaram que viram uma mulher na margem do açude quando estavam pescando.</p> <p>Essa é a história que me contaram e algumas pessoas também dizem que ouvem barulhos de passos no sítio de Leopoldo Heitor, mas eu raramente vou lá e nunca ouvi nada.</p>
---

É possível notar que, sobre a terceira e a quarta operações, o aluno inseriu uma vírgula para separar o adjunto adverbial no segundo parágrafo: “... depois de um tempo, ela sumiu...”. No

terceiro, retirou a vírgula antes da conjunção “e”, uma característica que era constante na avaliação diagnóstica. Já, no quarto parágrafo, houve a eliminação do “e”, colocando a informação acessória “meu pai também afirma” entre vírgulas. E com o objetivo de padronizar o uso da pontuação no diálogo, o aluno mudou a pontuação em que havia colocado uma fala no discurso direto entre aspas para o uso dos dois-pontos e travessão.

Em relação ao terceiro processo, o estudante, no primeiro parágrafo, substituiu a palavra “fazendeiro” por “ele” a fim de evitar repetição. Assim como no oitavo parágrafo o verbo “contar” por “dizer” e a eliminação da expressão “do carro” no décimo e do verbo “contar” pelo “falar” no décimo quinto. Além disso, como já havia a palavra “corpo”, no quarto parágrafo, o aluno substituiu, no quinto, pela expressão “coisa alguma”, dessa forma ainda realiza a sétima operação, dando ao texto um tratamento estilístico. Assim como ao acrescentar a palavra “também” no quarto parágrafo e a eliminando no quinto. Por último, há troca da conjunção “e” por “mas”, percebendo o sentido de contrariedade e não adição e, em seguida, a substituição de “mas” por “porém” para evitar repetição nos parágrafos quarto e quinto.

A respeito da avaliação diagnóstica, o aluno deixou de usar períodos longos sem paragrafação e ainda não empregou mais a conjunção “e” com função de vírgula. Além disso, manteve o uso de estratégias para evitar repetições, aprimorando-as estilisticamente.

Dessa forma, observa-se que o aluno 4 empregou a terceira operação para evitar repetições e aprimorou também o uso da pontuação, assim como a referenciação e o tratamento estilístico. Dessa forma, de acordo com Rojo (2009), pode atingir três níveis de alfabetismo: normalizar, comunicar e textualizar.

A professora também entregou a primeira produção ao aluno 5 a fim de que ele realizasse a revisão. Após essa etapa, o aluno apresentou o seguinte texto:

*Causo da dana de Teffé*

Dana de Teffé era uma francesa, milionária que conheceu um fazendeiro na época, que chamava-se Leopoldo Heitor.

Me contaram que ela era amante dele, pelo menos gente é a história que eu conheço, pelo amor de Deus eu não fiz parte desse rolo não!

Ela desapareceu e toda família colocou a culpa nele, com isso começou as investigações, a polícia cavou tudo procurando o corpo dela mas não achou, até hoje não existi corpo e então Leopoldo Heitor foi preso.

A história dele começou, porque quando foi julgado, ele mesmo era o réu e se defendeu na causa e acabou ganhando.

Algumas pessoas contam que Dana de Teffé aparece no açude, eu conheço uma delas que falou para mim:

- “Eu não sei se é ela, mas que tinha uma mulher muito bonita tinha!”

Homem é um bicho bobo todo mundo sabe, não pode ver mulher. Então ele disse assim:

- “O que uma mulher assim tão linda está fazendo uma hora dessas aqui?”

Quando diminuiu a velocidade do carro sentiu um arrepio. E expressou:

- “Isso não pode ser verdade, vou acelerar”.

E veio outro carro em direção a Arrozal, assim que o farol bateu onde a moça estava ela já tinha sumido. então falou:

- “Pode ser o espírito da Dana de Teffé”.

Outros também disseram que viram uma mulher na beira do açude.

Essa é a história que me disseram sobre o Leopoldo Heitor, dizem que no sítio dele pessoas ouvem barulhos, eu não sei, porque eu nunca ouvi, eu fui até lá so algumas vezes e hoje não sei nem como aquilo está.

Mas as pessoas que vão até lá dizem que ouvem passos e até mesmo sons de vozes, eu que não quero ver e nem ouvir nada.

Nota-se que o aluno 5 reduziu repetições, como no terceiro parágrafo, trocando “Leopoldo Heitor” por “ nele”, no oitavo parágrafo, “bonita” por “assim tão linda”, a palavra “então” do nono ao décimo primeiro parágrafos e “mulher” por “moça” no décimo primeiro.

Em relação à pontuação, o aluno continuou usando simultaneamente o travessão e as aspas para marcar diálogo.

No terceiro parágrafo, o aluno percebeu que o sentido da frase era de contradição e alterou o conectivo “e” pelo “mas”. Ainda em relação à coerência, o aluno acrescentou a palavra “espírito” no décimo segundo parágrafo para dar sentido de que poderia ser o espírito da Dana e não a própria Dana, algo improvável para a data do acontecimento, usando a competência textualizar do alfabetismo.

Em relação ao gênero *causo*, o aluno acrescentou a marcação de localidade usando “em direção a arrozal”. E no penúltimo e último parágrafo, reforçou a marcação de tempo com o uso de “hoje” e da presença da testemunha com a troca por “dizem que”.

Sendo assim, observa-se que o aluno 5 empregou bastante a terceira operação ao eliminar repetições, assim como soube fazer referências trabalhando bem com a quinta operação. Além disso, soube eliminar informações secundárias e também conseguiu fazer bem o tratamento estilístico das palavras realizando bem a sétima operação.

Em relação à avaliação diagnóstica, o aluno 5 desenvolveu o uso da pontuação, uma vez que tinha escrito um texto de uma página apenas com um ponto final e vírgulas aleatórias. Ainda aprimorou a coesão do texto com a eliminação de repetições e aprendeu a usar a paragrafação, desenvolvendo as três primeiras competências do alfabetismo proposto por Rojo (2009): normalizar, comunicar e textualizar.

### 3.4.2 *Causo da Ilha*

O *causo* da ilha foi retextualizado por três alunos. Neste trabalho, será analisada a produção do aluno 6.

Quadro 31 - Transcrição do *Causo da ilha*

Orador não identificado: Dizem...  
Sra. Elizeth: Ähn  
Orador não identificado: Dizem que tem uma ilha que quando ela desce é:: porque o:::  
Oradora não identificada: É eu também já ouvi essa história  
((Risos))  
Sra. Elizeth: Oh gente isso aí é outra coisa é igual eu falei para vocês é um mistério que a tal da ilha existe existe mesmo  
((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:05:34 até 00:05:43)).  
Sra. Elizeth: Não aqui ocês aqui devem conhecer o [Zeitona]... [Zeitona]... e o [Cural]... um dia [diz que prenderam] conseguiram lá pegar na corda... e amarrar a danada da ilha aí numa árvore quando ela estava aqui embaixo... Diz o:: pergunta o [Zeitona], vocês que conhecem o [Zeitona]... deu uma dor de cabeça nele... mas foi uma dor de cabeça que ele não estava aguentando... dona Maria Doca aqui que deveria estar que faleceu outro dia que vocês aqui devem ter conhecido quem]conheceu dona Maria [Doca]  
Oradora não identificada: Conheci  
Sra. Elizeth: Dona Maria [Doca] falou “vai lá e solta aquilo... Solta aquela ilha lá não prende não”... aí diz ele que ele ficou meio assustado e soltou a corda [realmente, de verdade]...

Oradora não identificada: E ele melhorou

Sra. Elizeth: Melhorou

Oradora não identificada: Já ouvi

Sra. Elizeth: E outro dia eu ri muito... ((risos)) nem sei por quê ela estava bem ali outro dia... [pertinho]

Orador não identificado: Ela tá descendo

Sra. Elizeth: Ah tudo bem mas aí a água geralmente a água... né quem faz isso e volta é o mar... a água doce geralmente ela só né... Como que ela volta... é um mistério né por isso que eu falo com vocês o açude ((ininteligível – 00:06:48))...

Professora Gleiciane: Mas o que que é Uma ilha e::

Sra. Elizeth: Uma ilha...

Oradora não identificada: Não é uma ilha né é um::

Sra. Elizeth: É um pedaço de terra flutuante

Oradora não identificada: Uma terra lá com...

Professora Gleiciane: Mas que mexe assim

Sra. Elizeth: Mexe ela desce por causa disso que ela desce

Orador não identificado: Depois sobe também

Oradora não identificada: E depois ela sobe aí dizem que quando ela sobe ela leva alguém com ela

((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:07:03))

Orador não identificado: ...terra com capim em cima... aí eu passei em volta para ver [se tinha algo] não tinha nada é só a terra com capim em cima

Sra. Elizeth: Mas você entrou... você mergulhou para ver o que tinha embaixo

Orador não identificado: Não

((Risos))

Orador não identificado: Não botei nem um dedo na água

((Risos))

Sra. Elizeth: Pois é... sabe lá o que que carrega essa ilha né pois é, eu queria ver o que tem embaixo

Orador não identificado: Depois [eu fiquei] bem longe dela do mesmo jeito

Quadro 32 - Produção diagnóstica do aluno 6 escrita em 2016

#### Caboco D'água

Dizem que no acude da fazenda da grama tem uma linda chamada caboco d'água, as pessoas falam que uma mulher foi morta por um homem e jogada no acúde. as pessoas que entra no acúde ela puxa e a mata.

Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entrão alguns numcam saíram. vivos de – lá.

Quadro 33 - Primeira produção do aluno 6 após aplicação das oficinas

#### Causo da ilha

Dizem quem tem uma ilha misterioza, que quando ela descia é porque algo iria acontecer, eu falava que aquela ilha existia mesmo.

Um dia o Zeitona e o Cural desidiram prender a ilha, eles foram lá e pegaram a



corda, amarraram a danada numa árvore. No mesmo dia Zeitona teve uma dor de cabeça que ele não estava aguentando. Dona Maria falou:

- Vai lá e solta aquela ilha, não prende ela não!

Ele ficou meio assustado e soltou-a.

Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado.

Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém.

Nela não tinha nada somente capim em cima.

Depois disso, eu fiquei bem longe dela.

Na avaliação diagnóstica do aluno 6, realizada em 2016, observa-se a ausência de letra maiúscula após o ponto final, também nome próprio escrito com letra minúscula em “Fazenda da Grama” e várias palavras ortograficamente erradas, como: „acude“, „acúde“, „entrão“, „numcam“ e „de – la“. Também há inadequação na concordância verbal em „as pessoas que entra“. Em relação à pontuação, o aluno cria frases sem coesão e, no último parágrafo, insere um ponto final antes da palavra “vivo” de forma desnecessária. Ele também apresenta dificuldade na paragrafação. Ainda há repetição da palavra “pessoas” e “açude” e do verbo “entrar”, frases truncadas, como em: “Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entram alguns „numcam“ „saíram“ vivos „de-la“” em que se usa a conjunção “mas” sem haver contradição, provocando incoerência.

Na primeira produção individual do aluno 6, após a aplicação das oficinas 1 e 2, baseando-se no contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), nas características do gênero *causo* e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), nota-se expressiva evolução nas habilidades de produção escrita.

Quadro 34 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 6

Estratégias de retextualização	
1ª operação: <b>Eliminação</b> de marcas estritamente de interação - Hesitações: ah..., eh..., o...o; - Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”; - Segmento de palavras iniciadas e não concluídas; - Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas. - Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses.	O aluno realizou com sucesso.

<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de <b><u>inserção</u></b>.</p>	<p>Sobre a pontuação, o aluno fez uso correto da paragrafação e dos dois-pontos e do travessão no diálogo. Também passou a utilizar a letra maiúscula após o ponto final. Ainda há problemas em relação à ausência de ponto final numa pausa maior, como no segundo parágrafo.</p>
<p>3ª operação: <b><u>Eliminam</u></b>-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>É evidente o uso de estratégias para eliminar repetições como a utilização do pronome pessoal “ela” e do oblíquo “a” e da contração “dela” para substituir “ilha” e do pronome “ele” no lugar de “Zeitona”. Porém, ainda houve repetição da palavra “ilha”.</p>
<p>4ª operação: Introduce-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de <b><u>inserção</u></b>.</p>	<p>Realizou a divisão dos períodos compostos por vírgula em: “Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém” e a marcação do adjunto adverbial anteposto em: “Depois disso, eu fiquei bem longe dela”.</p>
<p>5ª operação: Para deixar claro o que foi dito no oral em relação à referenciação ou à orientação espacial são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu/tu), ou seja, há uma estratégia de <b><u>reformulação</u></b>).</p>	<p>Houve o acréscimo do pronome demonstrativo “aquela” para referenciar ilha.</p>
<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de <b><u>reconstrução</u></b> em função da norma escrita.</p>	<p>O aluno soube reordenar as ações, eliminar da transcrição as estruturas truncadas e traçar uma ordenação sequencial. Apenas no primeiro parágrafo houve essa dificuldade.</p>
<p>7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de <b><u>substituição</u></b> tendendo a uma maior formalidade. Cuidado: uma não compreensão pode ocasionar sérios problemas de transformação, podem acarretar até uma falsa</p>	<p>O aluno trocou “E melhorou” por “Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado”. E em “quando ela sobe ela leva alguém com ela”, houve substituição por “Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém”.</p>

retextualização.	
------------------	--

Houve inadequação ortográfica nas palavras „mistérioza“, „desidiram“ e „lonje“. Observa-se também a translineação inadequada da palavra “aquela” na segunda linha.

Em relação ao gênero *causo*, o aluno 6 manteve expressões que indicam regionalismo como “a danada”, respeitando, assim, o contínuo oralidade-letramento. Ainda utilizou a presença da testemunha: “existia mesmo” e “Dizem”, porém faltou identificar a localidade e o tempo.

Na semana seguinte, a professora entregou o texto para o aluno 6 para que fosse realizada a revisão final. Após, realizar essa etapa, o texto do aluno 6 ficou da seguinte forma:

Quadro 35 - Texto do aluno 6 após revisão

*Causo da ilha*

Dizem que tem uma ilha mistérioza, que quando isso descia é porque algo iria acontecer. Eu falava que ela existia mesmo.

Até que um dia Zeitona e Cural desidiram prende-lá, eles foram, pegaram uma corda e amarraram a danada numa árvore. Quando Zeitona chegou em casa ele teve uma dor de cabeça que não estava aguentando. Dona Maria falou:

- Vai e Solta aquela ilha, não prende ela não!

Ele ficou meio assustado e solto-a.

Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado.

Quando ela subia, sempre levava alguém.

Nela não tinha nada, somente capim em cima.

Depois disso, eu fico bem lonje dela.

Nota-se que, no primeiro parágrafo, o aluno fez a elipse do pronome “ela”, a troca da vírgula para o ponto final e a substituição do substantivo “ilha” pelo pronome “ela”.

No segundo, também houve a substituição de “ilha” pelo pronome oblíquo „lá“. Ainda aconteceu a troca da conjunção “e” pela vírgula, mantendo esse conectivo apenas no último termo da enumeração. E também a eliminação da referência “lá” e a substituição da expressão “No mesmo dia” por “Quando Zeitona chegou em casa”.

No antepenúltimo parágrafo, houve a substituição de “ilha” pelo pronome “ela” e, em seguida, a eliminação do pronome “ela” para evitar repetição.

Já no penúltimo, o aluno 6 acrescentou uma vírgula para separar os períodos. E no último, houve a mudança do tempo verbal.

Dessa forma, observa-se que o aluno 6, no processo de revisão textual, empregou com maior frequência a segunda e a quarta operações para melhorar a pontuação e a terceira a fim de eliminar repetições, dando maior coesão ao texto. Os erros ortográficos se mantiveram assim como, em relação ao gênero *causo*, a ausência de referência à localidade e ao tempo.

A evolução em relação ao texto diagnóstico foi expressiva, já que nessa produção o aluno não usava parágrafo, utilizava letra minúscula após ponto final, repetia palavras e não utilizava adequadamente os sinais de pontuação. Sendo assim, esse aluno que, segundo Rojo (2009) apenas tinha a competência de normalizar o texto, pode chegar ao nível de textualizar.

### 3.4.3 *Causo do Caboclo D'água*

O *Causo do Caboclo D'água* foi retextualizado por dois estudantes e neste trabalho será analisada uma dessas produções: a do aluno 11.

Quadro 36 - Transcrição do *causo* do Caboclo D'água

(Ininteligível – 00:00:01).  
Oradora A: Na verdade a pergunta é [da gente] por aqui mesmo é:::  
Oradora B: Da gente não de você.  
Oradora A: Delas aqui minha também é uma dúvida é::: que:: temos sobre::: o que falam que essa moça aí::: que: eu esqueci o nome ((risos))...  
Oradora não identificada: Dana de Teffé  
Oradora A: É ela puxava ou é o caboclinho do rio que puxava as pessoas lá para o fundo do açude ((Risos)).  
Professora Gleiciane: Tem a história não tem Elizeth do caboclo d'água ela é a mesma da Dana de Teffé  
Sra. Elizeth: Oh gente eu vou falar uma coisa pra vocês: eu sempre ouvi dizer que tem m caboclo na água tem dizem, né que na mata tem lá na água e tudo... muitos anos uma pessoa me disse que viu não aqui na Gramma foi no Rio Pirai e chegando bem cedo disse que aquilo deveria ser o caboclo d'água... eu não acredito que seja um troço ruim... por ser nome caboclo d'água pode ser o protetor da água eu não sei o que que é ou uma criatura que vive na água... é:: chegaram bem cedo pra pescar em cima de uma pedra e tinha assim... um::: tipo assim um garoto assim de uns oito anos mas muito cabeludo muito cabeludo... e:: só que:: como se estivesse tomando sol... Só que quando sentiu eles essas pessoas... mergulhou no rio e sumiu aqui na fazenda às vezes mesmo que tenha às vezes não é que ele faça mal para a pessoa às vezes o bicho é da água mesmo, entendeu  
Orador A: É tipo a lenda folclórica [do Curupira] e tal, que protege a floresta

Sra. Elizeth: Justamente. Então... Então gente... eu acho o seguinte... agora a história do açude é uma história... se você for parar para pensar:: é um negócio anormal... eu não acho normal... “ah, mas é porque o homem travessa o rio”... qual o problema eu conheço várias mulheres que travessam o rio é um mistério, que eu não quero nem descobrir porque só morre homem... só morre homem vocês podem ver... qual foi o dia que morreu uma mulher eu, no meu tempo de vida para cá eu conheci muita gente que já morreu

Sr. Aladir: Eu nunca tinha pensado nisso

Sra. Eliseth: Eu não sei só morre homem

Sr. Aladir: Eu nunca tinha pensado nisso

Sra. Eliseth: Aí o pessoal já ouvi ler a história que pode ser o espírito de que a mulher né sei lá, eu não sei eu não desacredito em nada... né

((Risos)).

Sra. Eliseth: Que jogaram de repente... de como jogaram os restos mortais que realmente se cortar... jogar num saco com uma pedra e jogar no rio não tem como isso não boia né gente porque ele tá cortado então sei lá de repente é o espírito da mulher que se vinga do homem eu até que acredito nisso, porque que mistério é esse, gente

Oradora A: É não pode duvidar né

Sra. Eliseth: E teve uma vez que se juntaram os evangélicos aí as pessoas católicas e fizeram uma:: oração uma oração no rio... tipo um culto uma missa fizeram e com isso ficou um tempão...

Dona Branca: Parou o padre também foi lá rezou missa

Sra. Eliseth: Passou um tempão sem morrer ninguém ali isso eu estou falando porque eu moro aqui gente desde que eu nasci saí voltei trabalhei conheci um monte de coisa e tal mas eu sempre estava por aqui... ficou um tempão sem morrer gente de repente é:: ... começa de novo não adianta é impressionante ((ininteligível – 00:03:21)) e é o mesmo laudo mesmo laudo é impressionante morreu: “ah, deu infarto na água”. Como é que pode

((Risos)).

Sra. Eliseth: Como que pode... todas as pessoas que morreram tiveram infarto

Dona Branca: E tudo gente nova né Eliseth

Sra. Elizeth: Tudo homem jovem ela não gosta de homem velho não

((Risos)).

Sra. Elizeth: [Ela gosta de molecada], ((ininteligível – 00:03:42)). Ela vai querer homem velho pra quê?

((Risos))

Sra. Elizeth: ((Ininteligível – 00:03:47)) Entendeu Essa é a história da Fazenda Grama gente eu [falo para vocês] falo para todo mundo quem não mora aqui eu falo ((ininteligível – 00:04:01)) “quer tomar banho Vai na cachoeira tomar banho” porque o açude é perigoso é misterioso e é bonito quando ele quer ser viu ... outro dia eu tirei uma foto do açude pena que meu celular não está aqui pra mostrar gente foi... é impressionante a foto você vira ela de cabeça para baixo o rio, na foto está de cabeça para baixo... e é como se tivesse sabe a sombra de cima dentro da água... um espetáculo o açude quando ele estar bonito ele está... quando ele quer estar feito também ele está feio

((Risos)).

Sra. Elizeth: Então...

Dona Nega: E quando ele quer matar, ele mata

Sra. Elizeth: É e quando ele quer matar ele mata também.

Dona Nega: Mata mata eu já ((ininteligível – 00:04:38))

Sra. Elizeth: E outra coisa que eu já observei que eu moro aqui na fazenda... e às vezes quando ele fica muito agitado... quando a pessoa quando morre a água para isso eu já observei... até:: um ano atrás morreu um garoto aqui com nome de Maicon o pessoal aqui deve lembrar morreu em fevereiro do ano passado... e gente o rio parou

Dona Branca: Era tão bonitinho ele tadinho.

Sra. Elizeth: O rio está parado... a água você põe essa água chovendo você via a água a água com o pingo da chuva a água do açude não balançava parou sempre foi assim todas as vezes que eu já vi que tinham pessoas no fundo do rio a água para... não dá uma onda nada [Mas eu acho isso]

Quadro 37 - Produção diagnóstica do aluno 11 escrita em 2016

Dizem que na Fazenda São Joaquim da Gramma, existia uma moça muito bonita chamada Dana de teffé, ela era uma milionária socialite que veio de muito longe depois que perdeu a família, se casando 3 vezes ate encontrar o 4º marido num jantar de gala, e ficaram juntos até 1961 e para cuidar da papelada do divórcio foi pago o advogado Leopoldo Heitor mais conhecido como “Advogado do Diabo” por ganhar todas suas causas, até de ganhar sua própria causa sendo seu próprio advogado.

Dana era sempre muito próxima dele mesmo sabendo de todas suas “trapalhadas”, tão proximos que foram juntos a uma viagem em busca de emprego, pois Dana acreditava que seu dinheiro não duraria pra sempre. E depois de sua viagem Dana sumiu encontrando nem seu corpo.

Todos dizem que no açude existe uma mulher de branco que afirmam ser a Dana de teffé, puxando os homens que vem de fora para dentro do açude, pois nunca morreu uma mulher.

Quadro 38- Primeira produção do aluno 11 após aplicação das oficinas

Sempre ouvi dizer que existe um ser na água, conhecido como Caboclo D'água. E há muito tempo, uma pessoa disse que o viu no Rio pírai, não acredito que seja algo ruim, pelo seu nome pode ser um protetor da água ou somente uma criatura.

Certa vez alguns homens foram bem cedo pescar, e disseram ter visto em cima de uma pedra, um garoto de mais ou menos 8 anos, muito cabeludo, como se estivesse tomando sol. Só que quando ele sentiu nossa presença, mergulhou rapidamente e sumiu.

- Se você parar pra pensar, só morre homens no açude, é um negócio anormal, eu não acho normal. De repente é um espirito que se vinga de deles.

Uma vez, alguns evangelicos se juntaram aos católicos e fizeram uma oração devido ao que estava acontecendo. E fez com que ficasse um tempo sem mortes ali, mas aquilo novamente tinha voltado.

- É impressionante, sempre o mesmo laudo, sempre a mesma causa “ah, deu infarto na água”, tudo homem jovem. Como é que pode?

E já percebi que quando morre gente no açude fica uma calmaria que nem a chuva atrapalha. Mas do nada ele volta a ficar agitado.

- Quando ele quer ser bonito ele é. Mas e perigoso e misterioso.

Nos dias de hoje ele permace calmo e misterioso, como sempre foi.

Em relação à avaliação diagnóstica produzida em 2016, o aluno 11 apresenta frases longas sem o uso do ponto final para marcar pausas maiores, utilizando a vírgula ou a conjunção “e” para esse fim. Por outro lado, faz uso da paragrafação.

Além disso, apesar de usar estratégias de substituição como pronominalização com os termos “ela” e “dele”, o aluno apresenta repetições de expressões prejudicando a coesão textual, por exemplo: “Dana” três vezes no segundo parágrafo e as palavras “açude” e “mulher” duas vezes no último.

Nota-se desenvolvimento da competência escrita do aluno 11, após a aplicação das oficinas 1 e 2, baseando-se no contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), nas características do gênero em questão e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), conforme análise abaixo.

Quadro 39 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 11

Estratégias de retextualização	
<p>1ª operação: <b>Eliminação</b> de marcas estritamente de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hesitações: ah..., eh..., o...o;</li> <li>- Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”;</li> <li>- Segmento de palavras iniciadas e não concluídas;</li> <li>- Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas.</li> <li>- Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses.</li> </ul>	<p>O aluno realizou com sucesso.</p>
<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de <b>inserção</b>.</p>	<p>O aluno inseriu as pontuações, utilizando vírgula e ponto final, evitando a produção de frases muito longas como na avaliação diagnóstica. Houve também o uso do travessão, mas de forma desnecessária, já que não se tratava de uma voz diferente da do narrador-personagem na frase em que foi empregado.</p> <p>O aluno diminuiu o uso da conjunção “e” no lugar de uma pausa, apresentando apenas uma ocorrência: “...alguns homens foram bem cedo pescar, e disseram...”.</p>
<p>3ª operação: <b>Eliminam</b>-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>O aluno usa estratégias para evitar repetições, como a pronominalização, inclusive com a utilização do pronome oblíquo: “... uma pessoa disse que o viu...”. Também o uso do pronome pessoal do caso</p>

	<p>reto: “... ele sumiu...” e “... é um espírito que se vinga deles...”.</p> <p>Porém, no penúltimo e último parágrafos, houve a repetição excessiva do pronome “ele”.</p>
<p>4ª operação: Introduce-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de <b>inserção</b>.</p>	<p>O aluno introduziu adequadamente a paragrafação. Assim como fez uso de pontuação de forma detalhada, como para separar adjuntos adverbiais como em: “E há muito tempo, uma pessoa...”.</p> <p>Também usou a vírgula para separar os períodos nas orações subordinadas: “Só que quando ele sentiu nossa presença, mergulhou rapidamente e sumiu” e nas coordenadas: “E fez com que ficasse um tempo sem mortes ali, mas aquilo novamente tinha voltado”.</p> <p>Ainda utilizou a vírgula para separar orações assindéticas, como em: “... só morre homens no açude, é um negócio anormal, eu não acho normal”.</p>
<p>5ª operação: Para deixar claro o que foi dito no oral em relação à referenciação ou à orientação espacial são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu/tu), ou seja, há uma estratégia de <b>reformulação</b>).</p>	<p>No quarto parágrafo, o aluno usou o pronome “aquilo” para referenciação.</p>
<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de <b>reconstrução</b> em função da norma escrita.</p>	<p>A fim de dar finalização à história, o aluno deslocou a parte em que se fala sobre o mistério do açude para o final do texto.</p>
<p>7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de <b>substituição</b> tendendo a uma maior formalidade.</p>	<p>Houve a troca da expressão “Caboclo D’água” por “um ser na água”, no início do texto, assim como “troço ruim” por “algo ruim”. Também “sentiu eles essas pessoas” por “sentiu nossa presença”.</p>

Sobre o gênero *causo*, o aluno fez a marcação temporal iniciando o texto com o adjunto “sempre”, assim como a presença de testemunhas: “uma pessoa disse” e “disseram ter visto”. Também soube preservar traços da oralidade num trecho que



julgou ser diálogo: “Ah, deu infarto na água” e “como é que pode?”, demonstrando ter compreendido o contínuo oralidade-letramento. Por outro lado, faltou fazer referência à localidade.

Na semana seguinte, após a revisão do texto, o aluno 11 apresentou este *causo*:

Quadro 40 - Texto do aluno 11 após revisão

#### *Causo do Caboclo D'água*

Sempre ouvi dizer que existe um ser na água, conhecido como Caboclo D'água. E há muito tempo, uma pessoa disse que o viu no Rio Pirai, não acredito que seja algo ruim, pelo seu nome pode ser um protetor da água, ou somente uma criatura.

Certa vez alguns homens foram muito cedo pescar, e disseram ter visto em cima de uma pedra, um garoto de mais ou menos 8 anos, muito cabeludo. Como se estivesse tomando sol. Mas quando ele sentiu a presença dos pescadores, mergulhou rapidamente e sumiu. Temos um caso igual no açude da Fazenda da Grama.

- Se você parar para pensar só morrem homens no açude, é um negócio anormal, eu não acho normal! De repente é um espírito que se vinga deles.

Uma vez, alguns evangélicos se juntaram aos católicos e fizeram uma oração, devido ao que estava acontecendo. E isso fez com que ficasse um tempo sem mortes ali, mas aquilo novamente tinha voltado.

- É impressionante, sempre o mesmo laudo, sempre a mesma causa "ah deu infarto na água", tudo homem jovem. Como é que pode?

E já percebi que quando morre gente lá fica uma calma que nem a chuva atrapalha. E do nada volta a ficar agitado.

- Quando ele quer ser bonito é, porém tem seu perigo e mistério.

Nos dias de hoje ele permanece calmo e misterioso, como sempre foi.

Em relação ao gênero *causo*, no processo de revisão, o aluno acrescentou a noção de espaço com: “Temos um *causo* igual na Fazenda da Grama”.

No que se refere à segunda operação, o aluno manteve o uso desnecessário do travessão, entretanto inseriu a vírgula adequadamente antes da palavra “devido” no quarto parágrafo.

A respeito da terceira operação, o aluno eliminou o excesso do uso do pronome pessoal “ele” nos últimos parágrafos.

Já sobre a quarta operação, houve a inserção do ponto de exclamação a fim de evidenciar a ênfase da fala no terceiro parágrafo.

O aluno usou mais uma vez a quinta operação ao acrescentar o pronome demonstrativo “isso” no quarto parágrafo e ao substituir a palavra “açude” por “lá” no sexto.

Também aprimorou o tratamento estilístico, sétima operação, ao trocar “nossa presença” por “presença dos pescadores”, eliminando a ideia de inclusão do narrador na

ação. E ainda modificou os adjetivos “perigoso” e “misterioso” pela estrutura “tem seu perigo e mistério”.

Em relação às questões gramaticais, houve a correção do uso da letra minúscula no nome do rio, também a acentuação da palavra “evangélicos” e ainda a correção da concordância do sujeito posposto no trecho “só morrem homens”.

Sendo assim, houve o aprimoramento do uso da pontuação, do tratamento estilístico e da utilização de estratégias para evitar repetições, assim como a reordenação sequencial da história e o acréscimo de referências.

Também houve expressivo desenvolvimento em comparação à avaliação diagnóstica, pois o aluno passou a construir períodos mais curtos e a pontuá-los adequadamente, assim como a refletir e a eliminar as repetições, saindo do nível de alfabetismo da normalização e conseguindo normalizar.

#### 3.4.4 *Causo da pedra do tesouro*

Outro *causo* retextualizado por três estudantes foi “O *Causo da pedra do tesouro*”. Neste trabalho será analisada a produção do aluno 12.

Quadro 41 - Transcrição do *causo da pedra do tesouro*

Sra. Eliseth: [Embaixo] da Casa Grande... tinha uma pedra que [depende] se você mexer nela como se fosse uma:: passagem secreta oh gente eu já andei [para cima] apertando as pedras...

((Risos))

Sra. Elizabeth: Aí por coincidência por coincidência ali embaixo da Casa Grande... ali na descida vocês podem [ir ver] vocês passam por ali... quando você desce ali a escada da gruta... tem é:: uma pedra enorme... é como se fosse uma passagem mesmo já viu né Bruno o Bruno já viu... todas as pedras são pequenas aquela pedra é grande pô eu já fui muitas vezes ali

((Risos))

Sra. Elizabeth: ((Ininteligível – 00:00:37)) que diz que era embaixo que ele era tipo um alçapão embaixo... onde ele guardava o tesouro então fico imaginando gente já imaginou às vezes tem um tesouro ali né... já pensou mas como que você vai ((ininteligível – 00:00:51)) e eu fui muitas vezes naquela pedra e fiquei [rondando]

((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:00:57))

Sra. Elizabeth: Lá de cima da escada da gruta... da gruta

Sr. Aladir: Ah ãhn

Sra. Elizabeth: Quando você desce a escada você vê uma pedra grande como se fosse uma passagem secreta... sabe a pedra toda do muro que as casas foram construídas assim mas são pedras de tamanhos normais entendeu Essa não essa é grande mesmo como se fosse lá uma passagem mesmo sabe... Interessante... se você parar para pensar é interessante ((ininteligível – 00:01:24)) o Bruno já viu já passou por lá né Bruno

((Risos)).

((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:01:31))

Quadro 42 - Produção diagnóstica do aluno 12 escrita em 2016

#### Ilha misteriosa

Essiste uma ilha no açude da fazenda da grama que misteriosa ela e uma ilha diferente que embaixo e lama e encima e de capim. E ela fica vagondo pelo açude e toda as vezes que ela sobi la procima no açude uma pessoa maioria das vezes alguém morrer e sempre no verão que e a parte do ano que fica mais cheia muita familia mais muitas pessoas que usam drogas e bebem muito e sempre os homens que morrer sempre morrer ele distante das pessoas que estão na berada do açude essas pessoas morrer perto da ilha.

Quadro 43 - Primeira produção do aluno 12 após aplicação das oficinas

#### *Causo da pedra do tesouro*

Embaixo da casa grande, tinha uma pedra como fosse passagens secreta.

Embaixo da casa grande, descido tem uma pedra enorme, e como se fosse uma passagem mesmo todas as pedras são pequenas e aquela e grande.

Dizem quer embaixo, e um alcapão onde ele guardava o tesouro.

Quando você desce, vê uma pedra grande como fosse passagem secreta, pedras do muro são tamanhos normais Essa não e pedra como fosse uma passagem.

Em relação à avaliação diagnóstica, o aluno 12 não fez uso da marcação de parágrafos e também não utilizou adequadamente os sinais de pontuação apresentando apenas duas vezes o ponto final, deixando os períodos longos e incoerentes. Houve também repetições excessivas de palavras como “ilha”, “ela”, “açude” e “pessoas” e a construção de estruturas truncadas e sem sentido, por exemplo: “e toda vez que ela „sobi“ „lá“ „procima“ no açude uma pessoa maioria das vezes „alguem“ „morrer“” e “muita „familia“ „mais“ muitas pessoas que usam drogas e bebem muito e sempre os homens que „morrer“ sempre „morrer“” e “ele distante das pessoas que estão na „berada“ do açude essas „pessos“ „morrer“ perto da ilha”.

Além disso, como perceptível nos trechos citados acima, há a presença de muitos erros ortográficos.

Após a aplicação das oficinas 1 e 2, baseando-se no contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), nas características do gênero *causo* e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), é possível observar o desenvolvimento do aluno na competência de produção textual, conforme o quadro a seguir:

Quadro 44 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 12

Estratégias de retextualização	
<p>1ª operação: <b>Eliminação</b> de marcas estritamente de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hesitações: ah..., eh..., o...o;</li> <li>- Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”;</li> <li>- Segmento de palavras iniciadas e não concluídas;</li> <li>- Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas.</li> <li>- Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses.</li> </ul>	<p>O aluno realizou com sucesso.</p>
<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de <b>inserção</b>.</p>	<p>O aluno fez uso do ponto final e da vírgula, ora adequadamente, como no primeiro parágrafo, ora inadequadamente: “Dizem que embaixo, „e“ um „alcapão“...”.</p>
<p>3ª operação: <b>Eliminam</b>-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>O aluno repetiu palavras como “casa grande”, “passagem”, “pedra” e “embaixo”.</p>
<p>4ª operação: Introduce-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de <b>inserção</b>.</p>	<p>O aluno introduziu adequadamente a paragrafação. Assim como fez uso de pontuação de forma detalhada, como para separar o adjunto adverbial de lugar no primeiro parágrafo.</p>
<p>5ª operação: Para deixar claro o que foi dito no oral em relação à referenciação ou à orientação espacial são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu/tu), ou seja, há uma estratégia de <b>reformulação</b>).</p>	<p>O aluno não utilizou essa operação.</p>

<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de <b>reconstrução</b> em função da norma escrita.</p>	<p>O aluno não reordenou o encadeamento das ações, não sendo capaz de sintetizar, tornando o texto sem progressão.</p>
<p>7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de <b>substituição</b> tendendo a uma maior formalidade. Cuidado: uma não compreensão pode ocasionar sérios problemas de transformação, podem acarretar até uma falsa retextualização.</p>	<p>O aluno se prendeu as palavras e expressões do texto, ou seja, não realizou esta operação.</p>

Em relação ao gênero *causo*, o aluno não fez referência ao espaço e ao tempo e não usou traços de humor ou regionalismo, mas marcou a presença de testemunhas: “Dizem que...”.

Após a revisão textual, o aluno 12 apresentou este texto:

Quadro 45 - Texto do aluno 12 após revisão

<p style="text-align: center;"><i>Causo da pedra do tesouro</i></p> <p>Embaixo da casa grande, tinha uma pedra como se fosse uma passagem secreta. Decendo a casa, tem uma rocha enorme, igual uma passagem, mesmo todas as pedras (sendo) tamanho pequena essa e grande. Dizem que embaixo, e um alçapão, onde Breves guardava o tesouro. Quando desce, você pode ver uma pedra grande, como uma porta, todas as rochas do muro tem tamanho normal, essa não, ela parece uma passagem.</p>
---

Em relação à segunda e quarta operações, o aluno inseriu a oração reduzida “,decendo“ a casa” e usou a vírgula para separá-la. Assim também colocou a oração “como uma porta” entre vírgulas.

Sobre a terceira operação, para evitar as repetições, o aluno trocou “pedra” por “rocha” em alguns trechos e a expressão “como se fosse uma passagem secreta” para “como uma porta”, evidenciando, assim, também o tratamento estilístico, sétima operação. Ela também foi aplicada ao substituir o pronome “ele” por “Breves”.

O texto final do aluno 12 ainda precisa melhorar em relação ao encadeamento e progressão das ideias, porém comparando-o à avaliação diagnóstica, percebe-se

desenvolvimento na competência da escrita. Isso é observado no uso da paragrafação, na redução considerável dos erros ortográficos, na inserção do uso da vírgula e do ponto final e na diminuição notável de estruturas truncadas em relação à avaliação diagnóstica. Dessa forma, percebe-se que o aluno atingiu as duas primeiras competências do alfabetismo: normalizar e comunicar.

É possível perceber uma evolução significativa nas produções textuais dos alunos comparando a avaliação diagnóstica e a produção após a revisão textual. Foi possível a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, ao refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero em questão, por meio da retextualização de *causos* orais em escritos. Foram reduzidas marcas inadequadas para o gênero textual proposto como a repetição de palavras, o uso de marcadores conversacionais, a ausência de referências, o uso de estruturas truncadas e a falta de ordenação sequencial, por meio da utilização da pontuação, da paragrafação, da escolha vocabular para redução de repetições, da referenciação e da reordenação das ideias por meio da coesão e coerência. Acrescentando que também é perceptível a compreensão do contínuo oralidade-letramento, uma vez que os discentes souberam manter algumas marcas de oralidade para não descaracterizar o gênero *causo*, alcançando assim os objetivos propostos.

Segundo os PCN (1998), um escritor competente é aquele que consegue planejar o seu texto dentro das especificidades do gênero textual, do seu objetivo e do seu leitor. Também é aquele que consegue olhar para seus escritos e perceber aspectos como incoerência, ambiguidade e incompletude, sendo capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até que se torne satisfatório e, assim, os alunos procederam.

De acordo com Antunes (2016), uma prática capaz de desenvolver a competência da escrita é aquela que leva o aluno à reflexão e análise do processo de escrever. Ao tratar a escrita como um processo, este trabalho pode desenvolver essas habilidades nos alunos, ampliando, então, a competência escrita e contribuindo para eliminar mitos como: escrever é difícil ou é um dom. A visão de escrita como processo, desenvolvida aqui por meio do trabalho de sequência didática, permitiu que o aluno entendesse o significado social da escrita a partir do momento que o seu texto circulou por todo município por meio da exposição cultural “Fazenda da Grama: *Causos* e Encantos”, comentada a seguir, rompendo os muros da escola e as condições de produção (tema, objetivos, destinatários, contexto de circulação, suporte, gênero textual

e registro), posteriormente planejasse o seu texto, em seguida o executasse, revisasse até que chegasse ao texto final, refletindo o tempo todo do processo, conforme orienta Antunes (2016).

### 3.5 DEMAIS ETAPAS DA PRODUÇÃO FINAL

Entendendo a necessidade de o texto ter uma função social, conforme propõe a visão sociointeracional adotada pelos PCN(1998) e seguida neste trabalho e também descobrindo a importância do resgate cultural realizado por meio deste projeto, pensou-se numa produção final que permitisse a circulação dos textos para além dos muros da escola, a fim de que os *causos* ganhassem a relevância que merecem, dando destaque para gêneros textuais de esferas comunicativas menos prestigiadas, como sugere Soares (2001) e uma função social efetiva para o gênero, dando a ele dimensão social, como Bakhtin (2003) recomenda. Sendo assim, a princípio projetou-se a publicação de um livro digital para ser postado nas redes sociais da escola, mas ainda não se atingiria, assim, o efeito pretendido. Posteriormente, a professora teve a ideia de promover uma exposição cultural na Casa da Cultura do município de Rio Claro, algo de início distante para um trabalho escolar e de um subdistrito pouco valorizado e enxergado pelos munícipes. A docente levou a ideia para a turma que a aceitou. Mas os moradores da Fazenda da Grama têm como característica o pouco envolvimento e mobilização em prol de atividades extraclasse, o que foi uma dificuldade para concretização das ações.

Na semana seguinte, a professora soube que alguns alunos estavam dizendo que não iriam à exposição e nem seus familiares. Foi necessário o envolvimento da pedagoga da escola e de outros professores num processo de mobilização para conscientização desses alunos da importância do trabalho para ratificar o resgate cultural realizado e voltar o olhar do município para a localidade. Por outro lado, outros alunos reconheciam essa importância e se mostraram dispostos a defender a concretização da realização da exposição, conscientizando os demais e divulgando o evento para a comunidade.

Em meio a essas ações, foi proposta a parceria com a Casa da Cultura Manoel Gonçalves de Souza Portugal que cedeu prontamente o espaço para inaugurar a exposição no dia 29/11/2017, ficando para visitação até o dia 15/01/2018. Os ajustes dos detalhes foram realizados via e-mail.

A direção da escola conseguiu, junto à prefeitura, um ônibus para levar os alunos e a comunidade para a inauguração. O horário de transporte público no subdistrito é precário e a maioria das famílias não possui automóvel, então isso foi um facilitador.

Em seguida, com a exposição marcada, os alunos digitaram os textos em casa e mandaram para o e-mail da professora, pois a escola não possui laboratório de informática. Eles digitaram no celular, pois poucos têm computadores e, por isso, a professora realizou os ajustes de formatação.

Para ilustrar os *causos*, foi escolhido pelos alunos um colega da turma, por ter habilidade para esse fim. Ele fez as ilustrações em casa.

Na semana seguinte, a turma escolheu o título da exposição. Após levantamento de algumas sugestões, chegou-se ao seguinte: “Fazenda da Grama: *Causos e Encantos*”.

Para produção dos convites, a docente contou com a ajuda de uma aluna de outra escola, uma vez que, conforme já dito, os alunos da turma não têm computadores nem conhecimento de recursos gráficos digitais.

Este convite circulou na rede social da escola, nas redes sociais dos alunos e da professora, de demais membros da comunidade escolar e da prefeitura, assim como foi impresso no Boletim Oficial do município, desde 15 dias antes da inauguração.

Para que a exposição cultural tivesse um aspecto mais profissional, utilizou-se como materiais de divulgação *banners* em lona. Foi pedido a um aluno de outra escola que a professora trabalha para criar os *designs* de cada banner; pois, conforme já dito, ninguém da turma tinha esse conhecimento e nem acesso a esses recursos. No decorrer da criação dessa etapa, foi percebido que era necessário ampliar a exposição, então foram criados mais 4 *banners*, além dos cinco, que eram um de cada *causo*. Para criação deles, a turma aproveitou uma pesquisa histórica que já tinham realizado no ano anterior para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Esses 4 *banners* traziam: 1) A história da Fazenda da Grama na época do império do Comendador Joaquim José de Souza Breves; 2) Fazenda da Grama e sua história geral, a presença da Seleção Brasileira de 1966 e a Capela de São Joaquim da Grama; 3) As etapas do trabalho; 4) Sobre o gênero *causo* e características dos contadores. Totalizando 9 *banners*. Segue um deles, como exemplificação:



# Causo da Dana de Teffé



Dana de Teffé era uma francesa milionária que conheceu um fazendeiro, no início da década de sessenta, chamado Leopoldo Heitor. Ele morava em um sítio perto do açude da Fazenda da Grama.

Os moradores daqui contam que ela era amante dele, só que depois de um tempo, essa mulher sumiu misteriosamente. Pelo menos é a história que eu conheço, pelo amor de Deus, eu não fiz parte desse rolo!

A família de Dana automaticamente colocou a culpa de seu desaparecimento em Leopoldo Heitor e, com isso, começaram as investigações.

Todos contam, meu pai também afirma, que a polícia cavou o cemitério da igreja católica procurando o corpo dela, mas não achou nada.

Procuraram também no sítio de Leopoldo Heitor, porém não encontraram coisa alguma. Então ele foi preso e ficou conhecido como Advogado do Diabo, porque defendeu sua própria causa e ganhou.

Algumas pessoas dizem que Dana de Teffé aparece no açude. Uma delas, um homem, contou-me que viu uma mulher muito bonita na margem. Homem é bicho bobo, todo mundo sabe, não pode ver mulher bonita! Ele diz que estava vindo de Arrozal à noite e que, quando o farol do carro bateu na beira do açude, viu um mulherão e falou consigo mesmo:

- O que uma mulher tão bonita está fazendo uma hora dessas aqui?

Então, diminui a velocidade para ver quem era e sentiu um arrepio. Ele pensou:

- Isso não é verdade. Vou acelerar!

Quando veio um carro e o farol bateu onde a mulher estava, não tinha mais nada!

Ele disse:

- Só pode ser a Dana de Teffé!

Outras pessoas também já me falaram que viram uma mulher na margem do açude quando estavam pescando. Então, de noite passem longe do açude porque a Dana pode estar te esperando!

Contadora: Eliseth Carlindo

Escritoras: Alice Dias e Roberta Carvalho

Ilustrador: Bruno Moreira

Figura 42 - Banner 1

No dia anterior à exposição, o material foi deixado na Casa da Cultura e os funcionários se prontificaram em realizar a montagem baseados nas orientações dadas.

No dia 29 de novembro de 2017, às 19h30min, aconteceu a inauguração da exposição. Os alunos e a comunidade vieram no ônibus cedido pela prefeitura. Foi muito comovente vê-los chegando junto com a comunidade, antes dos demais, e vendo que o trabalho deles alcançou algo, a princípio, tão utópico. A cada *banner* visto com o nome deles, os olhares se encantavam, cumprindo-se assim a função social da escrita e a valorização e a inserção dos letramentos locais.

Também estiveram presentes outros convidados como professores da escola, a direção, moradores do município, a contadora de *causo* Eliseth, familiares e autoridades como a Secretária Municipal de Educação Elisabete Conceição dos Santos e o prefeito do município José Osmar de Almeida.

A professora realizou a abertura do evento explicando os objetivos do trabalho: desenvolver a escrita dos alunos por meio da retextualização do oral para o escrito e inserir os letramentos locais no espaço escolar, dando relevância cultural à comunidade da Fazenda da Grama por meio do trabalho dos alunos ao resgatarem as práticas discursivas da comunidade. Também comentou sobre a importância da circulação do texto dos alunos para além da escola, ganhando função social e também sobre o protagonismo dos alunos, que realizaram todas as etapas, tendo a professora como mediadora. Ainda falou sobre as fases do trabalho e da importância dos contadores de *causos* para o projeto. Depois, ela proferiu alguns agradecimentos.

Em seguida, foi dada a palavra para a diretora da escola e, posteriormente, para a Secretária Municipal de Educação que falaram sobre a relevância do trabalho. A secretária destacou a importância dos professores se formarem continuamente como num curso de Mestrado e também a necessidade de partir da realidade do aluno para desenvolver projetos. Logo depois, a professora de Geografia Andresa Dutra também discorreu algumas palavras representando os docentes da escola. Ela disse que o projeto é um exemplo de que os alunos podem alcançar patamares maiores do que imaginam ao acreditarem em seu potencial.

Depois, a professora explicou sobre o gênero textual *causo* e as características dos contadores.

Posteriormente, a contadora Eliseth fez uma participação falando um pouco sobre a história do subdistrito da Fazenda da Grama e contando um *causo*, vindo assim confirmar aspectos comentados pela professora anteriormente.

Para encerrar, a aluna 4 fez um discurso<sup>21</sup> bastante impactante dizendo como não esperava que um texto produzido em sala de aula fosse ganhar tanta projeção e como foi importante para a comunidade resgatar esses *causos* e que isso na verdade foi também um resgate da essência da comunidade. Ela também destacou que espera que, com o trabalho, as pessoas de fora e a própria comunidade possam perceber o valor que a Fazenda da Grama tem.

Em seguida, a professora encerrou esse momento de abertura e os presentes puderam continuar observando a exposição, que ficou na Casa da Cultura até 15/01/2018.

Na aula seguinte, foi realizada a autoavaliação do trabalho, conforme propõem Schneuwly e Dolz (2011). Os alunos destacaram aspectos evolutivos da produção textual, assim como os efeitos do projeto como resgate cultural.

Em relação à produção textual, eles destacaram o uso de parágrafos, da pontuação, da progressão nas ideias, a redução de repetições, a melhoria da ortografia e da utilização da acentuação, assim como reflexão sobre o processo de escrita. Um aluno citou “quando eu passei a escrever mais devagar comecei a errar menos” e outros disseram que melhoraram até a caligrafia. Também comentaram que estão aplicando o conhecimento adquirido em outros textos e momentos da vida, como nas redes sociais.

Foi interessante uma observação do aluno 8 que escreveu: “houve muitas melhorias na minha fala, porque a escrita e a fala andam juntas então melhorando uma, a outra consequentemente melhora também”. Com isso, percebe-se que escrita e fala neste trabalho não foram tratadas de forma dicotômica, conforme pretendido.

Sobre o resgate cultural, os discentes destacaram que foi importante olhar para o passado do lugar em que vivem para compreender suas origens e que o projeto proporcionou a valorização da comunidade e da escola.

---

<sup>21</sup> Nos adendos, há o QR code para que este momento possa ser assistido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas de escrita encontrados na turma do oitavo ano do Ensino Fundamental são comuns. Muitas delas devido à dificuldade que se tem de encontrar uma metodologia eficaz para o ensino da produção textual, tratando a escrita como um produto pronto e criando, então, certos mitos como: escrever é para poucos, é difícil e é um dom. Assim também há dificuldade por parte dos profissionais da linguagem de inserir na sala de aula práticas de oralidade. Este trabalho proporcionou aos alunos noção sobre a importância social da escrita, assim como propôs uma sequência didática eficaz para o ensino-aprendizagem de produção textual.

Por meio desta pesquisa, foi possível conscientizar os alunos das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, reduzindo marcas de oralidade inapropriadas nos textos escritos, dentro do contínuo de uso oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e respeitando as características do gênero e a situação comunicativa. A partir dessa consciência, foi desenvolvida a escrita dos alunos por meio do processo de retextualização proposto por Marcuschi (2010): do oral para o escrito. Além disso, com o resgate dos *causos*, houve a inserção dos letramentos locais no espaço escolar, trabalhando com a visão de letramento dentro do modelo ideológico. Em relação ao alfabetismo, os alunos puderam alcançar as três primeiras competências destacadas por Rojo (2009): normalizar, comunicar, textualizar.

Destaca-se que todo o trabalho foi avaliado de forma somativa e processual, criando espaço para que o próprio aluno analisasse o que aprendeu.

A relacionar fala e escrita, conforme Galvão e Azevedo (2015), na assimilação das semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, os alunos puderam compreender que não há dicotomias entre elas, eliminando a ideia equivocada de que a fala é o espaço do caos e a escrita da organização. Por meio do uso do contínuo oralidade-letramento, eles compreenderam que nem a fala é negativa e nem a escrita privilegiada e sim que o contínuo variará dependendo da situação comunicativa. Isso foi notado, por exemplo, quando eles decidiram manter as marcas de regionalismo para não descaracterizar o gênero *causo*.

O mecanismo de retextualização pode auxiliar no desenvolvimento da competência escritora dos discentes, como pudemos ver ao comparar a avaliação diagnóstica, produzida em 2016, a primeira versão do texto (produção inicial individual)

e o texto após a revisão. Eles conseguiram entender os sete processos propostos e a didatização deles em forma de tabela foi um facilitador, pois, ao revisarem o texto, foi possível a reflexão sobre a ausência ou presença deles. Salienta-se que partir de um texto pronto favoreceu o trabalho, assim como tomar como ponto de partida a produção oral para o desenvolvimento da escrita, já que os alunos têm mais familiaridade com a oralidade. Por meio da retextualização, foram reduzidas marcas inadequadas para a modalidade proposta como a repetição de palavras, o uso de alguns marcadores conversacionais, a ausência de referências, o uso de estruturas truncadas e a falta de sequenciação. Para realizar essa tarefa, os alunos utilizaram estratégias como a pontuação, a paragrafação e a escolha vocabular para redução de repetições, assim como a referenciação e a reordenação das ideias por meio da coesão e coerência.

Este trabalho também permitiu que os letramentos locais (ROJO, 2009) fossem levados para a sala de aula, trabalhando a partir da realidade do aluno e, assim, contemplando os diferentes tipos de letramento e não só os institucionalizados, permitindo o resgate e a valorização da cultura local e a instrumentalização da comunidade para obter um ganho social concreto que foi a exposição cultural. Ao trabalhar com um letramento local, também houve o uso do bidialetismo proposto por Soares (2001) quando não se rejeitou o dialeto dos contadores de *causos*, preservando alguns traços orais no texto escrito de forma democrática e livre de preconceitos. Ademais, essas práticas discursivas foram efetuadas em falas reais, por meio da gravação em vídeo, mostrando o uso pleno e contextualizado da fala. Dessa forma, o aluno passou a ter consciência também dos traços paralinguísticos e cinésicos, aspectos quase sempre ignorados na escola.

Além do mais, neste trabalho, a escrita não foi tratada como um produto pronto e sim como um processo, conforme propõem os PCN (1998) e Antunes (1996). Esse tratamento foi muito importante para desenvolver um escritor competente, ou seja, que consegue planejar o seu texto de acordo com as especificidades do gênero textual, dos objetivos que possui e do seu leitor e que também é capaz de revisar e reescrever o texto até que ele esteja satisfatório. A tabela contendo os sete processos de retextualização, assim como o uso da sequência didática, contribuíram para que os alunos tratassem a escrita como processo, pois o tempo todo tiveram que refletir e analisar o ato de escrever, desde a ativação de conhecimentos prévios, passando pelo estabelecimento de um contexto de produção (objetivo, espaço de circulação, público-alvo, suporte, nível

de linguagem e gênero), pelo planejamento, pela revisão, pela reformulação, até chegar ao texto final e a circulação dele.

Também houve a preocupação de não dar ênfase apenas aos aspectos linguísticos, trabalhando a materialidade do texto por meio do gênero textual, mas também dando ao texto uso efetivo e real, ou seja, colocando-o em prática social. Ambos os aspectos foram abordados: O linguístico para que os alunos entendessem as características do gênero textual *causo*, como marcação do lugar e do tempo, presença da testemunha, tratamento dado ao ficcional/sobrenatural, a tipologia narrativa, as marcas linguísticas como o regionalismo, o narrador, o tema e as personagens. E o discursivo para que os discentes percebessem a origem dos *causos*, a situação comunicativa, a função social, a circulação, a perda de espaço e as estratégias de preservação. A exposição cultural “Fazenda da Gramma: *Causos* e Encantos”, produto final dado aos textos, contribuiu para dar a eles uma função efetiva, uma prática social, inserindo-os num contexto sócio-histórico, dentro da visão sociointeracionista, em que a linguagem é uma construção coletiva e de interação, possibilitando contato com o mundo, produzindo efeito de sentido.

No entanto, ainda há aspectos linguísticos nos textos que precisam melhorar como o uso da concordância e da ortografia, detectados na 6ª operação proposta por Marcuschi (2010), em que são aplicadas estratégias de reconstrução em função da norma escrita. Assim, acredita-se que a aquisição de aspectos mais complexos da escrita precisa de um tratamento contínuo e de forma permanente. Além disso, conforme Santos (2007), para atingir a competência textual é necessária a mediação ativa do professor por meio de planejamento específico para cada tipo de gênero e Koch e Elias (2017) acrescem que na visão da escrita como processo é importante a ativação de diferentes conhecimentos, inclusive o linguístico. Dessa forma, acredita-se que a dissociação das disciplinas em Língua Portuguesa e Produção de texto adotada nas escolas da rede municipal de Rio Claro possa ter cooperado para que aspectos mais vistos como gramaticais, como

a concordância e a ortografia, não fossem enfatizados pela professora de Produção de Texto, uma vez que fazem parte do currículo de Língua Portuguesa. Como não é possível sanar todas as dificuldades numa única sequência didática, novas poderão ser criadas para atingir o que faltou.

A utilização da metodologia da pesquisa-ação, em que o aluno atua junto com o professor de forma protagonista, colaborou com o exercício prático da cidadania, por

meio do uso social da escrita. Assim, os alunos participaram e influíram como sujeitos sociais e históricos, conforme Bakhtin (2003), inserindo-se na sociedade de forma atuante.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-21.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* um convite à pesquisa. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Ser professor: representações sociais da profissão no curso de formação em exercício. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2005.

BATISTA, Gláucia Aparecida. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BERTI, Maria Mônica Gimenez. *Recursos coesivos em narrativas orais e escritas: uma sequência didática a partir de causos populares*. Dissertação. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Paraná, 2015.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (orgs.). *Sociolinguística e ensino*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 267-276.

\_\_\_\_\_. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

CASSETTARI, M. I. Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 132 – 151, jul./dez. 2012.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: contexto, 2014, p. 29-39.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: contexto, 2014.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: contexto, 2014, p. 13-27.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. (1995). Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2017.

MACIEL, Débora Costa. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE (Editora da Universidade de Pernambuco), 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MALASARTES, Pedro. *Ai, que dor de dente*. Disponível em: <<https://nuhtaradahab.wordpress.com/2012/02/20/pedro-malasartes-ai-que-dor-de-dente/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. *A árvore que dava dinheiro*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos/1049695>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MELO, Cristina T. V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.) *Avaliação em língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 93-96.

NASCIMENTO, V. de A. *Ensino da Escrita e Retextualização no Processo de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. 2015. 192 f. Dissertação (PROFLETRAS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

O CAUSO do caixeiro viajante. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos/2508531>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

OLIVEIRA, I. R. *O gênero caso: narratividade e tipologia*. Tese (Doutorado)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEUWLY & DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

STORNIOLO, Juliana Pereira de Albuquerque; CRUZ, Maria Nazaré da. *Significando a formação inicial do professor alfabetizador*. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 7º edição. São Paulo: Cortez,1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

## ADENDOS



Figura 43 - Convite da exposição cultural



Figura 44 - Convite na rede social da escola

32 Boletim Oficial do Município de Rio Claro - 15/12/2017

**Exposição cultural**  
**Fazenda da Fazenda Casca e Zumbado**

**Período:**  
29/10/17 a 03/11/17

**Local:**  
De 9h às 17h  
De 2ª a 6ª, das 19h às 21h

**Local:**  
Casa de Cultura  
Praça República Velha, 14, Centro, Rio Claro, RJ

Uma proposta de integração entre o espaço rural e o patrimônio cultural da Fazenda da Fazenda




**Rio Claro/RJ: Um paraíso de beleza e tranquilidade**

O município de Rio Claro possui atrações naturais e históricas e culturais de grande importância, distribuídas ao longo dos anos (24 km² (1928, 2016)). A cidade está localizada no região turística do Costa Verde, juntamente com as cidades de Angra dos Reis, Itaguaçu, Maragogim e Paraty e faz parte do circuito turístico do eixo do Planalto.

No âmbito do meio ambiente natural, Rio Claro se destaca pelo grande potencial turístico e paisagístico, com áreas protegidas, preservação de fauna e flora e a presença de espécies de importância.

Com a gastronomia e o artesanato, a oferta de lazer ao campo, a vida rural e a tradição histórica são apenas algumas das atrações únicas que caracterizam o município de Rio Claro e os fazem serem qualificados no Turismo Puro.



Figura 45 - Circulação do convite na página do Boletim Oficial do Município de Rio Claro

# Fazenda da Gramma:

Causos e Encantos

## O império de Joaquim José de Sousa Breves

### Comendador

Joaquim José de Sousa Breves (1804-1889) foi um fazendeiro brasileiro, considerado o Rei do Café, na época do Brasil Império. Nasceu na Fazenda Manga Larga, no município de São João Marcos. Seu falecimento se deu na Fazenda da Gramma, no distrito de Passa Três, em Rio Claro. Possuía terras que iam do litoral Sul Fluminense até o sul do estado de Minas Gerais.

### As Fazendas

Cada uma das 30 fazendas comportava as plantações e a estrutura para beneficiamento parcial do café. Suas terras se estendiam pelos atuais municípios de Mangaratiba, Resende, Barra Mansa, Rio Claro e pelos municípios paulistas de Bananal e de Areias. Dizia-se, na época, que se podia ir do oceano até Minas Gerais sem sair das terras do Breves.



### A produção de café

De 1840 a 1889, a região de São João Marcos e Rio Claro produziu uma média anual de 383 mil arrobas de café, com cerca de 150 produtores. Desses, 26% ou 100 mil arrobas eram produzidas pelo Comendador. Em 1860, quando o total da produção de café no Brasil era de 14 milhões de arrobas, somente o Comendador produziu cerca de 200 mil arrobas, ou 1,45% do total. Ele possuía cerca de seis mil escravos.

### Política

O Comendador também influenciou na política local e nacional. Foi, por vários mandatos, presidente da Câmara de São João do Príncipe. Também eleito e reeleito diversas vezes juiz de paz e vereador. Foi suplente de deputado na Assembleia Legislativa da província do Rio de Janeiro e depois, deputado, de 1846-1847 e de 1848-1849, além de manter uma estreita relação com os círculos do poder monárquico, tendo uma estreita amizade com o regente D. Pedro I. Em 1822, no famoso Itinerário da Independência, D. Pedro percorreu extensos caminhos nas propriedades do Comendador.



### Tráfico ilegal

Em janeiro de 1852, foi confirmado o desembarque de africanos no litoral sul do Rio de Janeiro, mais precisamente no porto de Bracuí, em Angra dos Reis, em terras da Fazenda Santa Rita, de propriedade do Comendador Breves. O Governo Imperial resolveu investir na repressão. Breves escapava de processos; mas tinha, sem dúvida, maiores limitações às suas atividades, o que aumentava a sua ira para com o Governo Conservador.

### Decadência

O Comendador Breves, de fato, não acreditava na abolição imediata da escravidão e, por isso, não diversificou suas atividades. Alguns dias antes do 13/05/1888, ele ainda comprou escravos. Perdeu, assim, muito dinheiro. Os trabalhadores livres existiam, mas não substituiriam de imediato o trabalho escravo. Além disso, com sua morte, muitas complicações surgiram devido às questões de herança. A viúva, Maria Isabel, e seus filhos hipotecaram várias propriedades. Com a morte dela, em 1894, João Streva tornou-se credor do espólio.



Fonte: [www.geni.com/people/Comendador-Joaquim-Jos%C3%A9-de-Souza-Breves/6000000017613949026](http://www.geni.com/people/Comendador-Joaquim-Jos%C3%A9-de-Souza-Breves/6000000017613949026)

Figura 46 -Banner 2

# Fazenda da Grama:

Causos e Encantos

Erguida sobre muralhas, rodeada de jardins e pomares; imensa e majestosa. A Fazenda de São Joaquim da Grama fica localizada no distrito de Passa Três, em Rio Claro, Rio de Janeiro. Ela serviu como sede de administração do império de Joaquim José de Souza Breves, o Rei do Café.

Foi uma notável propriedade, centro de intensa atividade, onde se reuniam as mais distintas famílias do Rio de Janeiro. Os banquetes eram requintados: mesa coberta com toalha de linho belga adamascada, centro com flores cultivadas e silvestres, louça inglesa, talheres de prata lavrada portuguesa com as iniciais JSB e copos do mais fino cristal. Falava-se francês. O cardápio atendia ao mais exigente gourmet: vinhos franceses e portugueses, servidos ao som de uma orquestra de escravos. Depois do café, vinham o conhaque e charutos. Os costumes e a educação ali eram palacianos.

Os 37 quartos, 8 salões, varandas e dependências podiam acomodar mais de 200 pessoas.

De 1952 a 1964, a fazenda foi um dos pontos de encontro da elite política carioca, devido a um Hotel Cassino que funcionou no local.

Da magnífica construção primitiva, hoje só restam as muralhas e uma única ala à direita, o restante ruiu com o tempo.

Conserva-se o marco de pedra ao lado da escadaria lateral deixado por D. Pedro II em uma visita e o açude construído por escravos para mover a roda d'água de moagem de café. A capela, de 1887, é tombada desde 1990 pelo Inepac e as antigas senzalas hoje são casas de veraneio.



## Seleção Brasileira na Grama

Rio Claro teve participação na Copa do Mundo de 1966. Na década de 60, quando o jogo foi proibido no Brasil, o casarão da Fazenda da Grama, do tempo do Ciclo do Café, sediou um cassino clandestino, que durou cinco anos. O rei Pelé e os outros jogadores da seleção brasileira, que disputaram a Copa de 66, passaram o dia no hotel antes da viagem para a Inglaterra.



## Capela de São Joaquim da Grama

Foi construída pelo comendador Joaquim de Souza Breves em 1809 a cerca de 1 km da casa da fazenda. De imponente arquitetura classicizante, a igreja de planta complexa e simétrica destaca-se na paisagem vazia com suas duas torres próximas sobre a nave.



Fontes: [www.turismovalledocafe.com/2010/11/fazenda-sao-joaquim-da-grama-rio-claro.html](http://www.turismovalledocafe.com/2010/11/fazenda-sao-joaquim-da-grama-rio-claro.html), [brevescafe.net](http://brevescafe.net) e [mapadecultura.rj.gov.br/manchete/19701](http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/19701)

Figura 47 - Banner 3



# Fazenda da Gramma:

## Causos e Encantos

### Etapas do trabalho

Este trabalho foi realizado por alunos do oitavo ano da Escola Municipalizada Francisco Teixeira de Oliveira, em 2017, com a orientação da professora Gleiciane Rosa Vinote Rocha, tendo como objetivos a ampliação da competência da escrita e a valorização de práticas discursivas locais ao resgatar os causos orais da comunidade, prestigiando a cultura/história do lugar. Dessa forma, foi trabalhado o uso social da escrita no exercício prático da cidadania, inserindo o aluno na sociedade de forma atuante; tornando-o, assim, sujeito social e histórico.



Mapeamento dos contadores de causos



Roda de contação de causos



Atividades de estudo sobre o gênero causo e retextualização  
(Passagem do oral para o escrito)

Figura 48 - Banner 4

# Fazenda da Gramma:

## Causos e Encantos



### O Causo

Os causos possuem tradição oral e são narrados com uma linguagem espontânea, registrando o jeito de falar de determinada região ou local. Sua temática é pitoresca, envolvendo realidade e/ou ficção. Geralmente, um fato vira um causo quando representa os valores e crenças de sua comunidade. Podem acontecer acréscimos, inclusive inconscientes por parte do contador devido a seus valores, medos e até mesmo para causar maior impacto no ouvinte.

Quando aparece um elemento sobrenatural, ele não é tratado como ficcional, o contador narra se apropriando do fato como real, apresentando-o como um relato de fatos vividos ou testemunhados por ele ou por outro, que o ouviu e transmitiu.

O causo não é anônimo ou coletivo, quem o conta é seu autor ou, quando quem o conta não é, traz referências. Além disso, o lugar onde o fato aconteceu é citado. Também se faz menção ao tempo, não por meio da citação do ano, mas de acordo com as memórias do contador. Por exemplo, “quando eu era criança”.

Como função social do causo, tem-se a valorização e a preservação de um determinado modo de viver, de pensar, de uma memória, de uma identidade cultural e local, já que os causos são de dado povo/lugar, destacando a noção de pertencimento.

Esse gênero perdeu espaço no convívio familiar com o surgimento da televisão e também com o advento da iluminação, que impossibilita, segundo alguns contadores, o aparecimento de assombrações. Algumas atitudes têm surgido com a intenção de fazer com que o gênero causos prevaleça, como a criação de grupos folclóricos, de espaços para rodas de contadores de causos e movimentos de resgate dessa tradição, como esta exposição.



Dona Nega

S.r. Aladin

Dona Branca

S.r.ª Eliseth

### Contadores

O contador de causos busca a interação e almeja agradar aos ouvintes. Para prender a atenção, ele utiliza recursos como humor, suspense, entonação, gestos, sotaque e vocabulários regionais.

Os contadores de causos acreditam fielmente em suas histórias e ficam ofendidos caso as coloquem em dúvida.

Figura 49 - banner 5

# Causo do Caboclo D'água



Sempre ouvi dizer que existe um ser na água do açude da Fazenda da Grama conhecido como Caboclo D'água. Não acredito que seja algo ruim, pelo seu nome pode ser um protetor da água. Dizem ser uma criatura muito cabeluda, que fica em cima de uma pedra como se estivesse tomando sol. Quando ele sente a presença de alguém, mergulha rapidamente e some. Se você pensar só morrem homens no açude. É um negócio anormal! De repente é um espírito que se vingam deles.

Uma vez, alguns evangélicos se juntaram aos católicos e fizeram uma oração, devido ao que estava acontecendo. E isso fez com que ficasse um tempo sem mortes ali, mas depois de um tempo os episódios voltaram.

É impressionante, sempre o mesmo laudo, sempre a mesma causa: "Ah, deu infarto na água!". Tudo homem jovem! Como é que pode?

E já percebi que quando morre gente, lá fica uma calmaria que nem a chuva atrapalha. E do nada volta a ficar agitado! Quando ele quer ser bonito é, porém tem seu perigo e mistério.

Nos dias de hoje ele permanece calmo e misterioso. Até quando?

Contadora: Eliseth Carlindo

Escritoras: Maria Eduarda Silva e Maria Eduarda Camilo

Ilustrador: Bruno Moreira

Figura 50 - Banner 6

# Causo da ilha



Dizem que há uma ilha misteriosa no açude da Fazenda da Grama e que quando ela desce é porque algo vai acontecer. Na verdade é um pedaço de terra flutuante, que se move descendo e subindo as águas!

Teve um dia que dois irmãos, conhecidos como Zeitona e Cural, decidiram prendê-la. Eles pegaram uma corda e amarraram a danada numa árvore.

Quando o Zeitona chegou em casa, teve uma dor de cabeça muito forte e Dona Maria Doca falou: - Vai e solta aquela ilha, não prende ela não!

Ele ficou meio assustado, voltou lá e soltou a corda. Na mesma hora a dor de cabeça melhorou. Como isso acontece se água doce só desce? É um mistério!

E o pior: quando ela sobe, costuma levar alguém junto. O que tem embaixo ninguém sabe, porque nunca tiveram coragem de mergulhar para ver. Eu, sabendo disso tudo, fico bem longe dela! E esse mistério permanecerá por muito tempo!

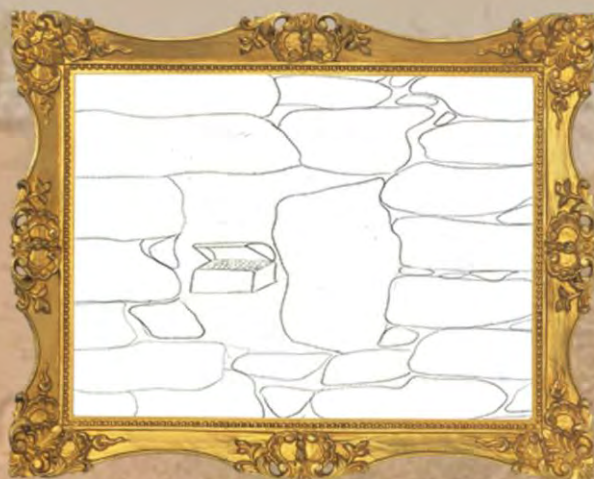
Contadora: Eliseth Carlindo

Escritores: Amanda Silva, Geovanna Coelho e Vinícius Ferreira

Ilustrador: Bruno Moreira

Figura 51 - Banner 7

# Causo da pedra do tesouro



Na parte debaixo da Casa Grande da Fazenda da Grama tem uma pedra como se fosse uma passagem secreta, fica perto da escada da gruta. É uma rocha enorme, diferente das demais! Dizem que era um alçapão, onde o Breves guardava um tesouro.

Muitas pessoas já foram até lá para tentar abrir a tal pedra. Eu mesma já andei apertando aquilo.

Fico esperando o dia em que um sortudo conseguirá abrir essa passagem e achará o famoso tesouro do Breves.

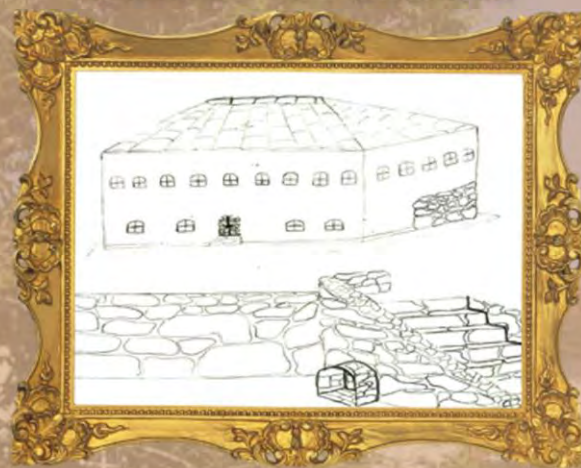
Contadora: Eliseth Carlindo

Escritores: Cássio da Silva, Gustavo Souza, Pedro Samuel

Ilustrador: Bruno Moreira

Figura 52 - Banner 8

# Causo dos barulhos na Casa Grande



Quando eu trabalhava no hotel na Fazenda da Grama, ouvia barulhos vindos da cozinha que me pareciam ser uma bateção de colher. Isso conto, e é verdade, porque já ouvi. Assim que o pessoal do Rio ia embora, dormíamos com a empregada que trabalhava no hotel. Dormindo meio acordada ou acordada meio dormindo, escutei barulhos vindos da cozinha. Então disse:

- Mas que raio é esse?! Está batendo colher na cozinha, por quê?

Eu era abusada pra caramba e falei:

- Vou lá ver que diacho é isso.

Fui e não tinha nada, então disse:

- E que vá pro diacho, eu vou é dormir!

Deitei na cama e os barulhos começaram de novo. Chamei a gerente do hotel, Dona Angelina, que comentou:

- Estou com medo.

Respondi a ela:

- Medo do quê? De coisas que não existem?

Então decidimos ir para outro lugar. Peguei meu travesseiro e descemos as escadas. Com medo, fomos dormir em um local diferente.

Contadora: Dona Branca

Escritores: Alunos do oitavo ano

Ilustrador: Bruno Moreira

Figura 53 - Banner 9



Figura 54 - Embarque no ônibus



Figura 55 - professora e alunos na entrada da Casa da Cultura



Figura 56 - Banners expostos (parte 1)



Figura 57 - Banners expostos (parte 2)



Figura 58 - Presentes observando a exposição - 1



Figura 59 - Presentes observando a exposição – 2





Figura 60 - Momento de abertura com a fala das autoridades



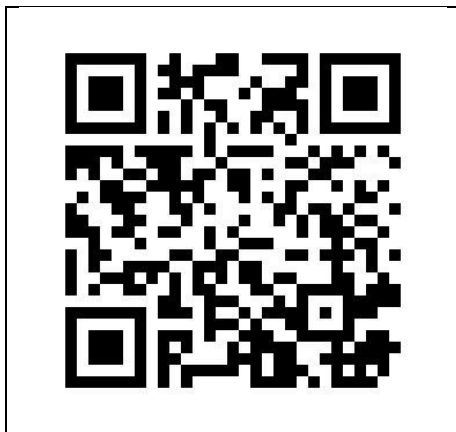
Figura 61 - Momento de abertura com a fala da contadora Eliseth



Figura 62 - Salão em visitação



Quadro 46 - QR Codes para assistir aos *causos* da roda de contação



Quadro 47 - QR Code para assistir ao depoimento da aluna 4