



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES- CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS**

CRISTIANE COITINHO DE SOUSA

**PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL COM O GÊNERO NARRATIVA DE
AVENTURA**

GUARABIRA-PB

2019

CRISTIANE COITINHO DE SOUSA

**PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL COM O GÊNERO NARRATIVA DE
AVENTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – PROFLETRAS/UEPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof^a Dr^a Edilma de Lucena Catanduba

GUARABIRA-PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725p Sousa, Cristiane Coitinho de.
Produção e reescrita textual com gênero narrativa de aventura [manuscrito] / Cristiane Coitinho de Sousa. - 2019.
187 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."
1. Ensino. 2. Gêneros textuais. 3. Produção textual. 4. Reescrita. I. Título

21. ed. CDD 372.623

CRISTIANE COITINHO DE SOUSA

PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL COM O GÊNERO NARRATIVA DE
AVENTURA

BANCA EXAMINADORA

DATA DE APROVAÇÃO: 18/02/19

Edilma de Lucena Catanduba

Profª Drª Edilma De Lucena Catanduba (UEPB/PROFLETRAS)

Orientadora

Alvanira Lúcia de Barros

Profª Drª Alvanira Lúcia de Barros (UEPB)

Examinadora

Rosângela Neres A. Silva

Profª Dr.ª Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB/PROFLETRAS)

Examinadora

Dedico este trabalho ao meu pai, João Torquato,
a minha mãe, Maria Alice (*in memoriam*), ao meu
filho, Caio e ao meu esposo, Roberto.

AGRADECIMENTOS

Neste instante em que concluo mais uma etapa na minha vida profissional, em busca do meu aperfeiçoamento e realização também profissional, quero agradecer a Deus Todo Poderoso pela sua misericórdia e por me fortalecer e iluminar durante esse percurso;

À minha família, em especial ao meu esposo e meu filho pela compreensão e apoio incondicional em todos os momentos desta caminhada;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Edilma De Lucena Catanduba, pela atenção a mim dedicada, pela generosidade e competência com que orientou esta pesquisa;

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, pelos conhecimentos adquiridos que foram de grande importância para o meu aprimoramento profissional;

À prof^a Dr^a Rosângela Neres Araújo da Silva e à prof^a Dr^a Maria de Fátima Aquino pelas contribuições importantíssimas creditadas a este trabalho na qualificação;

Aos meus colegas do PROFLETRAS pela oportunidade singular de aprendizado, convivência e troca de experiências;

À direção, aos meus colegas e aos funcionários da escola municipal Roberto Simonsen, na qual foi desenvolvido este trabalho, pelo apoio e incentivo no desenvolvimento das atividades;

E um agradecimento muito especial, aos meus alunos do 6º ano, turma B, do ano de 2018, por colaborar com este trabalho desenvolvendo-o sempre com muito entusiasmo, dedicação e carinho.

Enfim, quero expressar minha eterna gratidão a todas as pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a realização desse trabalho se tornasse possível.

RESUMO

As tradicionais aulas de redação já passaram por várias mudanças, em decorrência das evoluções teóricas acerca da própria concepção de língua, texto e escrita adotadas até chegar ao que hoje chamamos de produção textual trabalhada a partir dos gêneros textuais e considerando a escrita como um processo. Nessa pesquisa, objetivamos desenvolver a competência leitora e de escrita do aluno de modo que ele seja capaz de ler, compreender e escrever com autonomia. Para tanto, propomo-nos analisar sobre a produção e reescrita textual dos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB, através da aplicação de uma sequência didática elaborada a partir do gênero narrativa de aventura. Para tanto, tomamos como base teórica os estudos de Bakhtin (2016) sobre os gêneros discursivos, Koch e Elias (2015) no que se refere às estratégias envolvidas na produção textual, Marcuschi (2008) no que concerne aos princípios sociointeracionistas da produção de texto, os PCN (2001) e suas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Apresentamos também as discussões sobre como se corrige texto na escola apresentadas por Ruiz (2001) e as reflexões de Menegolo e Menegolo (2005) sobre a importância do trabalho com a reescrita de textos. Diante do exposto, vivenciamos com os alunos uma prática de escrita efetiva, levando em consideração a produção de textos para o desenvolvimento da participação social do aluno, levando-o a refletir sobre esse processo de escrita dentro e fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros textuais. Produção textual. Reescrita.

ABSTRACT

The traditional writing classes have undergone several changes, due to the theoretical evolutions about the own conception of language, text and writing adopted until arriving at what we now call textual production worked from the textual genres and considering writing as a process. In this research, we aim to develop students' reading and writing skills so that they are able to read, understand and write with autonomy. Therefore, we propose to analyze and reflect on the production and textual rewriting of the students of a 6th grade elementary school class of a municipal public school in the city of Campina Grande-PB, through the application of a didactic sequence elaborated from the narrative adventure genre. To do so, we will take as theoretical basis the studies of Bakhtin (2016) on the discursive genres, Koch and Elias (2015) regarding the strategies involved in textual production, Marcuschi (2008) regarding the sociointeractionist principles of text production, the PCN (2001) and its orientations on the teaching of Portuguese Language. We will also bring up the discussions about how to correct text in the school presented by Ruiz (2001) and the reflections of Menegolo and Menegolo (2005) on the importance of the work with the rewriting of texts. In view of the above, we intend to live with the students an effective writing practice, taking into account the production of texts for the development of the student's social participation, leading him to reflect on this writing process inside and outside the school context.

Key-words: Teaching. Textual genres. Text production. Rewriting.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Texto 1: escrita inicial.....	75
Quadro 2- Texto 2: escrita inicial.....	78
Quadro 3- Texto 3: escrita inicial.....	80
Quadro 4- Texto 4: escrita inicial.....	82
Quadro 5- Texto 5: escrita inicial.....	83
Quadro 6- Texto 6: escrita inicial.....	84
Quadro 7- Texto 7: escrita inicial.....	85
Quadro 8- Texto 8: escrita inicial.....	86
Quadro 9- Texto 9: escrita inicial.....	88
Quadro 10- Texto 10: escrita inicial.....	89
Quadro 11- Texto para reescrita coletiva.....	100
Quadro 12- Resultado da reescrita coletiva.....	101
Quadro 13- Analisando a reescrita do texto 1.....	117
Quadro 14- Analisando a reescrita do texto 2.....	120
Quadro 15- Analisando a reescrita do texto 3.....	124
Quadro 16- Analisando a reescrita do texto 4.....	125
Quadro 17- Analisando a reescrita do texto 5.....	128
Quadro 18- Analisando a reescrita do texto 6.....	130
Quadro 19- Analisando a reescrita do texto 7.....	132
Quadro 20- Analisando a reescrita do texto 8.....	135
Quadro 21- Analisando a reescrita do texto 9.....	137
Quadro 22- Analisando a reescrita do texto 10.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Preferências de leitura dos alunos.....	68
Gráfico 2- Vivência de leitura dos alunos.....	69
Gráfico 3- Levantamento sobre a percepção de herói dos alunos.....	69
Gráfico 4- Como deveriam ser as aulas de produção textual na escola.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: BREVE PANORAMA.....	15
1.1 Surgimento da escrita e seu desenvolvimento.....	16
1.2 A escrita e os avanços nos estudos linguísticos.....	18
1.3 Práticas de letramento na escola.....	20
1.4 Das orientações fornecidas pelos PCN para a produção de texto.....	22
1.5 Correção de texto na escola.....	24
1.6 A reescrita como atividade interativa.....	29
2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	32
2.1 Gêneros do discurso.....	33
2.2 Gêneros textuais.....	35
2.3 Gêneros Textuais/discursivos: semelhanças e diferenças.....	38
2.4 Gêneros textuais em contextos de aprendizagem.....	40
2.5 Sequência didática: algumas considerações.....	43
2.6 O gênero em questão: narrativa de aventura.....	47
2.6.1 Um pouco da história das narrativas de aventura.....	47
2.6.2 Elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura: conteúdo, estilo e composição.....	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1 Contextualização da pesquisa.....	54
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	55
3.3 Os dados da pesquisa.....	56
4 A intervenção.....	58
4.1 Mobilizando para o trabalho com as narrativas de aventura.....	58
4.2 Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero.....	59
4.3 Por dentro da esfera: lendo, assistindo e comentando narrativas de aventura.....	60
4.4 Conhecendo um pouco das narrativas de aventura.....	61

4.5 Compreendendo a estrutura.....	62
4.6 Passando de leitor a autor: a escrita da narrativa.....	64
5 ETAPAS DO PROCESSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO DA SD.....	66
5.1 ETAPA I: Mobilizando para o trabalho com as narrativas de aventura...66	
5.2 ETAPA II: Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero, a produção inicial.....	73
5.2.1 Algumas observações sobre a produção inicial.....	74
5.3 ETAPA III: Por dentro da esfera: lendo, assistindo e comentando narrativas de aventura- MÓDULO I.....	90
5.4 ETAPA IV: Conhecendo um pouco das narrativas de aventura- MÓDULO II.....	94
5.5 ETAPA V: Compreendendo a estrutura- MÓDULO III.....	95
5.6 A correção.....	103
5.7 Passando de leitor a autor: A escrita da narrativa de aventura- reescrita da produção inicial.....	116
5.7.1 Análise das produções inicial e final dos alunos.....	117
CONSIDERAÇÕES.....	142
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXO	147
APÊNDICE: Roteiro de atividades.....	156

INTRODUÇÃO

Atualmente, deparamo-nos com uma sociedade cada vez mais envolvida em uma cultura letrada, na qual ler e escrever são habilidades essenciais para nosso exercício cidadão. Nesse sentido, a escrita torna-se uma possibilidade dos sujeitos sociais se tornarem mais autônomos no seu cotidiano. Com esta autonomia, é possível utilizar-se da língua, seja escrita ou oral, tanto na comunicação, como na busca de informações, de conhecimentos, na diversão, etc., enfim, na sua atuação como parte ativa da sociedade.

Diante dessa realidade, a escola precisa se posicionar para favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Logo não pode considerar que para escrever bem é necessário que o aluno domine apenas as regras da língua e tenha um vocabulário apurado, pois essa visão de linguagem está ancorada numa perspectiva que considera a linguagem como um sistema pronto e acabado. Tão pouco, pode considerar que a escrita revela apenas a visão de mundo do escritor, aquilo que ele acredita e escreve a ser tomado como verdade, desconsiderando a presença do leitor e suas experiências. Nessa perspectiva, está subjacente uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, que não leva em consideração o processo de interação entre autor e leitor do texto, como nos apontam os estudos interacionistas.

Com os avanços nas pesquisas sobre teorias linguísticas que tomaram o texto como objeto de estudo, o ensino da língua ganhou uma nova roupagem. Nesse sentido, acompanhar os avanços ocorridos nas teorias sobre linguagem reflete diretamente no tratamento dado à produção de textos na escola o que é essencial para uma abordagem adequada do texto, evitando práticas que tomem o texto como produto pronto, sem considerar os elementos envolvidos no seu contexto de produção.

Segundo afirmam Koch e Elias (2015, p.36) “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.” Considerando esta afirmação, verificamos que a escola ainda está distante de propor uma produção textual que considere essa interação entre os interlocutores, muitas vezes por se manter a prática de escrever textos para o professor os corrigir e atribuir nota.

É a interação que conduz todo o processo de produção textual, pois é através dela que passamos a levar em conta o outro na construção de sentidos do texto. Assim, ao contrário do que a escola propõe ao longo de tantos anos, insistindo cotidianamente em uma produção textual superficial e sem efetivo funcionamento, justificamos a importância deste trabalho, uma vez que questões como, o que devo escrever, para quem, como devo me expressar e com qual objetivo devo fazê-lo, devem ser tomadas como primordiais para a escrita de textos reais, porque estes são destinados a leitores e situações igualmente reais.

Diante do exposto, nos propomos, em nosso objetivo geral, desenvolver a competência leitora e escrita dos educandos, de forma que eles sejam capazes de ler, compreender e escrever com autonomia, analisando e refletindo sobre as práticas de produção e reescrita de textos dos alunos na escola. E como objetivos específicos: desenvolver uma sequência didática (SD) com o gênero narrativa de aventura; verificar o caminho percorrido pelos alunos durante a realização das atividades sugeridas na sequência didática desde a produção inicial até a reescrita textual final; observar como os educandos interpretam a correção de texto orientada pelo professor em seu texto reescrito; conduzir o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno aprimorando sua inserção no mundo letrado.

Para tanto, aplicamos uma sequência didática pautada nas orientações de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004). Acreditamos que para levar o aluno a uma situação de uso efetivo da linguagem, é preciso trabalhar com a escrita de texto numa perspectiva sociointeracionista oportunizando uma escrita contextualizada, em que o processo de construção do texto não esteja voltado apenas para a observação das estruturas linguísticas, mas para o seu funcionamento na sociedade. Assim, a escrita e a reescrita de textos têm um papel relevante no sentido de fazer com que o aluno perceba que, ao nos comunicarmos, pretendemos dizer algo, a alguém, com determinado objetivo, e que a escrita não é um fim, mas um meio de atuação cidadã.

A sequência foi realizada numa turma de 6º ano, de uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB. Essa turma é composta por 20 alunos com idade entre 10 e 13 anos. Nossa sequência foi desenvolvida em seis etapas. A primeira etapa, intitulada "Mobilizando para o trabalho com as narrativas"- corresponde à apresentação da situação inicial. A segunda etapa,

“Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero, suas possibilidades de compreensão de uma história de aventura”, é a da produção inicial. A terceira etapa, “Por dentro da esfera: lendo, assistindo, comentando e parodiando narrativas de aventura” - refere-se ao módulo I. A quarta etapa, “Conhecendo um pouco da história das narrativas de aventura” - ao módulo II. A quinta etapa, “Compreendendo a estrutura” - ao módulo III. Na sexta e última etapa, por nós intitulada “Passando de leitor a autor: a escrita e reescrita de narrativa de aventura” - refere-se à produção final. Todas essas etapas somam um total de 36 aulas de 50 minutos cada.

Na primeira etapa, motivamos os alunos a desenvolverem um trabalho com o gênero narrativa de aventura e propomos como produto do nosso trabalho a escrita de um livro composto pelas produções realizadas por eles, a fim de doarmos à biblioteca da escola. Tal momento será anunciado numa manhã de autógrafos a ser realizada na escola, na sala de reuniões, com a presença de toda comunidade escolar. Na segunda etapa, realizamos atividades que visavam ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero em estudo e a realizarmos a primeira produção textual da nossa sequência didática a produção diagnóstica, a fim de retomá-la ao final das etapas posteriores, propondo a reescrita do texto. Nos três módulos que seguem a produção inicial, elaboramos uma sequência de atividades para que os alunos pudessem conhecer melhor o gênero em estudo tanto em seus aspectos composicionais, de conteúdo temático e de estilo. Finalizamos com a reescrita final do texto trabalhado ao longo da SD, como já mencionado. Acreditamos que, na hora da reescrita, os alunos puderam realizá-la com mais autonomia devido ao estudo dos módulos que lhes proporcionaram mais conhecimento sobre o gênero em questão.

Tomamos como base os postulados fornecidos por Bakhtin (2016) sobre o trabalho com gêneros discursivos, Koch e Elias (2015) no que se refere às estratégias envolvidas na produção textual, Marcuschi (2008) que postula sobre os princípios sociointeracionistas da produção de texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (2001) e suas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Trouxemos a tona também a discussão sobre como se corrige texto na escola apresentada por Ruiz (2001) e as reflexões de Menegolo e Menegolo (2005) sobre a importância do trabalho com a reescrita de textos.

O nosso trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a discussão do ensino da escrita na escola, partindo das orientações fornecidas pelos PCN (2001), como também das concepções de escrita pautadas nos avanços dos estudos linguísticos e que norteiam as práticas de produção textual na escola, conforme apontam Koch e Elias (2015); passando pelas questões da correção do texto nas aulas de LP segundo Ruiz (2011); finalizando com as reflexões de Menegolo e Menegolo (2005) sobre a importância da reescrita no processo de produção textual, a qual contribui para o desenvolvimento da autonomia do educando na sua atuação enquanto autor do seu texto.

No segundo capítulo, apresentamos o aporte teórico sobre a teoria dos gêneros, a partir de Bakhtin (2016) e estudiosos como Marcurshi (2008) que corrobora o pensamento bakhtiniano na apresentação dos gêneros textuais. Tratamos também da função dos gêneros textuais e seu ensino a partir do que orientam os PCN (2001) de Língua Portuguesa. Adotamos a definição e caracterização dos procedimentos da sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) a partir dos quais elaboramos nossa proposta de intervenção; e fizemos a apresentação do gênero narrativa de aventura, desde seu contexto sócio histórico de produção, suas características linguístico-discursivas, até seu contexto de produção na contemporaneidade.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver esse trabalho contextualizando a pesquisa, os sujeitos, a geração de dados. Já no quarto capítulo, descrevemos o passo a passo da intervenção para trabalharmos as questões já mencionadas anteriormente. E por fim, no quinto e último capítulo, expomos os dados coletados e sua análise retomando teoricamente os aportes que nortearam nosso trabalho.

1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: BREVE PANORAMA

No presente capítulo, apresentamos, brevemente, os caminhos da escrita desde o seu percurso histórico até as suas práticas em sala de aula. Tendo em vista que, nossa pesquisa parte da necessidade de oferecer aos discentes um contato com a escrita em funcionamento e não como vem sendo oferecido nas escolas de forma superficial e distante da sua função social. A escrita numa perspectiva interativa deve ser trabalhada no dia a dia dos alunos, pois só assim, como orienta-nos os PCN, poderemos contribuir com a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente através dessa modalidade de uso da língua em nossa sociedade.

Desta forma, iniciamos o capítulo com uma breve exposição da história da escrita e sua importância para a comunicação e interação entre as pessoas, chamando a atenção delas para o registro de fatos e documentos históricos, desde sua expressão pictográfica, passando pelos ideogramas até chegar ao nosso alfabeto.

Em seguida, discutimos os avanços teórico-metodológicos e conceituais da linguística e suas implicações para o ensino da escrita, apontando que a prática da sala de aula reflete, em maior ou menor grau, essas concepções que ao longo dos anos puderam se sobrepor e avançar no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, até chegar ao que hoje chamamos de uma escrita como processo de interação social. Nesse contexto, considerar as práticas sociais de interação como cerne do ensino de língua materna é levar em consideração também as valiosas contribuições dos estudos sobre os Letramentos.

Destacamos também, nesta discussão, como ocorre a correção de textos na escola, que tipos de correções são realizadas e quais as implicações destas correções que estão por trás do processo de construção do texto pelo aluno. E para finalizar, apontamos as atividades de reescrita como primordiais no trabalho de uma produção textual produtiva e interativa, pois é no fazer e refazer, refletindo e construindo o texto que os alunos podem avançar em sua escrita.

1.1 Surgimento da escrita e seu desenvolvimento

O ser humano, por sua essência social, sua necessidade de viver socialmente em interação consigo e com os outros, sempre demonstrou um evidente desejo de se comunicar, e para suprir essa vontade surge a escrita, na antiga Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C. através dos sumérios. Tal fato, possibilitou um tipo de comunicação que tornou possível atravessar as barreiras, não só da segregação social, mas também do tempo e da distância entre as pessoas. Hoje, a velocidade com que as informações nos chegam diariamente, pelo mais diversos meios de comunicação, reflete a evolução e a concretização de uma escrita sociohistoricamente situada. Por este motivo, cabe-nos conhecer um pouco de sua história e de sua evolução para melhor compreendermos hoje seu papel social.

Segundo Cagliari (2004), a história da escrita, caracteriza-se em três fases distintas: a pictórica, que surgiu por volta de 3000 a.C. e tem origem na antiga Mesopotâmia com os sumérios, a ideográfica, provavelmente uma evolução da pictográfica, ganha força no Egito e, a alfabética que surge com os fenícios, lá pelo ano 1 mil a.C. se aprimora com os gregos e, em seguida, pelos romanos criam o alfabeto latino, que utilizamos até hoje. A fase pictórica se distingue da escrita porque era expressa através de desenhos ou pictogramas, os quais aparecem em inscrições antigas. Podemos dizer que em todos os tempos, inclusive nos dias atuais, as pessoas se utilizam de figuras para representar palavras. Os pictogramas são desenhos que representam ideias de palavras. Tomemos um exemplo bem atual que é a linguagem utilizada na internet, nos bate papos, nas redes sociais que são permeadas por essas representações repletas de simbologia como os emotions, os memes, enfim, os ícones do mundo moderno são os pictogramas.

Segundo Kato (1995, p. 13), "Além do sistema pictográfico, outro precursor da escrita são os recursos de identificação mnemônicos, como os símbolos usados por indígenas para registrar o tempo". Os pictogramas estão associados a uma imagem do que se quer representar e não ao som, dessa forma, consistem em representações gráficas menos elaboradas dos objetos, cuja função seria representar a realidade.

Em seguida, surge a fase ideográfica, na qual a escrita é representada através de desenhos especiais chamados ideogramas. Dentre as principais escritas ideográficas, as mais importantes são a egípcia, conhecida também pelo nome de hieróglifo, a escrita mesopotâmica, da suméria, as escritas do Mar Egeu, como a cretense e a chinesa que provêm da japonesa.

A utilização de letras surge apenas na fase alfabética que se originou dos ideogramas que perderam seus valores ideográficos, assumindo nova função na escrita: a função fonográfica. O ideograma perde o valor pictórico e passa a ser uma representação fonética. O sistema alfabético passou por inúmeras transformações até se tornar o que conhecemos hoje.

Nesse contexto, de acordo com Cagliari (2004), os fenícios aproveitaram os sinais da escrita egípcia e realizaram um inventário de grafemas, cada inventário descrevia um som consonantal, por isso, as vogais não tinham muita importância, cada palavra era facilmente reconhecida somente pelas consoantes e até hoje, essas características permanecem no sistema de escrita do árabe e do hebraico.

Já os gregos usaram o sistema de escrita dos fenícios e fizeram uma adaptação a ele, adicionando as vogais, relevantes na formação e no reconhecimento das palavras. Nesse aspecto, Cagliari (1995) afirma que, aos gregos devemos o privilégio da invenção da escrita alfabética, contendo; nesse sistema, vogais e consoantes. Dessa forma, a escrita alfabética possui menor número de símbolos e, por isso, favorece maior possibilidade combinatória dos aspectos gráficos que a envolvem. O autor mostra ainda que, a incorporação e adaptação da escrita grega contribuiu para a formação do sistema greco-latino, dando origem ao nosso alfabeto.

O sistema alfabético se sobressai em relação ao ideográfico porque usa um conjunto pequeno de sons da fala, devido às possibilidades articulatórias dos homens, em relação às possibilidades de representação. Por outro lado, tal fato nos mostra que, se o ensino de escrita parte dos sons para representar a fala contará sempre com um número reduzido de caracteres e logo encontrará inconsistências. Porém, se o ensino partir do reconhecimento semântico das palavras terá possibilidades maiores de novas aquisições, pois o conjunto de caracteres disponibilizarão essas novas descobertas.

1.2 A escrita e o avanço nos estudos linguísticos

Sabemos que a escrita foi, por muito tempo, uma atividade destinada a poucos privilegiados, assim como o acesso à escola também o foi, só os mais abastados tinham acesso ao mundo das letras. Porém, em meados do século XIX, com o processo de industrialização pelo qual passou nosso país, segundo nos apontam diversos estudos e pesquisas, ocorreu o avanço da educação para a camada mais pobre da sociedade. Havia uma urgente necessidade de qualificar a mão-de-obra para melhorar o desenvolvimento da produção fabril daquela época.

Hoje, escrever faz parte do nosso cotidiano, porque somos constantemente solicitados a ler e escrever textos em diversas situações de interação do dia a dia. O ato de escrever é uma atividade difícil e multifacetada, pois envolve conhecimentos oriundos de diversas áreas do conhecimento.

Segundo Koch e Elias (2015), várias são as definições sobre escrita com as quais nos deparamos, seja na escola ou fora dela, "escrita é inspiração", "escrita é uma atividade para poucos privilegiados", a "escrita é expressão do pensamento", "escrita é domínio das regras gramaticais". Essas possibilidades de conceituação para a atividade de escrever estão de certa forma associadas ao modo como entendemos a linguagem, texto e sujeito. Isto é, está subjacente uma concepção de linguagem, texto e sujeito escritor à forma como entendemos, praticamos e ensinamos a escrita.

As concepções de escrita, ao longo dos anos, passaram, necessariamente, pelas mudanças ocorridas nos conceitos de linguagem, de sujeito e de texto, se apresentando na escola consoante a concepção que se adote. E, dependendo da postura adotada, conforme veremos a seguir, o foco dado às orientações fornecidas para as atividades de escrita pode incidir sobre a língua, de acordo com o que nos mostra a primeira concepção. Ou sobre o escritor, que será detalhado na segunda concepção e/ou ainda sobre a interação, foco da terceira concepção.

A primeira concepção de escrita tem como foco o conceito de língua como expressão do pensamento, na qual o sujeito é um ser psicológico, individual e dono de suas ações e do seu dizer, assim, o texto é visto como um produto do pensamento do autor. Nessa concepção, a atividade de escrita é uma

atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. O texto é visto como um produto acabado, único e exclusivo, fruto do pensamento do autor.

Já a segunda concepção tem o sistema linguístico como meio objetivo para a comunicação, assim, o escritor deve se apropriar desse sistema e de suas regras para realizar eficazmente um texto. Essa forma de orientar e compreender a escrita está apoiada na concepção de língua como estrutura e na concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema. Dessa forma, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, sendo suficiente para isso que ambos conheçam o código linguístico nele utilizado. Nessa concepção, a valorização do código nos leva a retomar a discussão sobre a última fase da evolução da escrita, a alfabética. Vimos que o ensino que privilegia o ensino da escrita pautado na aquisição do alfabeto, na sua decodificação, não prepara o aluno para a reflexão semântica das representações que este alfabeto e suas relações podem criar na realização linguística de cada usuário.

E por fim, a terceira perspectiva, que é a dialógica. Nesta, a atividade de escrita é vista como produção textual, uma vez que sua realização exige do autor, e também do leitor, a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Essa é a diferença entre essa perspectiva e as demais, uma vez que a escrita não é compreendida apenas quanto à apropriação de regras da língua, nem tão pouco quanto à apropriação do pensamento e intenções do escritor, mas na relação entre escritor-leitor, levando em consideração, de um lado, aquele que faz uso da língua para atingir seus intentos e, por outro, o leitor com seus conhecimentos que é parte constitutiva do processo como um todo. Assim, entendemos que, os envolvidos nesse processo dialógico, no caso o escritor e o leitor, se encontram no texto, que se constitui no lugar da interação verbal. Logo, o texto flexibiliza uma multiplicidade de sentidos, sejam esses explícitos ou implícitos, uma vez que os sentidos são construídos na interação do leitor com o autor, a partir dos elementos encontrados no texto.

Nesse contexto, a língua é concebida sob uma visão sociocognitiva interacional, a qual privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O texto, como dito anteriormente, é o lugar da interação entre leitor e

autor, na qual são consideradas as sinalizações textuais dadas pelo escritor e os conhecimentos do leitor, que durante o processo de leitura deve assumir uma atitude "responsiva ativa", uma vez que há sempre uma possibilidade de extensão do diálogo.

E é nessa perspectiva de interação e dialogismo, na qual devemos considerar não apenas o que está escrito, o linguístico, mas todo o contexto de produção na construção dos significados, o extralinguístico, que trazemos as contribuições teóricas dos estudos sobre o letramento para a escrita de textos, visto que tratam das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade. Considerando que para o indivíduo ser letrado não basta o domínio do código, da estrutura da língua, mas que possa interagir e atuar criticamente nas diversas situações comunicativas de sua comunidade, é importante discutir como isso vem ocorrendo nas aulas de língua, como a escola vem tratando dessas práticas no seu cotidiano.

1.3 Práticas de letramento na escola

Kleiman (1995, p. 20), ao discutir o letramento como práticas sociais que envolvem a escrita, mostra que a escola é apenas uma dentre as várias outras agências de letramento de nossa sociedade: igreja, trabalho, família etc. Isso quer dizer, então, que é possível participar de eventos de letramento sem precisamente ter ido à escola. Ainda segundo a autora, o fenômeno do letramento vai além do que a escrita representa nas instituições de ensino que são responsáveis pela formação do sujeito e por introduzi-lo no mundo da escrita. Assim, entendemos que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Nessa concepção estruturalista, segundo a qual os estudos consideravam a escrita como uma habilidade neutra e homogênea, livre de ideologias e interferências socioculturais vivenciadas pelos indivíduos, que traria desenvolvimento e benefícios aos que a dominassem é que surgem crenças como a de que o texto é um produto pronto e acabado, tudo está dito no dito. Basta para autor e leitor o domínio do código para realizar a leitura de forma linear e situada.

Diferentemente dessa perspectiva estruturalista, o projeto de letramento favorece uma aprendizagem significativa, promovendo uma participação mais ativa e engajada de toda a comunidade escolar, discrepando da velha educação bancária, em que o aluno é visto como uma tábula rasa, desprovido de conhecimentos. Nesse sentido, segundo Rojo (2009),

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 12)

Sob essa perspectiva, Street (2014) aponta dois pontos a serem discutidos dentro da concepção de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico. O letramento autônomo, segundo o autor, está ligado às habilidades individuais do sujeito. A escrita é vista como independente de seu contexto de produção e de uso, ou seja, é um produto pronto e acabado e assim, representaria mais uma habilidade cognitiva de cunho individual do que uma prática social. A denominação de autônoma refere-se a este caráter de ser a escrita um produto completo e pronto à interpretação.

No modelo ideológico, a ênfase está direcionada para as práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. Há nesse modelo uma visão mais crítica das práticas de letramentos que passa a considerar não apenas o texto em si, mas o contexto sociocultural onde é produzido. O letramento refere-se, sobretudo, às práticas sociais de uso da linguagem e não uma técnica neutra passível de ser reproduzida da mesma forma ou replicada em diferentes contextos.

Se na perspectiva dos novos estudos do letramento, língua, contexto e cultura tornam-se elementos indissociáveis, é imprescindível compreender que as práticas de letramentos estão, em alguma medida, relacionadas com determinadas visões de mundo e não com outras.

Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes dessas visões de mundo que são adquiridas através das experiências cotidianas com a língua em suas diversas formas de realização, em seus diferentes contextos de realização, e nos quais as relações de poder desempenham papel predominante. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que

este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

Tendo em vista essa perspectiva de trabalho pautada nas ideias até aqui apresentadas, de um ensino de escrita voltado para a interação entre os sujeitos, para a consideração de elementos tanto do plano linguístico como do plano extralinguístico, verificamos a seguir as orientações dos documentos oficiais a respeito do tratamento desta modalidade da língua na escola, mais especificamente daquelas que compõem os PCN, a fim de oportunizar aos alunos o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

1.4 Das orientações fornecidas pelos PCN para a produção de texto

O ensino de Língua Portuguesa, até meados da década de 1970 do século XX, era baseado, sobretudo, no estudo gramatical, exigindo-se dos alunos o conhecimento de conceitos e não a reflexão sobre o uso da língua. Com os avanços dos estudos linguísticos, a linguagem passou a ser vista não apenas como um elemento de comunicação, mas como um processo interativo. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado, já que seu conhecimento e expressão são anteriores ao seu ingresso na escola. Nesse contexto, o contato dos alunos com diferentes gêneros orais e escritos e a consideração dos níveis de conhecimento prévios são primordiais para que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos e de assumir a palavra como cidadão, produzindo textos eficazes nas mais variadas situações e desenvolvendo, assim, a sua “competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 1998).

Nesse sentido, os PCN apresentam algumas reflexões. Inicialmente, o documento trata da questão dos avanços e tendências da época nas pesquisas relacionadas à área de linguística, criticando a abordagem tradicional de ensino. Dentre as críticas citadas, está “a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto” (PCN, 2001, p. 18). Nesse período, em que o ensino de LP era norteado, apenas por uma concepção de linguagem estruturalista, os materiais didáticos sempre apresentavam tarefas relacionadas à sala de aula com um caráter totalmente mecanicista. Isto é, as atividades eram pautadas na repetição e memorização de regras a fim de que o aluno dominasse a norma

padrão e não a língua em funcionamento. Por outro lado, em meados do século XX, as pesquisas no campo da linguística se desenvolviam e apontavam para novas possibilidades de abordar o texto oral e escrito. Os PCN destacam ainda que se deve ter como expectativa o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, pois “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (PCN, 2001, p. 19).

Diante do exposto e considerando a importância da interlocução como atividade, verificamos que nas práticas de linguagem, o aluno deve pressupor um interlocutor para que a língua esteja efetivamente em uso e o aprendizado e a reflexão linguística se deem pelo viés da interação. A produção de texto, com foco na interação, é assim definida por Koch e Elias:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente e constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRAND, 1997). Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo [...] dos participantes da interação. (KOCH e ELIAS, 2015, p.34). (grifos das autoras)

Assim, entendendo que a escrita se efetiva de forma contextualizada e com foco na interação, é preciso considerar não apenas o domínio linguístico por parte do aluno, uma vez que esse elemento, isoladamente, não aponta para uma perspectiva da produção textual. Nesse sentido, a escrita é uma atividade que demanda por parte de quem escreve e também de quem lê a utilização de estratégias como: o acionamento de conhecimentos para além do meramente linguístico, seleção, organização e desenvolvimento das ideias, balanceamento entre as informações e, especificamente para o escritor, a revisão da escrita ao longo de todo o processo.

A prática verbal escrita abordada nos PCN (2001) considera uma escrita devidamente situada e que, obviamente, abarca um contexto de produção. Estão envolvidos nesse processo: sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção. Esses elementos compõem o contexto de interação social sobre a qual devem se pautar as tarefas propostas aos alunos

nas aulas de produção textual e são abordados em nossa SD com esta intenção, ou seja, proporcionamos aos educandos um contato de efetiva realização do gênero em um contexto situado de produção, oportunizando aos alunos a prática de uma escrita significativa.

Nesse contexto, as práticas sociais de produção de texto na escola precisam atender as necessidades do contexto social em que o aluno está inserido, uma vez que o ponto de referências são as práticas sociais de linguagem. Assim, é nosso pensamento vivenciar com os alunos a escrita de um gênero de forma que ele possa assumir o papel social específico, observando para quem vai escrever, qual o objetivo da sua escrita, em que suporte esse texto será divulgado, qual é o momento sociohistórico da escrita.

Para tanto, é necessário reconhecermos que o papel do professor é de fundamental importância na construção do texto, principalmente no momento da correção, quando o professor se coloca como mediador dessa escrita segundo sua concepção de texto, de escrita, de discurso, de produção. Sobre os tipos de correção discorreremos no próximo tópico, baseando-nos nos postulados de Ruiz (2001) nos quais a autora aponta quatro tipos de correção textual, contrapondo seus aspectos positivos e/ou negativos e indicando aquele, que em sua opinião oferece maior apoio na atividade de interação do professor com os alunos na construção do texto.

1.5 Correção de textos na escola

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo professor de língua portuguesa está o ensino da produção de texto, prática que informa e orienta o processo de escrita, embora seja pouco investigada. É dever, desse profissional, criar condições para a inserção dos seus educandos nas práticas de leitura e escrita instituídas socialmente. Sabendo-se que são essas práticas que consolidam o surgimento dos gêneros textuais e que estes precisam ser ensinados, a correção de texto faz-se necessária como uma prática docente. Afinal, como corrigir os textos produzidos pelos alunos? Nesse contexto, muitas vezes nos questionamos sobre como realizar essas correções oferecendo ao aluno um aprendizado consistente.

Ruiz (2001) investiga como se corrige redação na escola. A análise da autora foi feita a partir de um *corpus* composto por redações escolares em sua primeira versão, corrigidas por nove professores de língua portuguesa de escolas públicas e particulares. Nessa análise, ela verificou que “a esmagadora maioria não intervém efetivamente sobre o texto-produto das versões intermediárias ou finais, como o faz relativamente à primeira versão” (RUIZ, 2001, p. 47). Com base na análise realizada, Ruiz confirma a noção geral de que “o trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto” (p. 47). Outra observação importante da autora é a de que “a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma leitura realizada por um leitor comum”. (p. 48), isso porque o leitor comum parte do “crédito de coerência” que atribui ao texto, ou seja, se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores na busca pela coerência do texto.

Já o professor, parte do princípio de que a redação escolar é um exercício de escrita, realizado por um aprendiz, e por isso não lhe atribui esse “crédito de coerência”, pelo contrário, concebe seu texto como potencialmente incoerente, ou seja, realiza uma leitura de “caça aos erros”, na expectativa de encontrar falhas e assim atuar como corretor.

“Segundo o que mostram os dados, o texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do aluno, [...] ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno [...]” (RUIZ, 2001, p. 49-50). A intervenção feita na sequência do texto do aluno é chamada pela autora de pós-texto.

A tipologia de correção de redações tomada como referência para a análise da pesquisa apresentada pela autora foi o já conhecido texto de Serafini (1989 *apud* RUIZ, 2001), que reconhece três grandes tendências de correção de redações: indicativa, resolutiva e classificatória. Ruiz acrescenta a essa tipologia a correção do tipo textual-interativa, e nos adverte contra a falsa ideia de que os tipos de correção são excludentes, para ela, pelo contrário, eles ocorrem de um modo híbrido.

A seguir, algumas informações sumárias sobre os tipos de correções:

a) Correção indicativa

A correção indicativa consiste na indicação do erro e ocorre na esmagadora maioria dos casos. As estratégias indicativas (circular, marcar x, sublinhar, etc.) podem ocorrer no corpo ou na margem do texto. Esse tipo de correção não leva o aluno a refletir sobre seus erros, pois os mesmos são, simplesmente, apontados sem nenhuma reflexão sobre as escolhas lexicais e seu emprego na construção de sentidos do texto. Para Ruiz (2001, p. 55) “É possível dizer que a correção *indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar [...] o problema de produção detectado”.

b) Correção resolutiva

A correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo o texto. Assim, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. Esse é o método de abordagem menos encontrado. Nesse tipo de correção, há indicação do professor e essas marcas de indicação se concentram mais no corpo do texto, raramente aparecem na margem ou pós-texto. “A resolutiva é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2001, p. 56). Nesse tipo de correção, predomina a posição do professor na orientação ao aluno para que, conforme apontado na correção, adicione, substitua, desloque ou retire palavras e expressões julgadas inadequadas e assim, passíveis de tais alterações. Mais uma vez, aqui não se proporciona ao aluno refletir sobre os sentidos pretendidos no texto.

c) Correção classificatória

A correção classificatória consiste numa identificação direta dos desvios através de uma classificação. Na pesquisa de Ruiz (2001), apenas um dos professores não tinha por método a utilização de um conjunto de símbolos, escritos normalmente na margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado. “Essas letras, conhecidas dos alunos, fazem parte de um código de correção que varia de professor para professor” (RUIZ, 2001, p. 61). Em geral, remetem a um termo metalinguístico. Nesse tipo de correção, a indicativa, portanto, também se faz presente. “Algumas classificações se revelavam extremamente claras, objetivas, exemplares, mesmo de cada tipo de problema

referenciado pelo código, outras não" (RUIZ 2001, p. 63), por isso a autora discorda de Serafini (1989 *apud* RUIZ 2001), que considera o método não ambíguo. Ruiz (2001) sugere que as dificuldades encontradas são sintomáticas do próprio estilo classificatório de correção, ou seja, a classificação dos erros por meio de códigos pode não ficar muito clara para o aluno e, dessa forma, não ajudá-lo na tarefa de refacção. É nesse momento que o aluno, em sua reescrita, acaba cometendo o mesmo desvio, pois a indicação apontada pelo professor não se coloca muito clara.

d) Correção textual-interativa

A correção textual-interativa é uma espécie de intervenção não prevista na tipologia de Serafini (1989) e encontrada no *corpus* de Ruiz (2001). Esse tipo de correção se configura na indicação do professor através de comentários ao longo do texto, mas que podem vir, em sua maioria, pós-texto, isto é, após o texto do aluno, por se tratar de comentários mais longos. Esses comentários são postos em forma de pequenos textos e buscam orientar o aluno questionando-o quanto às escolhas lexicais, quanto ao emprego de determinadas expressões em detrimento de outras. Isto é, despertando o aluno para a observação do funcionamento da língua em prol daquilo que se pretende dizer, daquilo a que se propõe o texto.

Esse tipo de correção, segundo Ruiz, 2001, 63-64:

em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Essa correção é adotada quando o professor considera insuficiente apenas apontar ou fazer marcações nos textos dos alunos, conduzindo-os a reescritas ambíguas, por não compreenderem o que lhes propõe o professor. E segundo Ruiz, quando o professor opta por escrever o bilhete pós-texto ele sugere uma reflexão, pois oportuniza "a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor". (p. 64). Nessa correção, o professor pode elogiar o que foi feito pelo aluno, ou cobrar o que não

foi feito. Além disso, comumente, esses textos revelam existência de certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. Conclui a autora que:

a correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo (RUIZ, 2001, p. 68).

Fica claro através dessa tipologia que a ação de correção tomada pelo professor assume grande importância para o desenvolvimento de seu aluno na reescrita do seu texto, pois com os vários modelos de correção há de se observar que um pode ser mais adequado que outro em determinada situação e dependendo do objetivo que se pretende alcançar. Cabe ao professor compreender cada uma dessas tipologias e aplicá-las conforme a necessidade da correção.

Por outro lado, é importante frisar aqui que, assim como assevera a autora, a escolha de uma ou outra tipologia implica em duas abordagens distintas no tratamento dado à produção do aluno: Uma monofônica e outra polifônica. A correção resolutiva configura a abordagem monofônica, pois nela apenas o professor reflete sobre o texto. Aqui o ato da correção desconsidera totalmente a presença do aluno no texto, pois o mesmo recebe todas as resoluções para os problemas do texto prontas. Nas demais tipologias: a classificatória, a indicativa e a textual-interativa, o processo de correção ocorre por meio da interação, em maior ou menor grau, estabelecendo a polifonia, pois exige do aluno uma *atitude responsiva*. Nestas correções, os alunos precisam fazer uma releitura analítica do texto, interagindo, pensando e refletindo sobre a resposta a qual é solicitado. Assim, o que diferencia esses dois modos de correção é sua característica, ou não, metalinguística na hora de intervir no texto do aluno.

Em suma, a correção não se constitui como ação de uma classe de profissionais instituídos, mas como mecanismo que possibilita o processo de ensino aprendizagem da escrita. Isso porque é através dela que o aluno percebe as adequações e/ou inadequações do seu texto e reflete sobre sua escrita. Ruiz (2001, p.115) afirma que “a correção pela mera correção não tem fundamento”, uma vez que “os sinais de correção são as marcas de correção que o professor deixa para seu aluno do seu projeto de dizer.”

A partir destas reflexões sobre a correção de texto, é necessário discutir também o papel da reescrita, não como mera indicação dos desvios cometidos pelos alunos, mas como uma proposta de interação na construção de sentidos do texto. Precisamos oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre o que dizer, como dizer e para quem dizer na hora de produzir seu texto, articulando de forma efetiva seu projeto de texto em função do seu objetivo do dizer. Sobre essas questões do processo de reescrita textual discorreremos a seguir a partir das pesquisas realizadas por Menegollo e Menegollo (2015).

1.6 A reescrita como atividade interativa

Muitas vezes, o ato de escrita é encerrado com uma única correção do texto produzido, poucas vezes, há encaminhamentos para uma reescrita. Na maioria dos casos, tal fato decorre das condições do trabalho do professor que para conseguir um salário razoável, se sobrecarrega tendo que assumir uma carga de trabalho elevada e lecionar em muitas escolas o que diminui a qualidade do seu trabalho, uma vez que não lhe sobra tempo para planejar, autoavaliar e reestruturar suas aulas. Outro fator é a falta de conhecimento científico e da realidade do trabalho com a reescrita, confundindo-a com uma atividade meramente de passar o texto a limpo. Segundo Menegolo e Menegolo (2005):

Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). (p. 74)

O ato de reescrever o texto não pode ser confundido com o ato de passar a limpo aquela escrita atentando apenas para os aspectos estruturais da língua como, questões ortográficas, pontuação e aspectos relacionados à gramática da língua, como se o objetivo fosse alcançar a norma padrão. Se assim o fosse, estaríamos adotando uma perspectiva que entende que a língua é instrumento apenas de comunicação, ou seja, para que considerássemos um texto bem escrito bastava-nos que ele obedecesse às normas da língua. Tal postura recebe críticas de vários autores, dentre eles podemos citar Marcuschi (2008) que, sobre

essa visão de língua afirma ser ingênua e pouco útil, pois não considera a língua como social e o texto como um evento comunicativo.

O trabalho com a reescrita deve ser considerado sob a perspectiva sociointeracionista de ensino sob a qual a língua é vista como prática enunciativa de interação, pois segundo os estudiosos dessa concepção, não existe uso significativo da língua fora do seu contexto social e pessoal situados. Assim, entendendo que o texto se realiza em contextos historicamente situados, atividade de reescrita será sempre “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75)

Desta forma, a cada reescrita pela qual passa, o texto sofre mudanças no seu dizer, pois muitas vezes se extraem ou se acrescentam enunciados a fim de adequar cada vez mais a seu propósito comunicativo, observando a adequação linguística, o gênero em produção, a textualidade. É nessas idas e vindas à escrita do texto que o aluno percebe que:

[...] todo texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, e conseqüentemente melhorando seu desempenho redacional, e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos. (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75)

É essa a nossa proposta durante o desenvolvimento da nossa SD, oportunizar aos alunos esse contato com o gênero em estudo, a narrativa de aventura e a partir das atividades desenvolvidas em cada etapa, em cada módulo, oferecemos um estudo dos elementos que constituem o gênero, trabalhando questões ora relacionadas ao conteúdo, ora à composição e ao estilo.

Assim, verificamos que o aluno nas atividades de reescrita tem a oportunidade de voltar ao seu próprio texto de maneira reflexiva, revisando-o, corrigindo-o, acrescentando-lhe informações que julgue necessárias e retirando as que julgar desnecessárias, enfim, assumindo uma autonomia e aprendendo que a escrita de um texto é um processo de construção do conhecimento.

Em suma, a atividade de reescrita se utilizada constantemente como estratégia de ensino pode desenvolver habilidades e competências que

garantam, em grande parte, a formação de alunos capazes de exercer suas práticas interativas de forma responsiva e ativa, como sugerem os PCN (2001). E é com esse pensamento que em nossa pesquisa consideramos a tarefa de reescrita de textos muito importante na produção de textos, pois é através dessas idas e vindas à escrita e reescrita dos textos que o aluno amadurece como escritor e conseqüentemente como cidadão.

Em vista disso, discutimos no próximo capítulo as concepções de gêneros nas perspectivas textual, discursiva e, particularmente textual/discursiva, que é a que adotamos neste trabalho, por acreditarmos que para desenvolver a competência comunicativa do aluno na construção de textos é necessário levar em consideração tanto os aspectos ligados diretamente aos aspectos linguísticos da língua, como também, e imprescindivelmente, aos contextos sociohistóricos e cultural de realização dessa escrita. Para tanto, apresentamos as discussões de Bakhtin e Marcuschi a respeito dessa questão.

2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Iniciamos este capítulo expondo, de forma sumaria, a perspectiva discursiva dos gêneros defendida por Bakhtin, que enfatiza a interação entre os sujeitos do discurso e a dialogicidade presente em suas interações verbais. Em seguida, apresentamos a perspectiva textual, defendida por Marcuschi desde o surgimento dos gêneros até a importância do trabalho deles como objeto do ensino de língua nos dias atuais. E por fim, discutimos a perspectiva textual/discursiva, a qual tomamos como base do nosso estudo por considerarmos a mais adequada para compreender os processos de realização desses gêneros em nosso cotidiano e todos os elementos envolvidos nele como, o linguístico, o social, o histórico e o cultural.

2.1 Gêneros do discurso

Sabemos que desde os primórdios da humanidade, o homem enquanto ser social deu provas mais que suficientes da sua eminente necessidade de se comunicar, de interagir através da linguagem com seus pares em determinados campos discursivos. Nessa perspectiva, estudiosos da área da linguagem, como Bakhtin (2016) apontam que, o uso da língua realiza-se através de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos produzidos por aqueles que integram as diversas esferas de ação humana. Apesar de cada enunciado ser produzido particular e individualmente, cada campo de atuação da linguagem elabora tipos relativamente estáveis de enunciados os quais determinam os gêneros do discurso.

Compreendemos, desta forma que, na interação entre indivíduos de uma mesma situação comunicacional, estes interlocutores fazem uso de diferentes possibilidades na produção dos enunciados. Esses usos constituem os gêneros disponíveis socialmente, cuja classificação não pode ser rígida e determinante. Ora, se levarmos em consideração que a sociedade, no geral, ao longo dos séculos sofreu grandes mudanças em diversos aspectos, incluindo a linguagem, entendemos que esta também sofreu transformações, uma vez que são os usos

que determinam a língua e não o contrário, como era prescrito na perspectiva estruturalista dos estudos linguísticos. Sendo assim, Bakhtin explica que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana, e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12)

Em suma, percebemos que os gêneros do discurso são de fundamental importância para a interação entre os homens, e que as mudanças ocorridas social, cultural e historicamente refletem diretamente nas formas de interação linguística. Tal fato, nos mostra que a língua está a serviço dos usos e dos falantes, estabelecendo interação entre eles a todo instante através dos gêneros do discurso.

Desta forma, a produção discursiva do falante está imbricada na heterogeneidade discursiva que visa atender as necessidades individuais de interagir, e realiza-se através de diversos gêneros, desde aqueles presentes no cotidiano dos interlocutores até os de caráter científico ou literário.

Além disso, Bakhtin (2016) nos alerta para outra questão que envolve a heterogeneidade, que diz respeito ao tratamento dos gêneros discursivos ao longo da história. Na antiguidade, o foco estava no estudo dos gêneros retóricos. Gradativamente, ao longo dos séculos e com os avanços nos estudos linguísticos, as pesquisas na área foram dando mais atenção à natureza verbal desses gêneros enquanto enunciados discursivos. Considerando, por exemplo, a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado proferido. Hoje em dia, há uma grande ênfase nos estudos dos gêneros do cotidiano, especialmente os orais.

Desta forma, para que não se reduza a visão da heterogeneidade dos gêneros discursivos a uma visão superficial e simplista, devemos considerar os gêneros discursivos primários e secundários, não numa perspectiva funcional, mas ideológica. Para Bakhtin (2016), é essencial considerarmos a análise dessas duas modalidades para a definição e estudo da natureza do enunciado. Isto é, para o autor é imprescindível que, entre discurso e enunciado, entendamos o discurso dentro de um contexto enunciativo da comunicação e não apenas como uma unidade de estruturas linguísticas. O enunciado e o

discurso supõem uma dinâmica dialógica de troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação, isso pode acontecer tanto no diálogo cotidiano como no gênero secundário.

Os gêneros discursivos secundários são aqueles considerados mais complexos, pois surgem nas condições de um convívio social e cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado. Porém, isso não impede que durante o processo de sua formação eles possam incorporar e reelaborar diversos gêneros discursivos primários. Estes, por sua vez, se formam nas situações de comunicação imediata, e ao se integrarem com os complexos se transformam e adquirem um caráter especial, pois perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e com os enunciados reais alheios, passando a serem considerados como acontecimento artístico-literário.

Percebemos que nesta relação tão imbricada entre os gêneros discursivos primários e secundários, no processo de formação histórica desses últimos, acende-se uma luz no fim do túnel nos estudos, não só sobre a definição da natureza do enunciado, mas, sobretudo, sobre a complexa relação da reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo. Para Bakhtin (2016, p.16):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Com base nessa assertiva, concluímos que, o trabalho de investigação de um material linguístico, parte inevitavelmente de enunciados concretos, relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Uma vez que, se a língua integra a vida através de enunciados concretos, é através destes que a vida entra na língua. É nosso dever, proporcionar aos educandos o maior contato possível com os diferentes gêneros discursivos presentes no seu cotidiano.

No próximo tópico, apresentamos a perspectiva textual de estudo dos gêneros através dos postulados teóricos fornecidos por Marcuschi (2008) que apresenta a ideia de gêneros desde a antiguidade, quando teve início essas discussões com Platão até os dias atuais em que o gênero deve ser tomado como objeto de ensino-aprendizagem da língua.

2.2 Gêneros textuais

A ideia de gênero textual é bem antiga. Iniciou-se com o filósofo Platão e firmou-se com Aristóteles tendo no primeiro a tradição poética e no segundo a retórica. Inicialmente, o estudo do gênero estava voltado especificamente para a literatura, mas hoje a noção de gênero, com os avanços nos estudos linguísticos ao longo dos anos, envolve diversas áreas de atuação, pois como nos aponta Marcuschi:

a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p.149)

O trabalho com o gênero requer observar além do texto escrito. Devemos considerar, essencialmente, os aspectos sócio culturais e as questões contextuais e de textualidade presentes na produção desses textos que fazem parte do dia a dia dos falantes. Estes, por sua vez, constroem seus discursos diante de uma diversa gama de possibilidades, levando em conta principalmente seus propósitos comunicativos e interacionais. E por envolver questões que vão além dos domínios linguísticos é que se justifica o envolvimento e interesse de outras áreas do conhecimento por estudar os gêneros, dentre elas podemos citar a sociologia, a psicolinguística, a psicologia, a história a etnografia e etc.

Cada gênero textual possui um propósito bem definido, e é esse propósito determinado que o caracteriza e lhe integra numa esfera de circulação. Além disso, todo gênero possui ainda uma forma e uma função, como também um estilo e um conteúdo, mas sua definição se dá pela sua função social e não pela sua estrutura.

Para Marcuschi (2008, p.151) “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.” O importante aqui é que possamos compreender que os gêneros textuais não são formas estanques, ou estruturas fixas e predeterminadas, mas entidades dinâmicas, pois são reflexo das formas culturais e cognitivas de ação social de um determinado grupo social.

Diante dessa dinamicidade na produção de diversos gêneros, estamos submetidos a uma variedade muito extensa de gêneros textuais e por vezes, algumas dúvidas surgem na sua identificação. Precisamos entender que quando apreendemos um gênero textual, não estamos nos referindo a dominar uma forma linguística, mas a realizar esse gênero linguisticamente com objetivos específicos, em situações sociais particulares. Para Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Em relação ao ensino de gêneros textuais em língua portuguesa, Marcuschi (2008) apresenta distinção entre os conceitos de tipo textual e domínio discursivo, pois muitas vezes esses se confundem nos materiais didáticos juntamente com o de gênero textual. Para o autor, os tipos textuais são definidos como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. O tipo textual caracteriza-se muito mais como sequências do que como textos propriamente ditos. Elas abrangem meia dúzia de categorias, a saber: a narração, a descrição, a instrução, a argumentação, a injunção e a exposição. Em geral, os textos podem apresentar sequências tipológicas diversificadas, mas o que o definirá será aquela que estará em predominância no texto.

Quanto ao domínio discursivo, o autor aponta as “instâncias discursivas” da perspectiva bakhtiniana como referenciais para designar o domínio discursivo como as esferas de atividade humana. O domínio discursivo não abrange um gênero em questão, mas um conjunto de gêneros relacionados a uma determinada esfera de atuação linguística. Por exemplo, ao domínio discursivo do jornalismo estão integrados gêneros como notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, etc. Isto quer dizer que podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes são próprios ou específicos, como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder de um determinado domínio discursivo.

Ainda em consonância com o que defende Bakhtin, agora quanto a relacionar a atividade humana com o uso da língua e sua realização através dos enunciados, Marcuschi (2008, p.155) defende que não podemos dissociar os gêneros de sua realidade social e de suas relações com as atividades humanas.

Em suma, podemos afirmar pelo que até aqui foi exposto, que os gêneros textuais não são entidades formais, mas comunicativas nas quais predominam os aspectos relativos às funções, propósitos, ações e conteúdos, e sua designação vem das características funcionais. Pois, se considerarmos os gêneros como realização verbal de ação social que se materializam em textos situados socialmente em comunidades de práticas discursivas específicas, perceberemos que eles guiam seus interlocutores dando inteligibilidade às ações linguísticas. As distinções entre um gênero e outro são de caráter estritamente funcional, já no caso das tipologias são de caráter linguístico e estrutural.

Por serem dinâmicos e de complexidade variável, não é possível contabilizar a todos, pois como são sociohistóricos e culturais não há como enquadrá-los numa classificação fechada. Por essa razão, eles se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, possibilitando a inserção, ação e controle social, uma vez que são indispensáveis para a interlocução humana. Desde que nos constituímos como seres sociais somos envolvidos pelos gêneros textuais, numa trama da sociodiscursividade linguística.

Assim, a produção discursiva transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional, pois ela é muito mais uma forma de vida, de sociedade, cultura e ação. Segundo Marcuschi (2008, p.162), “boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo.” Por esse motivo, quando queremos exercer qualquer tipo de influência recorremos ao discurso, uma vez que consideramos a língua uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemático e instaurador de ordens diversas na sociedade. O funcionamento da língua em nosso cotidiano é, sobretudo, um processo de integração social.

A seguir discutiremos sobre a relação entre os gêneros textuais e os gêneros discursivos, adotando para este trabalho a perspectiva textual/discursiva, uma vez que entendemos ser este o direcionamento mais adequado para o estudo com a linguagem que pretendemos desenvolver.

2.3 Gêneros textuais/discursivos

Para alguns autores, como Rojo (2005), gênero textual e gênero discursivo são termos específicos de épocas distintas no percurso histórico das concepções de gêneros. Porém, o que levanta questionamento, segundo a autora é, hoje, podemos considerar que estes termos são expressões diferentes de um mesmo conceito ou de conceitos distintos?

Existe uma tendência em se conceber o gênero como um artefato textual discursivo, sendo analisado tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento sociointerativo. Isso porque, para se produzir um gênero textual, existem normas que não são rígidas, mas necessárias, caso se pretenda a compreensão e a interação por parte de todos os envolvidos no processo comunicativo. Podemos compreender então, que o gênero é visto, ao mesmo tempo enquanto prática social e textual dentro de um contexto sócio histórico, o que lhe confere o caráter de relativização e estabilidade.

A fim de reforçar a concepção que trata os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos, Marcuschi (2008) apresenta a proposta de Adam (1999) de uma releitura que inclua o texto no contexto das práticas discursivas sem dissociá-lo de sua historicidade e de suas condições de produção. Para Adam (1999, apud MARCUSCHI, 2008, p. 83), o gênero textual pode ser entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Para ele, o gênero apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Já para Rojo (2005), existem algumas características que precisam ser pontuadas a fim de que possamos compreender essas duas perspectivas sobre os gêneros: a textual e a discursiva. A autora aponta que as duas vertentes recorrem à herança bakhtiniana, porém com diferentes releituras. Em relação à primeira, a teoria dos gêneros do discurso, já é possível perceber a forte

influência dos estudos de Bakhtin desde a escolha terminológica. Esta também é a vertente mais antiga, pois, como mencionado anteriormente, a evolução do conceito de gênero passa antes pela poética e pela retórica, com Aristóteles, chegando a gênero do discurso, com Bakhtin. Só, mais recentemente é que vemos o uso do termo gênero textual.

Outro aspecto, abordado por Rojo (2005), envolvido na teoria dos gêneros do discurso são os interlocutores. Estes possuem um papel importantíssimo no que se refere à apreciação valorativa das relações sociais, institucionais e interpessoais existentes entre eles, exercendo forte influência na escolha dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso, sob forte influência das esferas comunicativas. Em suma, para a autora (p. 199),

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sóciohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

Nesse panorama, percebemos que o que diferencia a abordagem da teoria dos gêneros do discurso da abordagem da teoria dos gêneros textuais é o foco desenvolvido por cada uma. Um primeiro aspecto a ser considerado na abordagem textual, dentre outros que não discutiremos aqui, é a escolha terminológica que parece direcionar o foco para os elementos textuais e funcionais. Tal direcionamento, segundo Rojo (2005, p. 189), “a materialidade linguística do texto”; já em uma descrição mais funcional/contextual, “trata-se de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’”.

Assim, a teoria dos gêneros do discurso recorre às marcas textuais e linguísticas com foco na produção de sentido nas situações enunciativas. Já a teoria dos gêneros textuais não apenas recorre aos aspectos textuais e linguísticos como sendo parte da composição textual, como também os considera como elementos relevantes na formação e classificação dos gêneros. É por esta razão que tomaremos para análise do nosso trabalho a concepção

textual/discursiva, por considerarmos tanto os aspectos linguísticos na produção de sentidos como os contextos de interação dos interlocutores e os aspectos sociohistóricos e culturais envolvidos no processo de leitura e produção do gênero narrativa de aventura.

É importante ressaltar aqui que questionamentos sobre qual deve ser o foco ao se analisar um gênero não é uma discussão nova. Bakhtin (2016) já questionava o problema da investigação do gênero, pois, segundo o autor, o gênero só era investigado a partir de terminologias e categorizações usadas por diversos autores, o que não ajuda a compreender como os gêneros funcionam. Antes demonstram uma preocupação em agrupar os gêneros segundo critérios formais, estruturais e situacionais, dentre outros, quando não chegam a apresentar equívocos no que se refere ao uso do termo gênero textual e de outros conceitos.

A seguir, falaremos sobre a importância do trabalho com os gêneros nas escolas e de como isso é preconizado nos documentos oficiais como os PCN.

2.4 Gêneros Textuais/ discursivos em contexto de aprendizagem

O estudo dos gêneros textuais, na atualidade, visa o trabalho com a linguagem em funcionamento e com as atividades sociais e culturais tornando-se ferramenta primordial no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Nesse contexto, os PCN (2001) tratam dos gêneros como objeto de ensino de língua portuguesa e dos textos como unidade principal desse ensino, dizendo que,

Todo texto se organiza dentro de um gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente constituindo formas, relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 2001 p. 21)

O ensino da língua deve dar-se através de textos orais e escritos, explorando aspectos formais e comunicativos, e valorizando a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para o ensino reflexivo, a fim de desenvolver a competência comunicativa do falante. Assim, as atividades devem considerar:

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a

diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (PCN, 2001, p.23-24)

Verificamos que as orientações para o ensino de língua portuguesa de que tratam os PCN, apontam um ensino pautado no estudo dos gêneros textuais, pois eles são meios facilitadores no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita de textos, orais ou escritos, bem como na sua produção. Assim, através de seu estudo os educandos se posicionam melhor nas situações particulares de interlocução assegurando o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento de sua competência linguística.

Por outro lado, a realidade das escolas é diferente do que se apregoa nos documentos oficiais. Para Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) a questão do gênero como espaço de ensino aprendizagem de LP na escola é o que particulariza seu uso. Eles apontam que essa particularidade reside no fato de que no espaço escolar

[...] há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.65)

Nesse contexto, o professor possui excelente instrumento para trabalhar as diversas questões relacionadas à linguagem de forma interativa dentro e fora do espaço escolar, levando em consideração seus usos, suas funções sociais, e situações comunicativas, procedimento que pode produzir bons resultados.

Antunes (2003) afirma que o ensino de LP tendo como objeto de estudo os gêneros textuais favorece alguns pontos. Em primeiro lugar, haverá uma maior compreensão dos fatos linguístico-comunicativos da língua e não mais as análises de fatos gramaticais descontextualizados. Haverá também, uma melhor compreensão das estratégias e procedimentos que promovem a adequação e eficiência dos textos, ou, ainda, o ensino da língua objetivando de maneira explícita e determinada a ampliação da competência dos sujeitos para que possam produzir e compreender textos adequados e com alguma relevância, sejam eles escritos ou orais.

Por conseguinte, está a consideração de que esses procedimentos e estratégias de ensino pautadas no estudo dos gêneros, que visam a ampliação da competência comunicativa dos falantes, proporcionam aos alunos uma reflexão sobre a superfície textual para que não empreguem qualquer palavra e não adotem qualquer sequência textual inconsequentemente. Além disso, é possível trabalhar a textualização, apresentando as ligações existentes entre as operações de textualização bem como os aspectos pragmáticos do ato comunicativo. Enfim, verificamos a linguagem em funcionamento.

Para Koch e Elias (2015), dominar um gênero textual consiste em deter conhecimentos sobre a situação comunicativa. Esse domínio ocorre por meio do ensino de habilidades que são exigidas para a produção de um determinado gênero. Desta forma, para as autoras, o ensino de gêneros pode se efetivar como:

[...] uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores, e por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer - muito mais que outros tipos de maestria- a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH E ELIAS, 2015, p.61)

Diante do exposto, fica clara a importância do trabalho com gêneros no ensino de LP, em sala de aula. Por esse motivo, optamos por desenvolver nossa sequência didática pautados no estudo do gênero narrativa de aventura a fim de proporcionar aos alunos um estudo para além das meras questões gramaticais da língua, mas como forma de auxiliá-los em sua autonomia no desenvolvimento da competência comunicativa. A escolha do gênero esta pautada por dois motivos. O primeiro deles diz respeito aos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, que por causa da faixa etária mantém grande interesse por narrativas de aventura, uma vez que a contextualização do enredo com muitos desafios e combates e a configuração da personagem do herói movido pela coragem e determinação envolvem esses leitores juvenis, despertando seu interesse pela leitura. E o segundo motivo está relacionado às exigências curriculares do município que prevê em sua grade curricular o estudo de textos narrativos para esta etapa do ensino fundamental, dentre eles, o estudo do gênero narrativa de aventura.

O nosso trabalho seguirá uma SD pautada no modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), pois segundo os autores, é a partir da

aplicação de atividades sistematizadas e voltadas para um objetivo comum, que uma SD pode oferecer aos educando um domínio melhor dos gêneros em estudo. No próximo tópico, discutiremos com mais detalhes a importância do trabalho com SD.

2.5 Sequência didática: algumas considerações

Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) discorrem sobre o que denominam ser muito eficaz para o trabalho a partir dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos em sala de aula, as sequências didáticas. Elas são definidas pelos autores, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (p.82). Isto é, são atividades sistematizadas que oferecem ao professor um trabalho mais organizado e direcionado para alcançar seus objetivos no processo de ensino aprendizagem.

O objetivo de uma SD (sequência didática), segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), é auxiliar os alunos no domínio de um gênero textual proporcionando o contato com a escrita ou a fala em diferentes situações de uso, oferecendo-lhes a possibilidade de transitar pelas diversas situações de comunicação com autonomia. Os autores nos alertam para importância de se trabalhar com gêneros menos acessíveis, isto é, os gêneros públicos e não privados, que o aluno não domina ou que ainda não lhes sejam familiares. Assim, as SD possibilitarão aos alunos a realização de novas práticas de linguagem.

Se considerarmos que os gêneros encontram-se sempre ligados a situações concretas de comunicação, é pertinente que partamos dessas situações para trabalhar com a oralidade e com a escrita. Nessa perspectiva, e considerando a natureza do texto enquanto evento singular e situado dentro de algum contexto de produção, no ensino, é importante para o trabalho do professor, considerar que o processo de ensino-aprendizagem parta de uma das inúmeras possibilidades de situações concretas e possa identificar algumas atividades a serem desenvolvidas a fim de que se inicie esse trabalho de forma contextualizada. Os autores supracitados corroboram com a postura teórica seguida por Bakhtin quando afirmam que os gêneros são:

[...] formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 64)

Como estrutura de base que compõe uma SD, os autores indicam quatro etapas: I apresentação da situação; II Produção inicial; III módulos; e IV Produção final. Essas etapas ocorrem a partir da situação de produção, dos objetivos e das tarefas propostas durante sua realização.

A primeira etapa, a apresentação da situação, é constituída de duas dimensões, sendo uma delas “a do projeto coletivo de uma produção de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY 2004, p.99) e a segunda referente aos conteúdos. Na primeira dimensão, define-se qual o gênero a ser trabalhado, para quem o texto será destinado, que forma ele tomará, quem serão os participantes da produção, etc. Já a dimensão dos conteúdos diz respeito à discussão do tema e à exposição dos alunos aos textos do mesmo gênero a ser produzido. Em nosso trabalho, essa ideia foi proposta logo na situação inicial, quando fizemos o levantamento através de questionário oral e escrito para direcionar o projeto coletivo de nosso trabalho.

A segunda etapa, a produção inicial, contempla a primeira tentativa de produção do aluno, oral ou escrita, dentro do gênero solicitado. Essa produção tem caráter de diagnóstico do conhecimento prévio do aluno, o que configura um item de suma importância tanto para os alunos, que se tornam conscientes de suas dificuldades, quanto para o professor que tem a oportunidade de conhecer as deficiências dos seus alunos e melhor planejar os próximos passos da SD. Foi através dessa etapa diagnóstica, da escrita inicial que pudemos planejar com mais precisão os módulos que se seguem em nossa SD, conforme sugerem os autores (Roteiro das atividades em anexo). Pudemos verificar que questões relacionadas ao conteúdo, à composição e ao estilo necessitavam ficar mais claras para os alunos. Tal observação pode ser verificada na escrita inicial, uma vez que questões de conteúdo temático, como a experiência do protagonista em outros lugares e com outras culturas não foi colocado com clareza nos textos, ou quando em relação a composição do gênero os alunos não deixaram claro os momentos da narrativa, a constituição do enredo que em vários textos foi colocada de forma imprecisa e em outros de forma embrionária, ou ainda quando

ao observarmos que os alunos não fazem uso do léxico para dar maior ou menor ritmo ao texto, a ação, ou mesmo para indicar maior ou menor envolvimento dos personagens com as situações propostas e com os demais personagens.

Desta forma, planejamos as atividades seguintes visando uma melhor compreensão dos alunos sobre esses aspectos, o que compõe a terceira, quarta e quinta etapa da SD- módulos I, II e III, e têm seu desenvolvimento baseado no diagnóstico inicial percebido através da primeira produção dos alunos, a fim de superar os problemas encontrados nesse diagnóstico.

Até aqui vimos que, para que o professor possa atuar com o propósito de ajudar seus alunos a superarem suas dificuldades na elaboração de uma SD, é necessário que motive esses alunos a produzirem em uma situação real de comunicação. E é a partir da aplicação de uma SD que o professor pode planejar os próximos passos do processo de ensino-aprendizagem de um gênero com estratégias diversificadas, atividades contextualizadas a fim de subsidiar seu trabalho oferecendo aos alunos a oportunidade de superar suas dificuldades.

A produção final é a sexta e última etapa. É ela que encerra a sequência didática, oferecendo ao aluno, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p.106), “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” Por outro lado, a produção final é um instrumento o qual o professor pode utilizar para avaliar a evolução dos alunos em relação à produção inicial. E assim, os alunos que se apropriam das peculiaridades do gênero estudado podem, gradativamente, ir superando suas dificuldades, utilizando adequadamente a linguagem oral ou a linguagem escrita em diversas situações sociocomunicativas de seu cotidiano.

Corroboramos assim, com os autores, sobre a importância do trabalho pautado na SD, uma vez que ele possibilita a realização de um trabalho sistematizado e gradativo das aulas em Língua Materna, auxiliando o aluno no domínio de diversas práticas de linguagem considerando seu caráter multifacetado.

No momento de elaborar uma SD, os autores apontam quatro dimensões a serem consideradas: 1) os princípios teóricos subjacentes aos procedimentos; 2) o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação; 3) as diferenças entre trabalhos com a modalidade oral ou escrita; e 4) a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino da língua.

O caráter modular do procedimento e suas diferenciações é um dos princípios gerais da SD, pois se caracteriza por evidenciar um olhar construtivista e sociointeracionista ao propor a realização de atividades intencionais e previamente estruturadas. Tais atividades devem adaptar-se as necessidades de diferentes grupos de aprendizes. Nesse momento, se destaca a importância da autoavaliação do processo que pode ocorrer durante toda a sua aplicação, tanto pelo aluno como pelo professor.

Ainda sobre o trabalho com a SD, Marcuschi (2008) destaca os princípios gerais da linguística de texto que subsidiam o trabalho com a produção de texto e não mais com frases isoladas, uma vez que a visão de língua adotada aqui é de um conjunto de práticas sociais. Considerando que a produção de texto é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e assim, os textos são produzidos para um interlocutor específico com um objetivo igualmente determinado.

Os textos nessa perspectiva são concebidos como formas históricas relativamente estáveis, que circulam numa sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral. O ensino da produção estimula uma conscientização de todo o processo e com isso o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária.

Para Marcuschi (2008), é importante frisar que esse caráter modular do trabalho com a SD e os gêneros textuais situa as ações no contexto da realidade e não as naturaliza. Isto contribui para a construção de um trabalho diferenciado, contextualizado e significativo para os alunos, permitindo-nos que seja possível realizar uma autoavaliação durante todo o percurso e possibilitando-nos refletir com mais atenção sobre as dificuldades, avanços e entraves que perpassam o desempenho de cada um.

Outro ponto positivo deste trabalho é que, através dessas atividades sistematizadas compreendemos que a atividade de escrita é também um trabalho de reescrita, pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões. Esse processo pode ser exteriorizado e tornar-se objeto de reflexão. No texto oral, essa exteriorização é percebida na transcrição do texto.

As sequências didáticas têm como objetivo maior o aperfeiçoamento das práticas de escrita e produção oral e estão intimamente ligadas à aquisição de

procedimentos e práticas. Nessa perspectiva, o nosso trabalho toma como base para o desenvolvimento da nossa SD o estudo do gênero narrativa de aventura numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo Barbosa e Rovai (2012), o gênero narrativa de aventura possui elementos que instigam a imaginação do leitor, como um herói ousado e destemido, um espaço hostil, desafiador, sem falar na tensão da narrativa ante ao inesperado. Enfim, a leitura desse gênero acontece “principalmente com leitor mais jovem que rapidamente se identifica com o protagonista, que na maioria das vezes, é um jovem.” (p. 66). Por esse motivo, os alunos se veem projetados nas aventuras destes heróis fictícios, pois é na figura do protagonista que eles veem refletidos seus desejos de justiça e sua determinação, coragem e esperteza para alcançar os objetivos e superar as dificuldades impostas pela trama. Por outro lado, o estudo do gênero narrativo é conteúdo previsto no programa de ensino para esse ano. Abordaremos nos próximos tópicos um breve comentário sobre o surgimento do gênero e seu contexto sócio histórico.

2.6 O gênero em questão: Narrativa de aventura

2.6.1 Um pouco da história das narrativas de aventura

As histórias que narram aventuras surgiram há milhares de anos, mas nem todas podem ser chamadas de narrativas de aventura. Para que possamos compreender melhor é preciso voltar no tempo e conhecer o contexto sócio-histórico-cultural em que elas surgem. Segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 82), “o primeiro texto literário que contém aventuras foi registrado em tábua de argila por volta de 3 mil anos a.C.” Tal texto, denominado *A epopéia do Rei Gilgamesh*, narra as aventuras desse rei. No enredo, surgem personagens como animais da mitologia e deuses.

De Gilgamesh a Harry Potter ou Guerra nas Estrelas, verifica-se o permanente interesse, através dos séculos, pela aventura que, até a atualidade, vem encantando leitores de diversas idades. Porém, nem toda história de aventura compreende uma narrativa de aventura; elas podem pertencer a gêneros distintos tais como: narrativas bíblicas, mitos, ficção científica, ou feitos extraordinários de super-heróis.

O foco, na narrativa de aventura, está voltado para herói e para o mundo onde se dá a aventura. Nas demais narrativas, a intervenção dos deuses, magos, seres e objetos mágicos no plano terreno assinala a presença do maravilhoso. Assim, as aventuras vividas pelos heróis dos gêneros nos quais se insere o maravilhoso encontram-se fora da categoria humana e em mundos que não são os da realidade em que vivemos, ao contrário do que ocorre na narrativa de aventura. Apesar disso, todas essas histórias são ficcionais, ou seja, encontram-se dentro do espaço da ficção.

Os heróis das narrativas de aventuras estão submetidos ao mundo natural, podem até possuir qualidades superiores aos demais mortais, mas sofrem dor, medo e ansiedade como pessoas comuns. De modo geral, os heróis são espadachins, como D'artagnan, foras da lei com espírito de justiça, como Robin Hood e alguns piratas, homens da selva, como Tarzan. Enfim, são lutadores que objetivam alcançar causas nobres e justas, enfrentando os mais diversos tipos de vilões.

O enredo na narrativa de aventura tem papel fundamental no prazer da narrativa. Pode se desenrolar em épocas históricas datadas ou no cotidiano e em espaços arriscados ou exóticos como mares perigosos, ilhas, picos de montanhas, florestas, selvas, isto é, lugares que possam exercer forte sedução sobre a imaginação dos leitores.

A partir das décadas de 1930 e 1940, as narrativas de aventura sofrem as consequências da segunda guerra, que aconteceu entre os anos de 1939 e 1945, a partir da qual o mundo passou por mudanças de todo rumo: uma crise global acabou destruindo economias inteiras. A subida ao poder de ideologias socioeconômicas (socialismo e nazismo) e as mudanças no modo de pensar de todas as pessoas do mundo foram fatores resultantes dessa guerra. Nesse contexto de guerra e pós-guerra, o mundo real não permite mais ilusão. Com isso, a produção ficcional muda para outros mundos paralelos. A aventura realiza-se em mundos paralelos povoados por criaturas fantásticas: *dragões*, *anões*, *elfos*, *hobbits*, *trolls*, *etc.* Muda o herói, mudam o tempo e o espaço, mas o prazer pela trama aventureira permanece.

Diante das mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas em decorrência da segunda guerra, podemos citar ainda o impulso da

industrialização, e com isso surge a ideia de popularizar o jornal impresso através da popularização dessas narrativas.

Com a crescente propagação da imprensa, surgem os folhetins na França, nos jornais do século XIX. A palavra folhetim é um termo jornalístico de origem francesa- *feuilleton*- e significa rodapé da página do jornal. Tal local foi designado para a publicação de textos literários a partir da década de 1930. Naquela época, a imprensa tornava-se cada vez mais importante, porém, ainda era inacessível para a maioria da população pelo alto valor dos exemplares, uma vez que eram oferecidos em quantidade reduzida na tiragem de cada edição. Para mudar esse cenário, surge a ideia de se baixar o preço do jornal e inserir, como isca para aumentar a vendagem dos exemplares, a ficção literária através da fórmula “continua amanhã”, acompanhe na próxima edição “as cenas do próximo capítulo”. O sucesso é imediato, aumentando inclusive o investimento dos anunciantes.

Desta forma, em cada edição do jornal, os textos eram expostos à moda Sherazade, em “As mil e uma noites”, ou seja, ao final de cada capítulo diário, a trama era interrompida no seu clímax e, como consequência, o suspense despertava a curiosidade diária pelo desenrolar dos fatos. Se de um lado temos o conteúdo melodramático, da trama fantasiosa povoado de desafios e obstáculos, por outro, o folhetim democratiza-se consolidando o jornal como um veículo de comunicação em massa e a literatura, antes reservada a uns poucos indivíduos das camadas mais abastadas, vai se popularizando. Conforme nos aponta Barbosa e Rovai (2012, p. 90), “surge uma nova concepção de literatura, vista como entretenimento e consumo”. As autoras apontam ainda que tal fato gera muitas críticas aos romances publicados nos folhetins, estes eram considerados por alguns críticos literários como literatura menor.

Atualmente, a crítica a essa literatura foi amenizada, pois mesmo tendo sido concebida, inicialmente, para o consumo visando sua popularização, pois havia a ideia de que apenas os mais abastados teriam capacidade de degustar esses textos por serem intelectualmente superiores aos menos favorecidos economicamente, reconhece-se sua importância. Já os folhetins, ficaram consagrados e passaram a representar um novo gênero, uma vez que ajudaram a construir e a popularizar as narrativas de aventura.

Enfim, dos folhetins do século XIX para os livros; dos livros para as telas de cinema, para o rádio, para a tv, ou mesmo para os games do século XX, o fato é que ainda as narrativas de aventura têm permanecido, seja nas atuais narrativas em série, seja na história do herói justiceiro. Assim, Zorro e Indiana Jones, ao lado dos heróis de Dumas: Os três mosqueteiros, ou de Miguel de Cervantes: Dom Quixote de La Mancha e tantos outros heróis de autores do gênero, “já se firmaram e hoje fazem parte do imaginário de histórias de aventura”. (BARBOSA e ROVAL, 2012, p.91)

2.6.2 Elementos constitutivos do gênero Narrativa de aventura: conteúdo, estilo e composição

A narrativa de aventura, nas palavras de Rojo e Cordeiro (2004), é um gênero fácil de reconhecer, o começo da história se dá:

Em um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final.” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.9).

Sob esse prisma, entendemos que a narrativa de aventura tem início com a apresentação dos objetivos do protagonista (que podem ou não concretizar-se) seguidos dos desafios que ele precisa enfrentar (tempestades, fome, frio, etc). Esse gênero tem como uma de suas principais características apresentar acontecimentos imprevistos, cheios de riscos que são assumidos por um ou vários heróis.

Os heróis são fundamentais nesse gênero, pois são figuras de grande relevância e possuem sempre um comportamento audacioso, destemido e espírito aventureiro. Entendemos que esteja nessa questão o gosto dos alunos por esse tipo de histórias, pois elas despertam esses sentimentos de coragem, ousadia e conseqüente admiração pelo herói que se apresenta diante das inúmeras aventuras e dos mais emocionantes desafios. Segundo Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p.31), as crianças se apropriam ficticiamente desses heróis realizando uma troca de papéis, na qual incorporam essas habilidades num mundo totalmente imaginário.

O tempo numa narrativa de aventura é muito relativo, principalmente o tempo histórico, algumas vezes é até imperceptível, porém o tempo da ação é muito bem definido, podendo ser medido em horas, dias ou até anos. Facilmente verificamos essa demarcação do tempo através dos marcadores temporais como: um segundo depois, em alguns dias, etc.

Pensando do ponto de vista dialógico, conforme nos orienta Bakhtin (2016), verificamos os elementos constituintes deste gênero: o conteúdo, a composição e o estilo.

O conteúdo na narrativa de aventura diz respeito à apropriação de outros espaços e outras culturas através dos seus personagens que deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações perigosas. Tais ações são movidas pela curiosidade, ou pelo espírito aventureiro e são permeadas pela exploração de lugares desconhecidos, contatos com pessoas de diferentes lugares e culturas, a superação de obstáculos e a determinação em alcançar seus objetivos. Segundo Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 34), numa narrativa de aventura “o conteúdo temático pode ser analisado, por um lado, quanto ao léxico, às situações típicas ligadas ao gênero, e por outro, quanto à configuração e papéis dos personagens”.

Já a composição nas narrativas de aventura (por narrarem o distanciamento dos personagens do espaço de vida cotidiana e as experiências vividas nas aventuras) apresentam ações organizadas em uma sequência de situações. Segundo Gancho (2002), as sequências narrativas se organizam através do enredo, personagens, tempo, lugar e narrador.

No enredo, as sequências dos acontecimentos ou fatos que constituem a história são constituídas de duas partes principais: a verossimilhança e a estrutura. O enredo é composto por cinco partes. Inicia-se pela apresentação ou situação inicial, na qual o leitor é situado diante da história que vai ler. Há uma situação que pode ser de equilíbrio ou de desequilíbrio, de tensão. Nas narrativas de aventura, geralmente expõem-se algumas circunstâncias anteriores ao início da aventura; em seguida, aparece a complicação, onde se inicia o conflito, as adversidades que envolverão os protagonistas. Gancho (2002) destaca que sem conflito não há narrativa, isto é, o conflito é o elemento estruturador e em torno dele se organizam os fatos da história. Nas narrativas de aventura, o conflito está

relacionado ao objetivo da aventura, isto é, geralmente algo acontece para impedir o herói de alcançar esse objetivo e começa a complicação.

Logo após o conflito, surge o clímax que se caracteriza por ser o momento mais tenso da narrativa, no qual o conflito chega a seu ponto máximo de tensão e chega muito próximo da resolução. Para Gancho (2002, p.11), "o clímax é o ponto de referência para as partes do enredo que existem em função dele." E para introduzir a situação final, aparece o desfecho ou resolução. Nessa etapa do texto, é posta para o leitor a resolução do conflito. Na narrativa de aventura, a complicação ou superação do obstáculo é alcançada pelo herói e a história se encaminha para um equilíbrio diferente do inicial; e para finalizar o texto, temos a situação final. Nas narrativas de aventura, uma nova situação de equilíbrio é estabelecida, isso ocorre porque o protagonista sofre uma transformação devido a sua experiência aventureira.

Uma outra sequência do texto narrativo trata das personagens, que são seres fictícios e responsáveis pelo desenrolar do enredo. Quanto ao papel desempenhado pode ser o de protagonista (herói ou anti-herói), antagonista, secundário ou coadjuvante. Já a sequência referente ao tempo narrativo caracteriza a época em que transcorrem os fatos e o tempo de duração da aventura, podendo ser cronológico ou psicológico. Um outro aspecto a ser observado é o que se refere ao espaço da narrativa, pois este é o lugar dos acontecimentos, "tem como função principal situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação." (GANCHO, 2002, p.23). Tempo aqui é definido como espaço físico, o lugar psicológico, econômico ou social que Gancho (2002) prefere denominar de ambiente.

E para finalizarmos, nas sequências narrativas há o narrador, aquele que conta a história e dependendo da perspectiva que assume diante dos fatos narrados pode ser identificado como narrador em 1ª pessoa ou narrador em 3ª pessoa.

De fato expomos de forma muito sucinta essas marcas composicionais dos gêneros narrativos, assim como nos referimos ao gênero narrativa de aventura, mostrando um pouco como cada marca pode ser evidenciada na construção desse gênero.

E em relação ao estilo Nóbrega (2016) aponta como evidentes nas narrativas de aventura as seguintes características:

- a) Apresentam como eixo uma linha temporal construída pelos eventos que sucedem.
- b) uso de marcadores para a localização temporal e espacial nos episódios narrados.
- c) O texto pode ser narrado em 1ª ou 3ª pessoa. Quando o narrador é também um personagem, há uma fusão entre o “eu” que se enuncia de um espaço e de um tempo e o “eu” implicado nos eventos relatados.
- d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa.
- e) Tendência ao uso de um vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares ou a seus atributos, ou ao modo de viver das pessoas. (NÓBREGA, 2016 [n. p.]

Essas marcas são fundamentais na construção do estilo que dá o tom da narrativa (BAKHTIN, 1992). São elas que dão mais ou menos dinâmica, ou suspense à narrativa. Desta forma, devemos explorar bem com os alunos essas questões de análise linguística através da reflexão sobre o uso de advérbios, adjetivos e tempos verbais para atingir o estilo pretendido.

Em suma, através do que foi exposto até aqui pudemos conhecer, pelo menos de forma superficial, algumas características da narrativa de aventura, desde seu percurso histórico até as suas características discursivas.

Apresentamos no próximo tópico os procedimentos metodológicos que orientam nossa pesquisa, situando a própria pesquisa bem como os sujeitos e o contexto de realização da mesma.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre a natureza e o caráter dos procedimentos metodológicos elaborados em nossa pesquisa como forma de fundamentar a intervenção a que nos propomos e garantir a sua eficácia. Descrevemos as etapas elaboradas e seguidas para intervir no problema apresentado, as implicações subjacentes ao processo de correção e reescrita de texto. Apresentamos ainda o contexto escolar no qual se desenvolve a pesquisa bem como os sujeitos envolvidos.

3.1 Contextualização da pesquisa

Para alcançar nossos objetivos, optamos por adotar a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, delineada pela pesquisa-ação. As pesquisas qualitativas tomam como base os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais e o ambiente em que vivem. Assim, entendemos que um fenômeno é interpretado de maneira mais eficaz quando analisado no contexto em que se realiza. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) aponta que a pesquisa qualitativa é importante método para a investigação em ambiente escolar, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Ainda, as pesquisas qualitativas de cunho etnográfico têm se mostrado eficazes para a investigação de fatos em instituições de ensino. Pois um de seus objetivos é “o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”. (BORTONI-RICARDO, p. 49). Assim, para investigarmos o processo de produção textual escrita de determinado gênero do discurso e de sua reescrita, a partir de determinados encaminhamentos pedagógicos, necessitamos compreender e interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que se realizou.

A pesquisa-ação possibilita ao professor investigar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem -em nosso caso específico, na escrita, correção e reescrita de narrativas de aventuras- e atuar junto aos

alunos como forma de minimizar tais dificuldades. Assim, corroboramos com Córdova e Silveira (2009, p. 32) no tocante à afirmação de que, pelo caráter intervencionista da pesquisa ação o pesquisador pode atuar “como sujeito e objeto de sua pesquisa”, pois lhe é possibilitado não só intervir diretamente na realidade e no problema estudado como forma de produzir novos conhecimentos que ajudem a solucionar problemas específicos, como também refletir e autoavaliar os passos de sua pesquisa, verificando o que avançou ou o que precisa de reformulação.

Nesse sentido, nossa pesquisa vai além da mera descrição dos fatos e fenômenos da realidade a ser investigada, pretendemos intervir nessa realidade para modificá-la. Segundo Córdova e Silveira (2009), essas duas categorias de pesquisa -descritiva e intervencionista- atreladas a uma abordagem qualitativa, preocupam-se em explicar aspectos da realidade que não podem ser quantificados e centram-se na explicação e compreensão da dinâmica das relações sociais. Ambas, somadas à pesquisa aplicada, que segundo essas mesmas autoras, gera conhecimento para solucionar problemas específicos de interesse local, atendem ao propósito deste trabalho. Pois, nos propomos descrever e refletir sobre o fenômeno -processo de ensino e aprendizagem do gênero narrativa de aventuras na sua escrita e, principalmente, na correção e reescrita- através da intervenção nesse processo a fim de modificá-lo.

É importante frisar que, como se trata de uma pesquisa-ação, os procedimentos adotados para a realização do presente estudo foram revisados sempre que necessário, à medida que a própria pesquisa foi se concretizando. Essa é uma das características desse tipo de pesquisa, a possibilidade de refletir e avaliar o processo durante sua realização. Logo, apresentamos as ações desenvolvidas e os procedimentos utilizados ao longo da intervenção.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

O presente estudo foi realizado numa escola pública municipal de Campina Grande-PB, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental. A referida turma possui 20 alunos com faixa etária entre 10 e 13 anos. Destacamos que o projeto da nossa pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/CFP, Campus Cajazeiras-PB, e aprovado

sob o número de protocolo 3.012.748, aprovado em 09 de novembro de 2018 (anexo 1).

A escola está localizada num dos bairros mais centrais da cidade, o que justifica a presença de alunos oriundos das mais diversas localidades/bairros. A maioria dos alunos pertence a famílias de baixa renda, com baixo nível de escolaridade, provenientes de bairros carentes do município. Tal situação revela famílias que possuem pouco acesso a bens culturais como teatro, cinema, literatura, dentre outros, e pouca participação nas atividades escolares cotidianas dos educandos, o que pode ser um fator agravante para as muitas dificuldades nas habilidades de leitura e escrita dos educandos, situação percebida através do contato entre a pesquisadora e os estudantes em momentos anteriores, uma vez que a pesquisadora trabalha há mais de cinco anos nessa instituição.

Boa parte desse alunado encontra na escola o seu contato mais imediato com diversos gêneros institucionalizados, como os literários, e no caso em questão a narrativa de aventura. Por essa razão, a importância desse projeto em explorar aspectos textuais discursivos desse gênero, consolidando o papel da escola. Conforme nos apontam os PCN (2001, p. 32), a escola deve possibilitar ao aluno "sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania." Tal fato, será possível a partir do momento em que oferecermos o contato com os mais diferentes gêneros, de modo que ele- o aluno- possa inserir-se ativamente no mundo da escrita atuando de forma eficaz nas mais variadas situações de comunicação.

3.3 Os dados da pesquisa

O *corpus* de análise da nossa pesquisa foi gerado durante todo o processo de produção e reescrita de textos a partir do gênero narrativa de aventura. Para a composição do corpus de análise utilizamos 50% dos textos produzidos em sala, o que corresponde a um total de 10 produções escritas. Para a escolha dos textos, priorizamos aqueles que apresentam mais dificuldades na compreensão da função social do gênero em estudo.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD constitui uma continuidade de módulos de ensino, organizados de modo conjunto, visando a melhoria de uma determinada prática de linguagem. Nesse sentido, seus objetivos devem adequar-se as especificidades dos sujeitos nela envolvidos.

A justificativa para a escolha do gênero surgiu da observação da professora-pesquisadora de que o gênero é abordado no livro didático da referida série e desperta muito a atenção dos alunos que estão nessa faixa etária, entre 10 e 13 anos, pois se tratam de aventuras, desafios, heróis e combates. A proposta de escrita e, principalmente, de reescrita de textos na escola como um todo soa quase sempre como um fracasso, quer seja pela abordagem inadequada oferecida pelos manuais didáticos, ou pela fragilidade do professor em conseguir conciliar essa prática e o cumprimento dos conteúdos com seus alunos. E é por esta razão, que propomos um trabalho no qual, os alunos possam desenvolver sua competência comunicativa através de uma abordagem sociointeracionista do ensino de produção de textos, na qual o processo de escrita vai além do domínio das estruturas da língua, oportunizando uma comunicação verbal efetiva, com interlocutores definidos em contextos sóciohistóricos situados.

Diante do exposto até aqui, apresentamos no próximo tópico, nossa proposta de intervenção e suas etapas de realização, desde a apresentação da situação inicial, até a produção final, a reescrita.

4 A INTERVENÇÃO

Como já mencionado anteriormente, a nossa sequência didática foi desenvolvida entre os meses de setembro a dezembro de 2018, num total de 38 aulas, e não 36 como planejamos inicialmente, inserindo 2 aulas na etapa 1, a fim de seguirmos a logística da escola quanto a utilização da sala de recursos midiáticos. Planejamos uma SD pautada no modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para melhor nos organizarmos na (re)elaboração das etapas, dos avanços e/ou recuos necessários, enfim, para melhor dirigirmos o caminho percorrido. Neste tópico apresentamos, sumariamente, as etapas que compõem a nossa proposta de intervenção.

Desenvolvemos nossa SD considerando os seguintes itens, nos quais trabalhamos conteúdo (itens 1, 2 e 4), estilo (item 5) e composição (itens 3, 4 e 5) do gênero:

- 1) Mobilizando para o trabalho com as narrativas ou a apresentação da situação.
- 2) Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero, suas possibilidades de compreensão de uma história de aventura: a produção inicial;
- 3) Por dentro da esfera: lendo, assistindo e comentando narrativas de aventura, módulo I;
- 4) Conhecendo um pouco da história das narrativas de aventura, módulo II;
- 5) Compreendendo a estrutura, módulo III;
- 6) Passando de leitor a autor: a escrita e reescrita de narrativas de aventura: a produção final.

4.1 Mobilizando para o trabalho com as narrativas de aventura

Nessa primeira etapa, propomo-nos a mobilizar os alunos para o trabalho com as narrativas de aventura, o nosso objetivo foi motivar o aluno para garantir um bom desenvolvimento das atividades propostas durante a realização da sequência. Propomos a realização desta etapa em seis aulas de 50 minutos cada. No primeiro momento, nas duas primeiras aulas, conversamos com a

turma instigando os alunos a falarem sobre suas experiências leitoras apontando quais as suas dificuldades, através de perguntas realizadas oralmente como: o que vocês gostam de ler na escola? E fora dela? E listamos no quadro as preferências dos alunos. Em seguida, questionamos se eles gostam de ler textos narrativos e quais eles gostam mais. Para finalizarmos, entregamos um questionário (apêndice A) por escrito e xerografado retomando as mesmas questões acrescidas de outras como: que filmes você gosta de assistir e o que mais chama sua atenção neles? Que heróis você mais admira e por quê? Você já ouviu falar em personagens como Hobin Hood, Robinson Crusoe ou Sherazade? Quando? O que achou deles? Num segundo momento, nas terceira, quarta e quinta aulas, colocamos para apreciação dos alunos um filme dentre os citados por eles no questionário, "*Jumanji: Bem-vindo à selva*". Após assistirem ao filme, fizemos uma análise oralmente com a turma, partindo de alguns questionamentos como: o que mais chamou a sua atenção no filme? Quem são os personagens? Quem era o herói? Quais as suas características físicas psicológicas? Onde e quando aconteceu a história?

Para finalizarmos essa etapa, na sexta e última aula, apresentamos aos alunos o trabalho com o gênero narrativa de aventura propondo como produto final a produção de um livro para ser doado à biblioteca da escola, ou à biblioteca pública municipal. Firmamos então, um contrato didático. Explicamos os objetivos pretendidos, as atividades a serem executadas, porque e como serão feitas, o que poderão escolher para a realização de algumas etapas do projeto (livros, filmes, o que pesquisar) e o que não poderão (forma de avaliação, atividades) e como serão avaliados.

4.2 Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero, produção inicial

Partindo da ideia de que para construirmos conhecimentos novos é necessário apoiarmo-nos nos já construídos, nesse momento, nosso objetivo foi ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em estudo e produzir uma narrativa de aventura, nossa produção inicial, norteadora do planejamento dos módulos seguintes dessa sequência didática. Planejamos desenvolver essa etapa em seis aulas também de 50 minutos cada. Para tanto, apresentamos,

inicialmente, uma exposição em *Power point* (apêndice B) levantando algumas questões como: O que é uma narrativa de aventura? O que é aventura? O que sabemos sobre narrativas de aventura? Nesse momento, solicitamos que os alunos citassem oralmente suas respostas e em seguida, fizemos uma listagem de todos os elementos lexicais citados por eles sobre o universo das narrativas de aventura. Apresentamos ainda, imagens de obras clássicas, seus autores e o contexto de produção, como *Os três mosqueteiros*, *Tarzan* e *Robinson Crusóé*. E para finalizarmos essa etapa, realizamos a situação inicial de produção de texto (apêndice C) na qual solicitamos que os alunos produzissem uma narrativa de aventura. Essa primeira produção diagnóstica foi norteadora do planejamento dos módulos seguintes e retomada como atividade de reescrita na produção final no item (4.6). Pudemos verificar, nesse momento, que questões relacionadas ao conteúdo, à composição e ao estilo necessitavam ficar mais claras para os alunos.

4.3 Por dentro da esfera: lendo, assistindo e comentando narrativas de aventura

Nessa etapa, nosso objetivo foi envolver o aluno no mundo da leitura das narrativas de aventura. Para tal, planejamos desenvolver esse primeiro módulo em dez aulas de 50 minutos cada. Iniciamos levando para sala de aula, que foi organizada em círculo, diversas resenhas de obras de narrativas de aventura, cuja escolha se deu a partir das sugestões fornecidas pelos próprios alunos no questionário realizado na primeira etapa desta sequência. Expomos as resenhas e questionamos se os alunos as conheciam, em que situações elas aparecem. Apresentamos então, o gênero resenha, discutindo sobre sua função, objetivos, seu público alvo, etc.

Após esse momento de reconhecimento do gênero resenha, solicitamos aos alunos que lessem e analisassem as resenhas e, em seguida, escolhessem as que utilizaríamos para as atividades seguintes.

Em seguida, os alunos realizaram a leitura compartilhada das obras escolhidas na etapa anterior, num total de quatro obras que foram xerografadas para cada aluno, conforme a obra escolhida pelo grupo. Na leitura compartilhada, a turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo recebeu uma obra para ler.

Toda semana (num máximo de quatro semanas), um grupo por vez apresentou a obra lida, em forma de seminários onde os grupos apresentaram para a turma a leitura da obra que cada um ficou responsável. Os grupos foram formados por sete alunos e cada um expôs sua leitura sem muita formalidade, alguns fizeram cartazes, outros se arriscaram vir à frente da sala e apresentar a leitura, mas a maioria só relatou o que leu do seu lugar, de sua carteira. Este momento foi muito difícil de realizar, precisamos marcá-lo duas vezes para que conseguíssemos o envolvimento dos alunos, pois eles não têm o hábito de ler e precisamos instigá-los pontuando sua participação o tempo todo. Posteriormente, solicitamos que fossem confeccionados murais (apêndice D) para serem expostos no pátio da escola, com indicação da leitura e gravuras das obras, a fim de despertar o interesse da leitura em alunos de outras turmas, aos professores e a toda comunidade escolar em geral.

Para finalizarmos essa etapa, solicitamos que os alunos realizassem uma pesquisa a ser desenvolvida em casa através de livros ou na internet sobre narrativas de aventura clássicas e contemporâneas, a fim de levantarmos o percurso histórico percorrido pelos autores, obras e heróis, confrontando as produções de ontem e de hoje. Para melhor sistematizar essas informações realizamos uma conversa informal para discutir o que os alunos descobriram, o que acharam, como eram antes as narrativas de aventura e como são hoje, como ficou o papel do herói nesse percurso. Finalizamos com uma apresentação de slides (apêndice E) preparados pela pesquisadora.

4.4 Conhecendo um pouco das narrativas de aventura

Nesse segundo módulo, que foi desenvolvido em duas aulas, o objetivo foi levar o aluno a conhecer a história do gênero narrativa de aventura. Nesse momento, deixamos claro para os alunos que cada gênero surge de uma necessidade social e histórica, e que por esse motivo são situados. E é esse caráter social que determina suas características. Levamos a continuação da apresentação em *Power Point* (apêndice F) com os diversos tipos de heróis pertencentes a diversas narrativas, para que junto aos alunos delimitássemos com mais precisão aqueles que pertencem ao mundo da narrativa de aventura, observando suas características.

É importante ficar clara essa concepção de herói no gênero em questão. Pois os alunos costumam confundi-lo com super-herói que são dotados de poderes supra-humanos e atuam em mundos maravilhosos, "ao contrário da narrativa de aventura que apresenta um herói que conta apenas com suas forças individuais, físicas e/ou morais, e atua num mundo natural" (BARBOSA E ROVAI, 2012, p. 207).

Durante a apresentação das imagens dos heróis, questionamos os alunos sobre: Quem são os heróis? Como é o espaço em que eles atuam? Por que os super-heróis diferem dos personagens das narrativas de aventura? Retomamos, assim, as discussões realizadas no módulo anterior com a pesquisa, a conversa informal e a apresentação de slides realizada pela professora.

4.5 Compreendendo a estrutura

Para a realização deste módulo, o terceiro, planejamos o seu desenvolvimento em doze aulas de 50 minutos cada, mas acabamos por realizá-lo em 13 aulas devido a realização da última atividade proposta nesta etapa, a reescrita que acabou por levar mais tempo para a sua realização do que havíamos pensado. Nesse momento, nosso objetivo foi estudar os elementos composicionais de uma narrativa como, narrador, enredo, personagens, espaço e tempo, levando o aluno a compreender a construção das narrativas de aventura e tomar consciência de que estes mesmos elementos, quando se trata do gênero em estudo, apresentam singularidades que o diferencia dos demais gêneros narrativos. Sendo assim, nas três primeiras aulas, sugerimos a apreciação do filme *coração de tinta* que pertence ao gênero aventura e fantasia, lançado em 2008 e dirigido por Lain Softley. O roteiro deste filme é baseado em um livro homônimo escrito por Cornélia Funke e publicado em 2003. A escolha deste filme se justifica porque além de proporcionar a análise dos elementos da narrativa, nele é enfatizado, o papel do autor como criador de personagens sempre com suas anotações para novas personagens e histórias, a importância do leitor, a capacidade de criação, a fantasia e a imaginação.

Entregamos aos alunos, após a visualização do filme, na quarta e quinta aulas desta etapa, uma atividade (apêndice H) com questões como: quem conta

a história? Quando se passa a história? Onde se passa a história? O que se conta? Quem atua na história? Para que eles possam estruturar melhor seus apontamentos acerca da Composição do gênero.

Em seguida, nas sexta e sétima aulas, realizamos a leitura do livro “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha feita pela professora. Após a leitura discutimos sobre as questões apresentadas pelo personagem e realizamos uma atividade de interpretação de texto com questões que iam desde o levantamento de hipóteses a partir da análise da capa do livro até perguntas sobre os personagens, seu jeito de pensar, de agir, se os alunos se identificavam ou não com Marcelo, dentre outras. (apêndice I)

Em seguida nas oitava e nona aulas, exploramos a questão do foco narrativo, ainda com o livro de Ruth Rocha. Entregamos aos alunos o livro xerografado e uma atividade (apêndice J) de análise solicitando que eles identifiquem quem é o narrador, que pistas encontramos no texto para as suas respostas. Finalizamos com o registro escrito dos tipos de narrador e suas características.

Nas décima e décima primeira aulas, trabalhamos com o desenvolvimento da trama e as partes da narrativa. Apresentamos aos alunos uma atividade a ser realizada ainda com base na leitura do livro “Marcelo, marmelo, martelo”, e um quadro para análise e identificação dos momentos da narrativa. (apêndice K) Desse modo, foram observadas as partes que compõem uma narrativa, como: situação inicial- caracterização dos personagens (físicas e psicológicas), conflito, clímax e desfecho e situação final. Nesta atividade, os alunos identificaram cada momento da narrativa indicando as páginas em que elas estão presentes, delimitando seu início e fim.

E nas duas últimas aulas, a décima segunda e a décima terceira, realizamos uma atividade de análise dos elementos linguístico-discursivos voltados para a modalização temporal e espacial, as adjetivações como elemento fundamental na descrição, não só dos personagens, como também dos lugares, as escolhas linguísticas do autor, como representação do estilo individual. Para tanto, utilizamos uma das produções escrita dos alunos realizada na etapa de produção inicial da narrativa de aventura. O texto selecionado para este momento não fará parte do corpus de análise deste trabalho. Esse momento foi realizado com uma reescrita coletiva para melhor direcionarmos as reflexões

sobre os usos e as marcas de estilo que pode compor um texto narrativo. Consideramos assim, que através destas atividades os alunos conseguirão organizar melhor a trama na sua produção observando os elementos da composição do gênero bem como refletindo sobre a importância das escolhas lexicais para a construção do estilo.

4.6 Passando de leitor a autor: a reescrita da narrativa de aventura

Nesse último módulo da SD, realizado em duas aulas, nosso objetivo foi reescrever (apêndice U- Atividade de reescrita) a produção inicial observando as orientações fornecidas pelo professor em sua correção e os conhecimentos construídos ao longo da SD.

Então, após algumas observações sobre o gênero narrativa de aventura, propomos uma reescrita da produção inicial. Neste momento, os alunos puderam rever o seu texto inicial e a partir das orientações fornecidas na correção do professor somadas aos conhecimentos adquiridos ao longo da SD reescreveram seu texto com mais autonomia.

Vale salientar que a nossa correção como professora pesquisadora também foi objeto de análise desse trabalho. Procuramos realizar uma correção, pelo menos em sua predominância, postulada por Ruiz (2001), como textual-interativa, pois a nosso ver é a correção que possibilita uma maior interação entre professor e aluno, uma vez que é nesse tipo nesse tipo de correção que o professor dialoga, em maior grau, com o aluno, provocando reflexões e compreensões nas escolhas do que se pretende dizer através de suas observações. Mas, nada impede que estejam presentes outros tipos de correção como a indicativa ou a classificativa, pois segundo a autora estas também fazem parte do processo dialógico de correção, em menor grau, uma vez que elas apontam o problema do texto sem exatamente discuti-lo, mas levando o aluno a refletir sobre ele. Nessas correções o professor indica os problemas do texto no corpo do texto através de uma marca textual e o aluno precisa atentar para estas marcações e rever o que está inadequado naquele trecho.

Ao analisamos as produções iniciais e, principalmente as finais dos alunos, observamos os avanços e entraves na reescrita do texto e refletimos

sobre as possíveis implicações desse processo levando em consideração a influência da correção do professor.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos didático-metodológicos adotados em nossa pesquisa através da SD pautada, como dito anteriormente, nas orientações de Dolz, Scheneuwly e Noverraz (2004).

5 ETAPAS DO PROCESSO DIDÁTICO-METODOLÓGICO DA SD

É recorrente ouvirmos de professores que teoria e prática não caminham juntas, pois muitas vezes a teoria não leva em consideração as variáveis presentes na execução de suas propostas e por este motivo, acabam distanciando-se uma da outra. Pensando nesta questão, pretendemos neste capítulo articular a teoria apresentada em nossa pesquisa com as propostas práticas e pedagógicas sugeridas em nossa SD para o desenvolvimento do trabalho com a escrita e reescrita textual e sua aplicação no contexto socioeducacional como sendo parte da construção de um todo.

Como já afirmamos, a utilização da SD constitui-se uma das formas mais eficazes para trabalhar a escrita, segundo nos apresenta seus autores (DOLZ, SCHENEUWLY E NOVERRAZ, 2004). O trabalho com SD proporciona a instrumentalização do aluno para que este utilize a escrita de forma interativa nas situações sociocomunicativas do seu cotidiano, dentro e fora do contexto escolar. Dessa forma, apresentamos a seguir, os resultados de todas as etapas da nossa SD acompanhados das devidas reflexões teóricas que nortearam este trabalho, verificando na prática os processos envolvidos na produção de narrativas de aventura e suas implicações na reescrita do texto.

5.1 ETAPA I: Mobilizando para o trabalho com as narrativas de aventura

Esta primeira etapa teve como objetivo motivar os alunos para o trabalho com o gênero narrativa de aventura, a fim de que pudéssemos ter um bom envolvimento e desempenho dos alunos com a pesquisa. Inicialmente, planejamos o desenvolvimento desta etapa em 6 aulas de 50 minutos cada, porém no decorrer de sua aplicação este número elevou-se para 8 aulas devido a questões de logística da escola em relação à disponibilização da sala de recursos audiovisuais da escola para que pudéssemos desenvolver as aulas desta etapa.

Na primeira aula, levantamos questionamentos, oralmente, a fim de verificar as relações entre leitura, escrita e a vivência dos alunos com estas práticas dentro e fora da escola. Logo, questionamos os discentes sobre o que eles gostavam de ler na escola e fora dela? Que textos gostavam de ler? Em

relação aos textos narrativos, quais gostavam mais de ler? O que gostavam de escrever no dia a dia? Paralelamente a esta discussão, fomos listando no quadro as respostas dadas pelos alunos a fim sistematizar as suas respostas.

Os alunos se mostraram muito receptivos e cooperativos neste momento. Logo no início dos questionamentos, fomos percebendo que a grande maioria dos alunos é fascinada por eventos que envolvam a leitura e a escrita veiculados nas redes sociais como: *whatsapp*, *facebook* e *instagran*. Quando questionados sobre a leitura de textos narrativos, houve um grande interesse por textos como a fábula, as lendas, a aventura, o terror e a HQ, pois foram as mais citadas pela turma.

Em seguida, já direcionando para o trabalho com a narrativa de aventura, perguntamos sobre os filmes que eles mais apreciavam e verificamos que um grande número de alunos demonstrou interesse por filmes que envolviam, principalmente, aventura e ação. Finalizamos esse momento, com os questionamentos sobre a escrita e novamente os educandos afirmaram, assim como o fizeram em relação à leitura, que o ambiente em que mais praticam a escrita fora da escola são as redes sociais.

Na segunda aula, aplicamos um questionário escrito (apêndice A) que retomava os questionamentos feitos anteriormente de forma oralizada, acrescido de outras questões relacionadas ao gênero narrativa de aventura como que heróis eles mais admiravam e por quê? Que dificuldades de leitura e escrita de textos em geral enfrentam? Como são e como gostariam que fossem as aulas de produção textual?

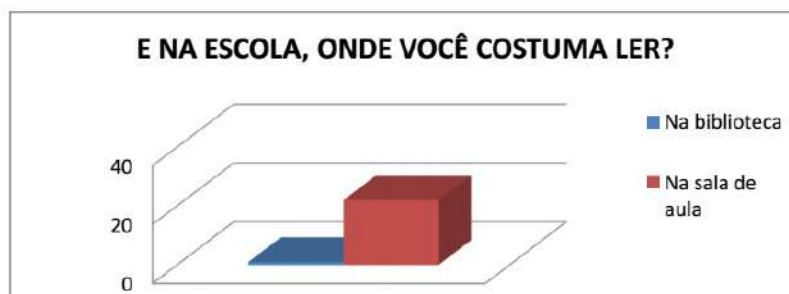
Como já observado, os alunos apontaram os textos que contam histórias de aventura como seus prediletos. Por outro lado, verificamos que a mesma quantidade de alunos demonstrou não gostar de leitura alguma, o que verificamos no gráfico com a resposta "nada".

Gráfico 1- Preferência de leitura dos alunos



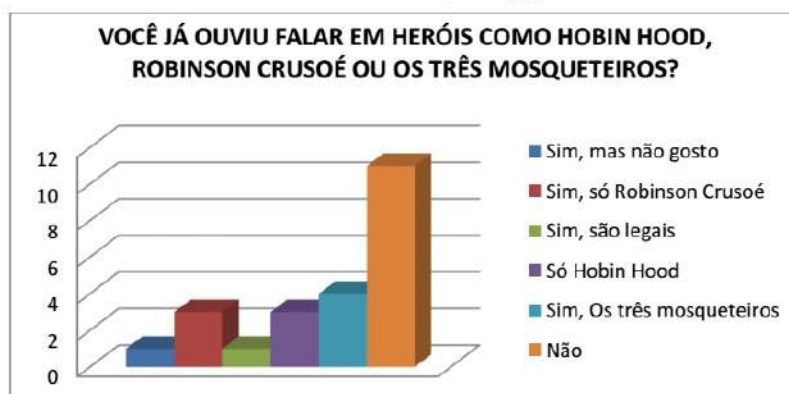
Essa constatação, de que um grande número de alunos não gosta de ler, nos motiva, ainda mais, a buscar subsídios para oferecer aos estudantes um contato maior com textos, estimulando-os e incentivando-os a desenvolver a leitura e a escrita de forma interativa contribuindo assim, para o desenvolvimento de sua competência comunicativa dentro e fora dos muros escolares.

No próximo gráfico, verificamos o que talvez seja o motivo do desinteresse dos alunos pela leitura apontados no gráfico 1. Constatamos que a escola ainda não oferece estímulos suficientes para a leitura e a escrita dos alunos, limitando o contato dessas atividades apenas como cumprimento dos conteúdos curriculares.

Gráfico 2- Vivência de leitura dos alunos

Apenas um dos alunos afirmou realizar leitura fora do espaço da sala de aula quando está na escola. O restante da turma realiza leitura em sala de aula a fim de cumprir com as atividades escolares estabelecidas pelos professores.

As demais perguntas do questionário foram direcionadas para o gênero narrativa de aventura. E ao questionarmos sobre as preferências pelo gênero narrativo, as respostas apontaram um interesse maior por textos que narram aventura e que sejam rodeados de ação, como mencionamos no primeiro momento desta etapa. Seguimos, direcionando as perguntas para um dos elementos principais da narrativa de aventura: o herói. Percebemos que os alunos têm muita simpatia por super-heróis e pelas ações aventurescas em que se envolvem. Mas quando perguntamos se eles conheciam heróis de aventuras como Hobin Hood, Robinson Crusóe ou Os três mosqueteiros, a maioria afirmou não reconhecer tais personagens. Observemos o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Levantamento sobre a percepção de herói dos alunos

Percebemos que os alunos não reconhecem os protagonistas de narrativas de aventura clássicas. A grande maioria dos educandos afirmou não conhecer nenhum dos personagens citados. Talvez reflexo do pouco contato dessas crianças com a leitura, ou o pouco incentivo da escola para a leitura de textos literários.

Quanto às dificuldades em relação à leitura e a escrita, os alunos afirmaram, em sua maioria, que a pontuação dificulta muito o contato deles com essas duas formas de comunicação. Segundo eles, na leitura, a pontuação atrapalha a compreensão e na escrita a organização do projeto do dizer, ou segundo as palavras dos educandos, “a pontuação atrapalha a organização das frases, dos parágrafos e assim, de como a gente quer dizer.” O que se observa com esta colocação é que, a ausência de autonomia no uso dos sinais de pontuação acaba deixando os alunos confusos na hora de ler e de escrever, por isso eles colocam que a pontuação “atrapalha” tanto na compreensão como na escrita do texto. Perguntamos então como eles acham que deveriam ser as aulas de produção de textos na escola a fim de que minimizássemos essas dificuldades. Um grande número de alunos deixou essa pergunta em branco ou afirmou que as aulas deveriam continuar como estão. Para o restante da turma, as aulas de produção textual deveriam abordar resumos de filme, ou que nelas fossem estudados e produzidos textos curtos, ou ainda que essas atividades de produção escrita fossem fáceis e rápidas. Vejamos o quadro a seguir sobre esses dados.

Gráfico 4: Como deveriam ser as aulas de produção textual na escola



Verificamos pelas respostas dos alunos que existe uma vontade de dinamizar as aulas de produção, deixando-as menos cansativas, mais curtas e contextualizadas, pois quando o aluno cita que deveriam ser a partir da apreciação de filmes, entendemos que ele sugere de que forma essas aulas possam ser mais atrativas. Sabemos que a escrita deve ser uma ação diária e permanente em nossas vidas, feita de maneira prazerosa e funcional ao mesmo tempo que deve ultrapassar o ambiente estritamente escolar, pois escrevemos para a vida em função de nossas participações sociais em uma determinada comunidade linguística.

Nas terceira, quarta, quinta e sexta aulas desta etapa, propomos aos alunos a apreciação do filme "*Jumanji: bem-vindo à selva*", sugestão da turma no questionário aplicado anteriormente. O filme estadunidense¹ foi lançado em 04 de janeiro de 2018, sob a direção de Jake Kasdan, e é classificado como fantasia e ação. A obra narra a história de quatro adolescentes que encontram um videogame e empolgados com o jogo, eles escolhem seus avatares para o desafio, mas um evento inesperado faz com que sejam transportados da vida real para dentro do universo fictício, transformando-se nos personagens da aventura e a partir de então a ação e a aventura são constantes até o final do filme.

A aventura se passa num jogo de vídeo game, numa floresta tropical e como todo jogo, as personagens precisam vencer todas as etapas do jogo para voltarem à vida real. Outra questão de destaque são as relações intersubjetivas que existem entre os adolescentes na vida real e no jogo, pois os papéis se invertem. O adolescente considerado um *nerd* que sofria constantemente ameaças e abusos por outro aluno que era conhecido pela fama de ser forte, no jogo passa a ser o chefe e o mais forte do grupo, enquanto seu opressor na vida real passa a ser seu ajudante, um servo fiel no jogo. Uma outra personagem, que na vida real se apresenta como a adolescente tímida e sem amigos, assume no jogo a personalidade de uma mulher guerreira, sensual, forte e corajosa. Colocamos para os alunos a importância dessa condição de experienciar o lugar do outro, de trazer à tona atitudes antes desconhecidas pelos adolescentes, assim como foi posto no filme, e questionamos aos educandos como nos

¹ Não utilizamos um filme brasileiro por não encontrarmos algum que atendesse ao gênero aventura e a faixa etária dos alunos.

tratamos no dia a dia, como enxergamos o outro, a fim de refletir junto a eles sobre como é importante respeitar as pessoas independente de sua aparência, suas preferências ou do seu comportamento.

Em seguida, na sétima aula desta etapa, os alunos fizeram uma atividade oral, resgatando algumas informações sobre o filme como: o que mais chamou sua atenção no filme? Quem eram os personagens? Quem era o herói? Quais as características desse herói? Onde e quando se passam os acontecimentos? Pretendíamos recuperar não apenas questões referentes à estrutura de texto narrativo de modo geral, mas especificamente, à estrutura específica de uma narrativa de aventura. Observar, por exemplo, o herói, que se apresenta na narrativa de aventura sem super-poderes, o tempo histórico, que ao contrário de outras narrativas é bem marcado, na narrativa de aventura não é tão bem determinado. O tempo da ação que é muito bem definido, podendo ser medido em horas, dias ou até anos. Por outro lado, exploramos também aspectos dialógicos percebidos no gênero em estudo como, conteúdo temático que envolve a apropriação de outros espaços e outras culturas através da mudança sofrida pelos personagens que deixam seu lugar de conforto, a vida real, e se envolvem em ações perigosas motivadas pelo desejo de cumprir seu objetivo.

E para finalizarmos essa primeira etapa, na oitava aula, convidamos os alunos a participarem do nosso trabalho sugerindo a produção de um livro composto a partir das produções textuais escritas por cada um deles. Sugerimos também que o livro fosse doado à biblioteca da escola ou à biblioteca pública municipal. Acordamos então o nosso contrato didático, discutindo a importância do envolvimento deles durante todo o desenvolvimento da SD, apontando os momentos em que eles poderiam decidir os encaminhamentos didáticos, como escolha de textos e livros, e os que não poderiam opinar, como decisões didático-pedagógicas referentes a cada etapa da SD como a sequência de atividades realizadas.

No próximo tópico, apresentamos a segunda etapa desta SD. Nela, realizamos a produção inicial que será norteadora do planejamento dos três módulos realizados em seguida.

5.2 ETAPA II: Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero, a produção inicial

A segunda etapa tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos alunos relativos às questões relacionadas ao conteúdo, à composição e ao estilo do gênero em estudo e produzir uma narrativa de aventura, que será nossa produção inicial, norteadora do planejamento dos módulos seguintes dessa sequência. Planejamos o desenvolvimento desta etapa em seis aulas de 50 minutos cada.

Nas primeira e segunda aulas, apresentamos em *power point* (apêndice B), alguns questionamentos como: o que é uma narrativa? O que é aventura? O que sabemos sobre narrativas de aventura? Levantamos uma discussão bastante produtiva uma vez que os alunos puderam expor seus conhecimentos sobre os gêneros narrativos e esclarecer algumas dúvidas quando citaram gêneros que se confundem muitas vezes com as narrativas como os diversos tipos de relatos e os diários. Foi interessante explicar para eles que cabe aos gêneros narrativos narrar histórias fictícias, ao contrário, por exemplo, da notícia ou do relato de viagem que por tratar de fatos reais pertencem aos gêneros da esfera do relatar.

Após essa discussão, nas aulas seguintes, a terceira e quarta aulas, apresentamos imagens e vídeos referentes a diversas obras clássicas de narrativas de aventura como: Robinson Crusoé, A ilha Perdida, Os três mosqueteiros e Zorro. Discutimos sobre o autor e o contexto de produção de cada obra e, apresentamos ainda, dois vídeos de leitores dessas obras, um vídeo sobre o livro de Robinson Crusoé e outro sobre o livro da ilha perdida. Nos vídeos, os leitores comentaram sobre o conteúdo temático das obras, o espaço e o tempo da narrativa, o enredo, as personagens, os pontos fortes e os pontos fracos, o contexto de produção e o autor de cada obra.

E para finalizarmos esta etapa, nas quinta e sexta aulas, solicitamos que os alunos realizassem a produção inicial (apêndice C). Esse foi um momento muito tranquilo para eles, pois os alunos já estavam envolvidos pela atmosfera da narrativa de aventura. Muitos queriam retomar o que havia visto no filme, outros queriam tomar como base os vídeos que assistimos sobre avaliação das obras. Porém, colocamos para eles que essa produção seria retomada para a

reescrita e que ela era muito importante, pois nos traria informações sobre o conhecimento prévio de cada um deles. E, de fato, foi através dessa etapa diagnóstica, da escrita inicial que pudemos observar o tratamento dado pelos alunos em seus textos ao conteúdo, a composição e ao estilo do gênero o que nos possibilitou planejar com mais precisão os módulos que se seguem em nossa SD, conforme sugerem Dolz, Noverraz e Scheneuwilly (2004).

5.2.1 Algumas observações sobre a produção inicial

As observações levantadas nesse tópico levam em consideração de que forma os alunos articularam, ou não, os elementos constitutivos dos gêneros discursivos (em especial os que se referem ao gênero narrativa de aventura) apontados por Bakhtin (2016): o conteúdo temático, a construção composição e o estilo. Apoiamo-nos também nas leituras de Barbosa (2012) e Gancho (2002) no que se refere à constituição do gênero narrativa de aventura observar de que forma os alunos expuseram em seus textos o reconhecimento de que o texto literário carrega os valores de sua época e de uma sociedade.

Na narrativa de aventura, o aventureiro é influenciado pelas ideologias que estão ao seu redor, saindo do seu lugar de conforto de forma intencional e se envolvendo muitas vezes em uma aventura não programada, mas, graças as suas habilidades e intencionalidades, consegue superar os desafios que surgem no decorrer da trama. Verifiquemos como os alunos abordaram os elementos constituinte do gênero em sua primeira produção.

A fim de preservar a identidade dos estudantes iremos identificar os textos com a numeração de 1 a 10 para identificação de cada uma das produções. Importante frisar que os textos foram digitados mantendo a escrita original, tal qual está posto no texto do aluno.

QUADRO 1: TEXTO 1- escrita inicial

A maldição

Meu nome e Lucas e vou contar uma aventura que ocorreu em 1998, tudo começou em um dia ensolarado na praça, eu estava jogando bola com meus amigos, foi quando começou uma grande tempestade e veio uma bruxa e me ofereceu uma bebida e eu tomei, quando olhei para trás ela não estava mais e comecei a sentir algo estranho em mim eu não sabia oque era, mais foi quando que eu descobri que eu estava enfeitiçado com azar, quando passou 3 meses que eu criei coragem de ir atrás da bruxa reuni um grupo de amigos meu. Lucas contou tudo que aconteceu mais eles não acreditaram, Lucas teve que demonstrar encostando em um móvel e caiu tudo que estava no móvel, os jovens acreditaram e começaram a jornada, eles tinham que passar por dois desafios o primeiro os jovens tinham que passa por uma ponte preste a cair, que estava dentro de uma caverna, eles passaram facilmente o segundo já era passar por uma parede cheia de lâmina e um chão que se abria de 1 minuto e outro não então os jovens passaram correndo mais um caiu no meio do caminho mais os outros já tinham passados, Lucas voltou e colocou ele no colo e levou e eles conseguiram chegar a tempo, foi quando encontraram uma porta escondida no chão eles abriram e entrou acharam a bruxa com o antídoto no bolso, os jovens se juntaram e pegaram jarros de feitiços e jogaram na bruxa e pegou na cabeça de bruxa e a matou, Lucas tomou o feitiço e melhorou do azar e voltaram todos para casa.

Em relação ao conteúdo temático do gênero em estudo, percebemos que o aluno assim como a maioria dos seus colegas percebe parcialmente a proposta temática que subjaz à escrita de uma narrativa de aventura. Inicialmente, apesar dele trazer o contexto que faz referência ao ambiente envolvido por magia, bruxarias, feitiços e alguns obstáculos que se impõe aos personagens para a resolução do problema, esse herói, ou protagonista, se envolve em uma situação inesperada, ao contrário do que encontramos na maioria dos textos de aventura, nos quais o envolvimento é intencional, pois é o próprio personagem que se coloca na posição do enfrentamento. Essa postura vai exigir do herói determinação e coragem para enfrentá-la, e isso é posto no texto do aluno quando ele coloca a dúvida do personagem em aceitar ou não o desafio, de enfrentar ou não a bruxa e resolver o problema.

Por outro lado, percebemos que a criação de um herói que suscita a importância da cooperação, do trabalho em equipe, da união de forças em prol de alcançar o objetivo proposto é colocada durante o desenvolvimento do texto. O que é positivo para a exploração do conteúdo temático, pois demonstra que dentro do que propõe o gênero em questão, a interação entre os personagens é fundamental para que o objetivo seja alcançado, no caso em questão, a derrota da bruxa e recuperação do protagonista.

No que se refere à construção composicional, Gancho (2002) nos mostra que as narrativas de aventura, por narrarem um distanciamento das ações corriqueiras do protagonista em virtude do seu envolvimento em experiências aventureiras, devem seguir hierarquicamente uma sequência de situações que são comuns ao desenvolvimento de um texto narrativo, a saber: o enredo-composto da situação inicial, conflito, clímax, desfecho e situação final. Os personagens, o tempo, o espaço e o narrador.

Ao observarmos tais aspectos no texto de A1, verificamos que no momento destinado ao enredo, o texto apresenta algumas lacunas em relação aos elementos que o compõe. Iniciemos com a observação da apresentação inicial, na qual o aluno deveria contextualizar para o leitor os fatos iniciais da narrativa, apresentar os personagens e definir o espaço e o tempo dos acontecimentos, percebemos que essa etapa do texto ficou muito embrionária. Percebemos ainda que há a intenção de contextualizar, mas essa atitude precisa ser posteriormente trabalhada, para que possa ser melhor desenvolvida. Logo em seguida o aluno já inicia o conflito da narrativa “...foi quando começou uma grande tempestade e veio uma bruxa e me ofereceu uma bebida e eu tomei, quando olhei para trás ela não estava mais e comecei a sentir algo estranho em mim eu não sabia oque era, mais foi quando que eu descobri que eu estava enfeitado com azar”. Para Gancho, é nesse momento que deve iniciar a(s) adversidade(s) que o protagonista deve enfrentar, assim vemos que o aluno coloca o conflito gerador de todo o desenvolvimento da história a partir do fato de ter sido “enfeitado” pela bruxa. E em seguida tem-se o início da complicação quando ele afirma “...passou 3 meses que eu criei coragem de ir atrás da bruxa reuni um grupo de amigos meu.” Fica implícito nesse trecho um conflito interno vivido pelo personagem, o medo de enfrentar o problema. O que é positivo quando temos em mente que uma das características do herói é superar sentimentos e emoções humanas em busca de seus objetivos.

Em relação ao clímax, ao desfecho e a situação final, o aluno também as redige de forma muito embrionária. Em alguns momentos do texto não fica muito claro onde termina e nem onde começa uma e outra parte. Vejamos por exemplo no trecho “...foi quando encontraram uma porta escondida no chão eles abriram e entrou acharam a bruxa com o antidoto no bolso, os jovens se juntaram e pegaram jarros de feitiços e jogaram na bruxa e pegou na cabeça de bruxa e a matou, Lucas tomou o feitiço e melhorou do azar e voltaram todos para casa.” Nessa passagem do texto, o clímax e o desfecho

se confundem pois não há uma definição exata de quando termina um e inicia o outro. Inferimos, implicitamente, que o momento da morte da bruxa finaliza o clímax e o fato do protagonista tomar o antídoto e melhorar do “azar” refere-se ao desfecho. Mas não identificamos a última parte do enredo, a situação final. Nesse momento, Gancho nos diz que o personagem volta a sua estabilidade cotidiana de uma forma diferente, pois traz consigo a experiência da aventura vivida.

Outro ponto de conflito percebido na escrita do texto do aluno foi em relação ao foco narrativo. Ele inicia o texto narrado em 1ª pessoa “*Meu nome e Lucas e vou contar uma aventura que ocorreu em 1998*” e durante o desenvolvimento da narrativa, esse foco muda repentinamente para a 3ª pessoa “*Lucas contou tudo que aconteceu mais eles não acreditaram*”. Essa fragilidade em discernir o papel do narrador no texto, o seu espaço de locução demonstra a necessidade de direcionarmos os estudos dos módulos posteriores, não apenas para a questão do foco narrativo, mas para a estrutura composicional do gênero em construção como um todo.

Atrelado ao desenvolvimento da construção composicional do gênero, observamos o terceiro elemento constituinte do gênero apontado por Bakhtin, o estilo presente no texto. Segundo Nóbrega (2014), na narrativa de aventura há uma tendência de utilizar-se um vocabulário mais concreto com palavras que fazem referência aos lugares e suas características ou ao modo de vida das personagens. Através desse uso lexical, torna-se perceptível o ponto de vista do personagem principal em relação às experiências vivenciadas.

No texto de A1, verificamos a pouca habilidade do aluno em desenvolver o estilo próprio da narrativa de aventura. Ao mesmo tempo que constatamos um desenvolvimento embrionário de partes do enredo, como foi na situação inicial, na descrição dos personagens, do tempo e espaço que envolvem a narrativa. Percebemos ainda que a dificuldade apresentada no texto do aluno resulta do seu pouco domínio em reconhecer e aplicar os elementos que compõem o estilo do gênero, como uso intencional de palavras ou expressões que evidenciem a expressividade do texto. Assim, é de suma importância que abordemos nos módulos seguintes, além dos elementos referentes à construção composicional, como mencionado, atividades de análise linguística para que o aluno melhor perceba os efeitos de sentidos resultantes da utilização, por exemplo, de

modalizadores espaço-temporais, da adjetivação para caracterização dos espaços e dos personagens, levando-o a refletir e manusear com mais autonomia o tom que se quer para a narrativa, mais dinâmico ou mais lento, com mais ou menos suspense.

No tocante aos aspectos linguísticos, verificamos que é indispensável realizarmos atividades que possam contribuir para o desenvolvimento desses aspectos, uma vez que constatamos desvios ortográficos, ausência ou inadequação na pontuação e ausência de parágrafos, pois o texto foi escrito em um único parágrafo, e problemas relacionados ao uso de letras maiúsculas.

Observemos a seguir o texto de A2.

QUADRO 2: TEXTO 2- escrita inicial

A ilha de ouro

tudo ia bem na vida DE Charles e dos seus Amigos a té qui um dia O professor de escuçã desse que iria fases uma escuçã lá no uruguae mais charles tinha fultado a aula do professor de escuçã Aí no outro dia os Amigos de Charles beto e binho chamou beto batendo na porta. Binho chamou charles, charles e A mãe de charles e desse oi meninos entre e charles desse iae gente e Binho e Beto Falou iae Beto falou você vai para a escuçã de Amanhã que escuçã falou charles. Para o urúguai Mãe Posso ir Pode meu filho ia todos os Amigos de charles foram para casa dormi e charles foi dormi tambem e cando foi de manhã O pai de charles gritou charles, charles o ônibus tomou o café bem rapido e foi pegar o ônibus. e no ônibus todos foram calmos mais cando chegol Na ilha do do quaribe eles pegaram o Avião cando o Avião caio nua ilha deserta e os passageiros-se perdeiro do Avião todo esmagado. e quando charles entrol nua caverna e ele caio dentro de um buraco caio mermo em cima de um diamante e ouro e etc... mais tinha uma Pantera vigiando todo o tesouro e foi aí que charles pegou uma Pedra afiada subiu em cima de uma pedra bem auta e sibalanchou em um sipor e com a pedra matou a Pantera e ele saio da caverna com a bousa cheia de tesouro e econtrou o Avião e votou para casa com a bouça pesada cheia de tesouro e dividio com seus amigos e axou seu Par na vida ficaram ricos morando em masões.

No texto do aluno 2, percebemos algumas semelhanças com o texto do aluno 1. Inicialmente, em relação ao conteúdo temático verificamos que há intenção de narrar o envolvimento do protagonista com uma situação inesperada que o faz sair do seu espaço de conforto colocando-o diante de um conflito a ser resolvido o que exige do herói coragem e determinação para solucioná-lo. Ao contrário do texto anterior, em que o protagonista se envolve de maneira involuntária na aventura, neste texto, ele se envolve intencionalmente movido pela ambição de obter o diamante encontrado. *“ele caio dentro de um buraco caio mermo em cima de um diamante e ouro e etc...mais tinha uma Pantera vigiando todo o tesouro e foi aí que charles pegou uma Pedra afiada subiu em cima de uma pedra bem auta e sibalanchou*

em um sipor e com a pedra matou a Pantera”. Por outro lado, o aluno assim, como no texto anterior não detalha os aspectos relacionados à situação de enfrentamento do herói com o vilão, no caso a pantera. Isto é, a ação é curta e sucinta, ele se aproxima e ataca, sem mais por menores, sem colocar a reação da fera, sem colocar a situação do conflito de forma clara.

O herói aqui é posto como uma pessoa que, se por um lado é ambicioso, por outro, se coloca com uma pessoa generosa, pois compartilha as riquezas que conseguiu na caverna com seus amigos, *“dividio com seus amigos”* e realiza um desejo comum a maioria das pessoas em nossa sociedade que é casar e seguir sua vida com um amor.

Na situação final da narrativa, o aluno não faz nenhuma reflexão sobre o que o herói poderia ter aprendido ou internalizado com a experiência vivida naquela aventura, não retrata de que forma essa experiência poderia ter afetado o herói, *“axou seu Par na vida ficaram ricos morando em masões”*. Segundo Baumgartner e Schnorr (2016) é nesse momento da situação final que há a volta de uma nova situação de equilíbrio, e isso ocorre porque o protagonista sofre uma transformação devido à experiência aventuresca.

Em relação à construção composicional, verificamos que o A2 também demonstra, assim como A1, a intenção de seguir os aspectos referentes à organização de um texto narrativo, porém se atrapalha na hierarquização desses elementos. Na exposição da situação inicial há um prolongamento desarticulado da contextualização do espaço em que se desenvolverá a ação e da apresentação e descrição dos personagens envolvidos e suas relações interacionais. Em seguida, percebemos também a ausência de contextualização do ambiente em que se desenvolve a aventura. A chegada à ilha acontece por avião que fica destroçado *“Avião caio nua ilha deserta e os passageiros-se perdeiro do Avião todo esmagado.”*, mas no final do texto o aluno toma o avião de volta para casa, desconsiderando o que havia dito anteriormente *“econtrou o Avião e votou para casa com a bouça pesada cheia de tesouro”*.

O espaço da ação também se confunde, uma vez que o grupo se dirige para uma ilha do Caribe, porém acaba em uma ilha perdida, ou seja, não chegam ao seu destino. Nesse momento, também não há descrição do lugar, nem de como o personagem foi parar numa caverna, simplesmente ele entra nela e pronto. *“cando chegol Na ilha do do quaribe eles pegaram o Avião cando o Avião caio nua ilha*

deserta e os passageiros-se perdeiro do Avião todo esmagado. e quando charles entrol nua caverna e ele caio dentro de um buraco". O tempo narrativo, tanto o histórico quanto o da ação, é indefinido, não há nenhuma referência a esse aspecto. A utilização do discurso direto está prejudicada, tornando os diálogos muito confusos. Por outro lado, o foco narrativo se mantém na 3ª pessoa em todo texto.

No que se refere ao estilo, assim como o A1, percebemos a pouca intimidade do aluno em utilizar seu repertório lexical de maneira intencional a fim de oferecer a narrativa uma maior ou menor agilidade nos acontecimentos, uma referência ao modo de vida e cultura das pessoas envolvidas na trama.

Também verificamos que o texto apresenta muitos desvios relacionados a questões linguísticas como constatamos no texto anterior.

Passemos à análise da produção de número 3.

QUADRO 3: TEXTO 3- escrita inicial

A menina desaparecida

Havia um grupo de adolescentes que foram convidados para fazer um show. Esse show foi para um festa que eles hávia sido convidados, e também era um show para sua amiga que estava anivesariando.

No ensaio, a garota saiu de perto do grupo para tomar um pouco de água, foi quando ela sumiu, os sequestradores ligaram para o grupo de jovem por uma chamada de video para desvendar charadas.

Mas, sem esquecer de citar os desafios, que foram: jogar futebol contra profissionais, desvendar charadas, passar por muitos testes. Os jovens tiveram que descobrir e desvendar tudo.

Para ter sua amiga de volta, os bandidos tinham uma chefe e essa mulher era super amiga dos adolescentes, mas ninguem sabia que ela tramava algum contra eles.

Os adolescentes passaram por muitos desafios mas, conseguiram resolver e recuperar sua amiga, e voltaram para casa e salvar seu grande show.

No texto de A3, observamos algo diferente, em relação aos demais textos até aqui analisados. O aluno não desenvolve o enredo da história, o que acaba comprometendo o conteúdo temático do gênero, uma vez que o destaque na narrativa de aventura é para a capacidade humana de realização embasada em valores ideológicos próprios do contexto de produção. O texto acaba justamente no momento em que o aluno poderia dar início a aventura propriamente dita. Na verdade, apesar de o aluno deixar claro o objetivo do herói, no caso dos heróis, já que é o grupo de amigos que se coloca para cumprir os desafios propostos e salvar a amiga sequestrada, ele não descreve como esses heróis poderão ou não resolver esses desafios, assim como também não escreve sobre as

dificuldades que deverão ou não enfrentar durante o percurso da aventura até o desfecho da situação.

E é o contexto global de um gênero narrativo que revela o conteúdo temático. No caso da narrativa de aventura, podemos constatar tal elemento através da experiência do protagonista com outros espaços e outras culturas que não aquelas do seu cotidiano, a sua posição consigo e com os outros personagens num contexto específico de atuação, e pela brevidade com que o aluno escreveu, o conteúdo temático fica prejudicado. Para Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 34), “numa narrativa de aventura, o conteúdo temático pode ser analisado, por um lado, quanto ao léxico e às situações típicas ligadas ao gênero e, por outro, quanto à configuração e papéis das personagens”.

O mesmo acontece quanto à construção composicional e ao estilo. Na estrutura do gênero, percebemos a intenção do aluno em organizar os elementos referentes à situação inicial, contextualizando o cotidiano dos personagens. Mas não deixa claro onde e quando a trama se desenvolve, nem descreve os personagens e suas relações interpessoais.

Em seguida, percebemos ainda que o aluno demonstra dificuldade em organizar hierarquicamente as etapas de composição do gênero e acaba deixando o texto muito confuso. No terceiro parágrafo, ele não consegue integrar a descrição dos desafios ao texto e cria um parágrafo só para citá-los, “Mas, sem esquecer de citar os desafios, que foram: jogar futebol contra profissionais, desvendar charadas, passar por muitos testes. Os jovens tiveram que descobrir e desvendar tudo.” introduzindo tal informação com um conectivo de adversidade, como se a falha de um possível esquecimento de não informar quais seriam esse desafios não fosse dele enquanto autor/escritor, mas do leitor, como se quisesse dizer “não esqueçam disso”. O terceiro parágrafo fica deslocado do restante do texto.

Tal fato compromete também o estilo do texto, pois não realiza linguisticamente marcas de expressividade referentes às relações entre os personagens e sua atuação no contexto. E quanto aos aspectos linguísticos, o aluno revela dificuldades semelhantes aos seus colegas quanto à pontuação, ortografia, acentuação e paragrafação.

Passemos a análise do texto do aluno 4.

QUADRO 4: TEXTO 4- escrita inicial

<p>Uma Aventura de dois Amigo</p> <p>Tudo comesou em uma cidade de Natal quando dois amigo aventureiros foram para floresta Quando chegaram lá foram armar suas baracas fazer suas fogueira e foram andar na floresta Quando viram uma onça e eles subiram em uma árvore e um deles caiu e machucou sua cabeça.</p> <p>De repente apareceu u casador e falou:</p> <p>- O que vocês estão fazendo?</p> <p>- Nos estamos se-Aventurando mas meu Amigo caiu e eu não temho niguem para min ajudar.</p> <p>Para-lo a socorrer vamos mim Ajudar. João falou chorando.</p> <p>- Em tão o casador falou</p> <p>Não chore ele vai melhorar.</p> <p>No dia seguinte ele João se acordou falou casador kevem melhorou sim!!...</p>

No texto do aluno A4, verificamos algo semelhante ao texto de A3, a brevidade na escrita do enredo da narrativa. Ao observarmos o conteúdo temático, aqui ele se revela pela sumária apresentação da situação de produção que parte de um acampamento entre dois amigos onde, inesperadamente surge uma situação de perigo para os dois. O destaque da narrativa volta-se para a amizade entre os personagens, que leva em consideração a preocupação de um com o outro, ou seja, fica clara a relação de interação entre eles.

Quanto à construção composicional, o aluno não desenvolve a experiência da aventura propriamente dita, limitando a ação ao início dos possíveis enfrentamentos, nem começa a aventura e ela já tem seu fim. Uma das personagens entra em espera pela recuperação do seu amigo que se machuca no início da ação, momento que parece ser o clímax do texto, mas em vez de haver a continuação da ação se apresenta o desfecho, que ocorre quando o menino acorda e demonstra estar bem. O estilo também fica comprometido, pois o aluno demonstra ausência do uso de uma linguagem intencional que revele as ideologias que permeiam as ações dos personagens, ou o uso de descrições que revelem características culturais locais. As inadequações dos aspectos relacionados à composição e ao estilo e aos aspectos linguísticos têm sido recorrentes nos textos dos alunos, por esse motivo incluiremos nos módulos seguintes sequências de atividades voltadas para um melhor desempenho do aluno na utilização desses elementos.

Passemos ao texto do aluno A5.

QUADRO 5: TEXTO 5- escrita inicial

Um certo domingCizalim estava andando quando um papel escrito um desafio, entre 10 participante, so 1 ganharia sendo assim o vencedor ganharia 1 vídeo game. Azalim gostava muito desse vídeo game, mas ele não tinha condição para ter um, então ele decidiu participa de desafio.

Havia 5 obstaculos, quem passar por todos ganharia. O primeiro era para pular de bloco em bloco. Assim 2 participante já caíram eles estavam um sala fechada, Enquanto Azalim estava distraido e 1 participante o puxou ele quasse caiu, mas conseguiu se equilibrar, e ele conseguiu passar. No 2 ele tilha que passar para o final sem cair pois tinha um bastão de borracha e empurrando, apenas 3 cairam, sobrando assim 5. Azalim quase caiu pois estava o empurrando pra chão no final ele quase caiu mais conseguiu passar. O 3 etapa Era uma corrida. O ultimo seria eliminado quando Azalim tava correndo botaram o pé no meio, sendo assim copetindo com oe penúltimo, Ele conseguiu ganhar fiquando em 4 lugar. A 4 etapa era subir em uma torre sem cair, Azalim estava subindo 1 tinha caído, tinha um de seu lado o puxando mais Azalim foi mais rapido e o derrubou. Sobraram 2 pessoas Quem perdesse primeiro o outro ganhava era uma chincana em todas as etapas tendo 1 minuto.

Então eles estavam ingual na 2 etapa chega na 3 com 30 segundos, Azalim estava na frente eles estavam na 4 etapa com 40 segundos tendo 10 segundos para ultimo Azalim estava no fim mais esta sendo puxado faltando 5 segundos Azalim o derrubou e conseguiu chegar e ganhar o tão sonhado vídeo game.

No texto do aluno A5, percebemos que o conteúdo temático está intimamente ligado ao modo de ver o mundo pelo protagonista revelando o desejo em possuir algo, no caso o vídeo game, como também a consciência do enfrentamento de alguns obstáculos para alcançar o objetivo de ganhar o jogo. Tal fato reproduz as vontades e desejos dos menos favorecidos em nossa sociedade, pois estes são suprimidos por sua condição econômica e social. A saída para a personagem é vencer os desafios e ganhar o objeto que tanto deseja.

Quanto aos aspectos composicionais do gênero, verificamos que o aluno demonstra ter conhecimento dos elementos básicos de uma narrativa como o enredo quando o aluno tenta, de forma ainda sumária, descrever o contexto de ação. Porém, ao colocar o conflito a ser enfrentado pelo herói, o aluno se detém apenas na descrição das etapas que compunham os desafios e finaliza com a descrição da vitória da personagem. Não há detalhamento desses elementos, por exemplo, durante a descrição das etapas do desafio não se sabe ao certo se é só a descrição ou se já é a vivência da personagem, os dois se misturam no texto. Não verificamos a presença da situação final no texto, pois apesar de o personagem ganhar o prêmio, o aluno não traz à tona nenhuma reflexão sobre toda a experiência vivida para vencer.

Em relação ao estilo, o aluno demonstra a falta de habilidade em utilizar elementos linguísticos que expressem a personalidade do protagonista, ou do

contexto em que se desenrola a aventura. Na verdade, a narrativa tem um tom lento e cansativo devido a inúmeros problemas sejam de ordem linguística ou de ordem discursiva. Enfim, assim como a maioria dos alunos, A5 apresenta algumas inadequações no uso da norma culta e em relação a aspectos linguísticos do gênero, como pontuação, ortografia, paragrafação, dentre outros.

Observemos agora o texto do aluno A6.

QUADRO 6: TEXTO 6- escrita inicial

O desafio da lagoa

Um dia na floresta amazônica pessoas em grupo em volta de uma grande fogueira. Resolveram fazer desafio: nadar numa grande lagoa coberta de jacarés. Eles brigavam para ver quem ia primeiro, pensando em ganhar. Depois eles resolveram não ir para esse desafio porque acharam perigoso demais para fazê-lo.

Enfim eles fizeram as pazes e saíram indo para casa e um ficou pensando se completava o desafio, tentou, e conseguiu e foi a sua casa.

O texto do aluno A6 foi um dos que não cumpriu sua função social, pois em momento algum ele revela o envolvimento dos personagens com outros espaços e outras culturas, uma vez que essa é a característica do conteúdo em uma narrativa de aventura. Os personagens deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações perigosas, excitantes, misteriosas e experimentam locais e culturas diferentes. Essas características não são verificadas no texto que A6 apresenta, pois ele é sucinto demais para que seu objetivo seja alcançado. O conteúdo fica assim, prejudicado pela ausência do desenvolvimento do texto. Quanto ao estilo, não percebemos marcas linguísticas que expressem o dizer do sujeito no texto. E na construção composicional, não há detalhamentos das etapas de composição do gênero, apesar de verificarmos a presença de algumas delas. Por exemplo, no início do texto, encontramos a situação inicial descrita. O aluno, muito superficialmente, situa o seu leitor informando quem serão os personagens da sua história e onde ela ocorrerá, "Um dia na floresta amazônica pessoas em grupo em volta de uma grande fogueira". Com a justaposição de um período truncado, em seguida, já anuncia o possível conflito, "Resolveram fazer desafio: nadar numa grande lagoa coberta de jacarés." A partir de então o aluno descreve um momento de tensão entre os participantes para saber quem iria se aventurar primeiro e já finaliza o texto anunciando a desistência de todos em participar da aventura. Ou seja, do conflito, o texto dá um salto para o desfecho, finalizando o texto.

O texto de A6 apesar de não apresentar muitos problemas de ordem linguístico-gramatical, está seriamente comprometido quanto a sua funcionalidade social. Verificamos problemas tanto de ordem discursiva, como de ordem estrutural. Por este motivo, incluiremos nos módulos seguintes atividades voltadas para o desenvolvimento das competências leitoras do gênero narrativa de aventura, nas quais os alunos possam se apropriar dos mecanismos linguísticos e discursivos que fazem parte da realização desse gênero.

Passemos a análise do texto de A7.

Quadro 7: TEXTO 7- escrita inicial

Acampados na floresta

Uma equipe de 8 adolescente, 9 com o instruto, foram acampar em uma fazenda e nessa fazenda tinha varias brincadeiras então formaram dois grupos, o time laranja que era dos meninos e o time roxo das meninas cada grupo ficaram separados.

Quando eles foram dormir, um dos compomentes do grupo laranja fez uma zoada fez uma zoada muito grande. O grupo roxo acordou e foi ver o que aconteceu e quando chegaram la ele deu um susto nelas. No dia seguinte tomaram cafe e vestiram a farda que ganharam, e era laranja contra o roxo, então começou a disputa dos times.

E o primeiro desafio era o da corrida de saco. e foram um de cada time já que o time laranja era o dos e o time roxo era dos meninos. o grupo laranja ganhou a corrida do saco e a segunda brincadeira era a da corrida na floresta e foram correr e no meio da floresta uma das meninas empurrou um menino na arvore e ele botou a mão na arvore e tinha e ele pregou e ficou um tempo colado na árvore.

Tinha também a corrida no rio. Nela cada participante tinha que passar o bastão de mão em mão ate completar a prova, mais um dos participantes do time laranja empurrou uma participante do time roxo na agua. E o pior é que a garota não sabia nadar e o ajudante do acampamento foi salva-la. o time roxo agradeceu ao ajudante. Ele não sabia que todas as garotas eram apaixonadas por ele.

E a ultima brincadeira era o da tirolesa, então primeiro foram as meninas e depois os meninos deixou uma surpresa la para elas, eles deixaram um pouco meio torado a corda da tirolesa e caíram dentro do rio. e ele foi salva-la e foram desacampar as barracas e foram embora. E quem ganhou foi o grupo roxo, o grupo das meninas.

O texto de A7 assemelha-se muito com os textos de A3 e A5, pois esses textos propõem uma aventura baseada em um relato de experiência em que as personagens seguem uma sequência de desafios, como se fossem etapas de um jogo. Claro que cada texto traz uma situação inicial específica, mas a proposta do conflito e o clímax da narrativa em cada um é muito semelhante. O texto apresenta inadequação quanto ao cumprimento da função social do gênero em estudo, se aproximando mais de um relato de experiência, ou de viagem. Tal fato acaba por comprometer o conteúdo temático do gênero narrativa de aventura, que prioriza a apropriação de outros espaços e outras culturas por personagens aventureiros, corajosos, determinados e habilidosos, os quais

deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações extraordinárias e de grande perigo e isso não confere ao que está posto no texto da aluna.

Quanto à organização composicional, verificamos que o aluno revela o conhecimento parcial dos elementos que compõem um texto narrativo apresentando, em seu enredo apenas a situação inicial e o conflito de forma muito superficial. Não verificamos a presença do clímax, nem a do desfecho e muito menos a da situação final. O tempo da ação, que na narrativa de aventura é fielmente marcado, ao contrário do tempo cronológico que pode ou não estar presente, também não é percebido no texto. O espaço e as personagens foram muito pouco apresentados ao leitor. Não há o registro de um protagonista, por exemplo. Não encontramos um detalhamento maior do lugar em que acontece a aventura, sendo mencionado de forma superficial. Quanto ao estilo, o aluno também deixa marcas de intencionalidade discursiva em alguns momentos, por exemplo, quando no segundo parágrafo ele utiliza "quando foram dormir...", "no dia seguinte" e "... então começou a disputa.", conferindo maior agilidade aos fatos narrados. Ou ainda quando faz uso expressivo de palavras que revelem o posicionamento de alguns personagens em relação ao outro personagem como em "Ele não sabia que todas as garotas eram apaixonadas por ele."

Enfim, o aluno A7 demonstrou um conhecimento muito parcial dos aspectos linguísticos e discursivos relacionados ao gênero narrativa de aventura. As estruturas linguísticas apresentadas se repetem em relação aos demais textos até aqui analisados.

Pontuemos nossas observações sobre o texto do aluno A8.

QUADRO 8: TEXTO 8- escrita inicial

<p>Título: Uma viagem de aventura</p> <p>Em um belo dia o dono da alpargatas resolve viajar. Com sua mulher e seus filhos. Mas Arthur o dono da impresa resolve viajar de barco pra Disney.</p> <p>No meio da viagem ouve uma tempestade e as pessoas do barco como o impregado e o dono do barco ficam nervoso e acabam agitando o dono da impresa e sua familia...</p> <p>O tempo passa e o barco acaba virando todos concegem se apoia nas bagagens o mar se acalma e eles conseguem nadar até uma ilha.</p> <p>Na ilha eles acharam uma barraca abandonada e resolveram passar a noite na barraca depois de uma noite longa na ilha eles se lembram dos sinalizador e usam... mas já estava tarde de mais pra usar o sinalizador ela desistil...</p> <p>dia após dia uns 5 adolescentes vão a ilha para pegar a sua cabana e eles percebem que avia alguém na ilha e ajuda as pessoas os 5 adolescentes eram pablo, Bia, jailson, Louise e jairlylly...</p>
--

quando os 4 adocentes ajudam o dono da impresa a levar os seus filhos ao barco. Quando já estão voltando para a disney... o dono da impresa convida os 4 adolescentes para a disney... eles muito felizes respondem sim...

O conteúdo temático de um gênero segundo Rodrigues (2005) é determinado pela finalidade e objetivos discursivos de um gênero e de como a construção de sentidos entre o gênero e os seus interlocutores se realiza. No caso específico da narrativa de aventura, a inserção de personagens aventureiros em novas culturas e lugares desconhecidos desperta-lhes o desejo de superar o conflito posto na trama. E este envolvimento, entre o personagem e o contexto em que está inserido, é a marca do conteúdo temático da narrativa de aventura.

O texto do aluno A8 apresenta parcialmente os elementos que deveriam compor o conteúdo temático específico do gênero em estudo, pois se por um lado ele propõe que as personagens sejam envolvidas numa situação inesperada, num lugar diferente daquele em que estão acostumadas, levando-as a sair da sua zona de conforto para vivenciar uma aventura, por outro, ele não revela que experiências são sentidas nesse novo ambiente, como se dá o contato das personagens com a nova situação, com o novo ambiente. Outra observação pode ser feita em relação ao herói, que deve ser movido pela sua coragem, determinação em alcançar o seu objetivo, o qual deve estar claro desde o início do texto, conforme apontam Rojo e Cordeiro (2004) quando afirmam que o começo de uma narrativa de aventura se dá em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução)”. (p.9). Porém, no texto do aluno, esse herói só aparece no final da história, quando o grupo de jovens surge e resgata os náufragos. O herói aqui não é envolvido pela trama que se desenrola no enredo escrito pelo aluno, ele não se envolve com a experiência, não enfrenta os obstáculos que surgiram durante a tempestade.

Quanto à construção composicional, o aluno demonstra um conhecimento regular dos elementos constituintes do gênero, pois no enredo ele coloca todas as etapas que o compõem, desde a situação inicial, até chegar à situação final quando os heróis são recompensados pelo resgate. Em relação à interação entre os personagens, o aluno não faz nenhuma reflexão sobre a experiência vivida, nenhum tipo de comentário ou de mudança de comportamento ou modo de ver

o mundo está dito na situação final da narrativa. Esse era o momento das personagens voltarem à situação de normalidade e trazerem da experiência algum aprendizado.

Em relação ao estilo percebemos uma tímida tentativa de utilizar algumas expressões para dar um tom mais emocionante à história como em “O tempo passa e o barco acaba virando”, onde o marcador temporal traz a ideia de um longo período de terror vivido até a virada da embarcação. O mesmo ocorre em “depois de uma noite longa na ilha eles”, aqui o marcador temporal prolonga não somente o tempo entre o pôr sol e o nascer de um novo dia, mas a angústia vivida pelos personagens naquele momento da narrativa.

Em alguns momentos da narrativa, verificamos a importância de um trabalho voltado para a coesão referencial e sequencial do texto visto que há momento em que o aluno se confunde na organização dos períodos e muitas vezes se atrapalha ao articular informações dadas e novas. Tomemos o exemplo do 4º parágrafo, “dia após dia uns 5 adolescentes vão a ilha para pegar a sua cabana e eles percebem que avia alguém”, no qual o aluno tenta dar sequência aos fatos através da expressão “dia após dia”, mas não provoca o efeito esperado que é demonstrar a longa permanência na ilha. Nesse caso, o aluno poderia ter sido mais expressivo utilizando outras expressões como, “*os dias se arrastavam lentamente, quando de repente...*” Além disso, problemas de ordem gramatical, assim como verificados nos demais textos até aqui analisados, são necessários serem revistos como a questão da paragrafação, pontuação, acentuação.

Verifiquemos a produção do aluno A9.

QUADRO 9: TEXTO 9: escrita inicial

O terro na floresta

Um certo dia uma família decidiu morar nua casa que era procima a uma floresta onde disião que era assobrado.

No dia seguinte essa família decidiu fazer um paceutio para conhecer mais o lugar onde eles ião morar.

Durante esse paceutio a família pacou perto da floresta e os filhos desse casal alegou ter visto um palhaço com uma faca olhando para eles.

Como niguem queria acreditarneles Wesley decidiu decidir entrar.. nua aventura. para descobri a verdade. Nessa aventura na floresta açonbrada. ele dezapareceel. Ele foi capturadapelo palhaso asacino ele ficou preso com o palhaço dorante um mês quando foi no final do mês a policia encontro uma pista.

A policia entrego fotos das pegadas do palhaço que ia direto para uma casa e la eles encontro muitas facas e saigue para todo lado.

<p>Os policiais pesarro que o palhaso tinha matado o garoto, mas o garoto tava escondido em um armario. Depois diz socoro? Muito os policias acharão o garoto e leva o garoto pra casa. E eles forão mora loge daquela floresta.</p>
--

O texto do aluno A9 apresenta muitos problemas em relação aos elementos constituintes do gênero narrativa de aventura. Em primeiro lugar, quanto ao conteúdo temático, o texto não oferece a narração de uma aventura como objeto discursivo. O aluno apenas relata uma situação vivenciada por uma família. Em vez de narrar uma aventura, a situação descrita se assemelha a um suspense policial. Em segundo lugar, em relação à construção composicional do gênero verificamos que o aluno consegue desenvolver a narrativa de forma precária, apesar de apresentar a hierarquia das etapas de uma narrativa, o texto se revela um tanto confuso, pois em alguns momentos não há referência a quem se dirige o narrador, como por exemplo em, "A policia entrego fotos das pegadas do palhaço que ia direto para uma casa e la eles encontro muitas facas e saigue para todo lado". Para quem foram entregues as fotos? Quem encontra as facas? Os policiais? E em terceiro lugar, quanto ao estilo, percebemos que o aluno tenta dar um tom mais dinâmico aos fatos narrados quando utiliza marcadores como "Um certo dia", seguido de "No dia seguinte" e finaliza com "Depois".

Quanto ao uso da linguagem formal, o aluno apresenta as mesmas dificuldades demonstradas pelos seus colegas como desvios ortográficos, pontuação inadequada durante o texto e no discurso direto.

Para finalizarmos vejamos o texto do aluno A10.

QUADRO 10: TEXTO 10- escrita inicial

<p style="text-align: center;">Os aventureiros</p> <p>Numa cidadezinha avia Quatro amigos sempre costumava acampa todos os seus finais De semana e em um final de semana chuvoso eles os Quatro amigos, Pedro, João, tiago e victo foram mas estava chunvendo muito e victo escuregou e caio num buraco e seu amigo Pedro foi tenta lí ajuda pois ele estava em perigo e precisava de socorro. Ai seu amigo João Resovel ir agudar ele mas ele tambem caio ai eles viram que Dentro da quele buraco eram uma caverna de muitos amos atrás pois tinha Desenho naparede E depois que eles viram a caverma ai eles viram uma luz e segiram de repente Sairan em casa.</p>

O texto do aluno A10 apresenta uma ruptura brusca das expectativas do leitor quando o aluno finaliza o texto em "eles viram a caverma ai eles viram uma luz e

segiram de repente Sairan em casa.” Essa quebra talvez não esteja relacionada à questão de estilo, mas a ausência de vontade do próprio aluno em continuar a história, em desenvolvê-la. Tal fato compromete toda produção do gênero, pois não podemos, pela sua incompletude, conferir seus elementos constituintes como o conteúdo temático, a composição e nem seu estilo.

Partindo das dificuldades observadas nos textos produzidos pelos alunos na produção inicial em compreender a função social do gênero narrativas de aventura e os elementos que o constituem – conteúdo temático, construção composicional e estilo, propomos três módulos de estudo que serão detalhados nos próximos tópicos.

5.3 ETAPA III: Por dentro da esfera: lendo, assistindo e comentando narrativas de aventura- MÓDULO I

Nessa etapa, iniciamos os módulos planejados a partir das observações levantadas na análise da produção inicial. Expomos agora o trabalho realizado no módulo I da SD. Nosso objetivo foi envolver o aluno no mundo da leitura das narrativas de aventura. Assim, este módulo será desenvolvido em dez aulas de 50 minutos cada.

Nas primeira e segunda aulas, levamos para sala de aula diversas resenhas de obras de narrativas de aventura de obras indicadas pelos próprios alunos na aplicação do questionário da etapa I desta sequência. Organizamos as cadeiras da sala em círculo e ao centro colocamos uma mesa com os textos de resenhas acompanhados de algumas obras referentes a eles. Antes de entregarmos as resenhas aos alunos levantamos alguns questionamentos a respeito do gênero resenha. Perguntamos se os alunos as conheciam e em que situações elas apareciam. Para nossa surpresa alguns alunos já tinham conhecimento da resenha e souberam identificar sua função social, pois afirmaram que esse gênero havia sido estudado por eles no ano anterior com a professora do 5º ano do Ensino Fundamental. Outros alunos, porém, pensaram se tratar de um resumo ao ver os papéis xerografados expostos na mesa central da sala naquele momento.

A partir disto, pudemos desenvolver uma discussão muito interessante, pois pontuamos a diferença entre resumo e resenha, focando sempre neste

último, falando sobre sua função, seu objetivo, seu público alvo, etc. Os alunos adoraram porque sempre são solicitados a fazer resumo em outras disciplinas e agora também poderiam fazer resenhas, afirmaram. Em seguida, solicitamos aos alunos que lessem e analisassem as resenhas que estavam em cima da mesa e que também manuseassem os livros que estavam dispostos para que escolhessem quatro obras a fim de que elas fossem utilizadas nas atividades seguintes. Os alunos se sentiram muito importantes por estarem participando desta escolha. Fizeram as leituras e as observações com muita dedicação. Alguns indicaram a leitura de *“Robinson Crusóé”*, alegando que já conheciam o personagem, pois no livro didático da turma há uma passagem do livro em uma de suas unidades. Outros escolheram, *“As aventuras de Tom Sawyer”*, dizendo que por se tratar de uma história de um garoto que assim como eles gostava de aprontar algumas peraltagens. Outros alunos indicaram a leitura de *“O marujo verde nos mares da Ásia”* pois acharam que o livro era interessante por narrar uma viagem a lugares diferentes e da mesma forma escolheram *“A ilha perdida”*, na expectativa de trabalhar com um texto que conta algo desafiador. A turma foi dividida em quatro grupos de cinco alunos e cada grupo ficou encarregado de ler um livro, que foi previamente entregue a cada aluno do grupo, e apresentá-lo para o restante da turma. Pedimos que os alunos também pesquisassem em livros e na internet, sobre a obra, o autor, o contexto de produção, pois isso estimulava a leitura e tornava-a mais prazerosa.

Iniciamos a terceira aula com a apresentação do grupo responsável por apresentar o livro de Robinson Crusóé do autor Daniel Defoe. Os alunos apresentaram muito bem o livro com um cartaz sobre o autor e contexto de produção, com foto do autor e da obra e um pequeno texto biográfico. E para finalizarmos, pontuamos algumas informações sobre a obra a fim de verificar a percepção dos alunos sobre o contexto de produção da obra marcado no desenvolvimento da trama através do comportamento das personagens, suas vestimentas, sua forma de ver o mundo. Questionamos sobre o comportamento do protagonista, o que o havia motivado para a aventura? Os alunos disseram que foi a ambição dele em conseguir mais riqueza. Comentamos também sobre como a religiosidade é tratada na obra, uma vez que o protagonista possui uma bíblia e a lê todos os dias tomando-a como a verdade absoluta e guia de suas

ações. Discutimos ainda sobre a questão do canibalismo, sobre a presença dos selvagens na ilha e sobre o enfrentamento com o homem branco.

A próxima leitura aconteceu na quarta aula desta etapa. Foi apresentada a obra "As aventuras de Tom Sawyer", do autor Mark Twain, que foi escrita no ano de 1876. A apresentação seguiu a mesma sequência do grupo anterior. Os alunos trouxeram informações sobre o autor da obra e a época em que foi escrita. Comentaram alguns capítulos do livro apresentando ilustrações feitas por eles. Sobre a personagem principal, o Tom Sawyer, os alunos demonstraram grande identificação com ele, pois o protagonista é um menino muito esperto que vive fazendo traquinagens, tentando esquivar-se das responsabilidades de criança do seu dia a dia, desde a obrigação de ir para a escola, até a ida a missa todos os domingos com sua tia Polly. O autor deixa muito claro como era ser criança durante o século XIX, momento em que foi escrito o livro. Tom algumas vezes, em suas aventuras, apresenta um comportamento inocente e em outras é cruel e ganancioso. Finalizamos este momento refletindo sobre como é ser criança nos dias de hoje? Contrapondo com a infância narrada no livro.

Na semana seguinte, na quinta aula desta etapa, os alunos trouxeram a leitura do livro "O marujo verde nos mares da Ásia" da coleção Marujo verde escrito por Gláucia Lemos e publicado pela editora Atual no ano de 1997. O livro narra as aventuras vividas pelo papagaio Alberto Pena e a baleia Valderez numa viagem pelos mares da Ásia. Durante a viagem, os amigos inseparáveis conhecem novos povos e costumes, pois visitam países como Moçambique, Madagáscar, Tanzânia, Arábia Saudita, Sri Lanka, Índia e China. Essa experiência de passar por diversos países faz da leitura uma riquíssima fonte de conhecimento cultural para os alunos.

O grupo apresentou a história, mas não falou sobre a autora ou sobre o contexto de produção. O que o grupo mais evidenciou foram as aventuras nas quais o protagonista se envolveu durante a viagem. Os alunos também fizeram algumas ilustrações do livro e se encantaram com a possibilidade de conhecer, através da leitura tantos países. Ficaram curiosos em saber se tudo que era descrito ali era real. Nesse momento, sugerimos que eles realizassem uma pesquisa sobre alguns lugares que eram citados no livro e verificassem a verdade de tudo que ali estava descrito. Então pesquisas sobre as ilhas Fiji, na Austrália e as ilhas de Praslin na Nova Zelândia foram realizadas e o resultado

foi apresentado na aula seguinte. Os alunos perceberam que apesar da verossimilhança que o texto literário carrega em suas histórias, alguns detalhes são parte da criação do autor. A verossimilhança é a impressão da verdade que a ficção consegue provocar no leitor, graças a uma lógica interna ao texto. Então, os lugares descritos realmente existem, mas os episódios narrados, as ações desenvolvidas pelo protagonista fazem parte da ficção.

Na sexta aula desta etapa, a última leitura apresentada foi a do livro *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, escrita em 1944, da série *vagalume* em sua 44ª edição publicada pela editora Ática em 2015. O livro narra a história de dois irmãos que ao passarem as férias na fazenda de seus tios, em Taubaté, onde corre o rio Paraíba, conhecem a história da ilha perdida, sobre a qual alguns moradores da cidade dizem que mora um homem ruim. Curiosos, os dois resolvem embarcar em uma aventura na ilha perdida. O livro trabalha questões como o respeito pelo meio ambiente, a natureza e os animais através de uma amizade construída entre os protagonistas e um velho sábio que há muito tempo habitava a ilha perdida. Os alunos demonstraram grande interesse pela leitura do livro porque ele retrata questões ambientais de preservação, cuidado com os animais e respeito pela natureza. Levantamos uma discussão sobre poluição do meio ambiente, o tráfico de animais, dentre outras.

Na sétima aula, reunimos os desenhos produzidos pelos alunos para ilustrar os livros lidos, as resenhas utilizadas anteriormente e cada grupo produziu um cartaz com a indicação da leitura dos livros apresentados em sala e fixamos esses cartazes formando um mural (apêndice D) no rol de entrada da escola, para que pudessem ser visualizados por todos que ali circulam. Houve interesse de alguns alunos da turma em fazer a troca de leitura entre os grupos. Assim o livro lido por um grupo foi trocado com outro grupo para que no final todos pudessem ter contato com todas as obras. Claro que nem todos os alunos se dispuseram a ler os outros livros, mas uma boa parte sim, e isso já é uma vitória para nós enquanto educadores, pois no dia a dia da sala de aula sabemos das dificuldades e do desinteresse dos educandos pela leitura e escrita na escola e como colocamos na observação dos dados fornecidos a partir do questionário inicial, a prática de leitura e escrita dessas crianças, atualmente, ocorre, quase que exclusivamente, em ambiente virtual, mais especificamente nas redes sociais.

Na oitava aula, solicitamos que os alunos realizassem uma pesquisa em livros ou na internet sobre narrativas de aventura clássicas e contemporâneas, a fim de levantarmos o percurso histórico percorrido pelos autores, obras e heróis, confrontando as produções de ontem e de hoje. Para melhor sistematizar essas informações discutimos com os alunos o que haviam descoberto, o que acharam das informações encontradas sobre o gênero, como eram antes as narrativas de aventura e como são hoje, como ficou o papel do herói nesse percurso. Finalizamos na nona e décima aulas com uma apresentação de slides (apêndice E) para sistematizar os conhecimentos adquiridos até então sobre o gênero narrativas de aventura. Foi importante trazer a origem do gênero, a primeira história de aventura escrita. Comparamos como eram as narrativas antes e como são hoje (apêndice G).

5.4- ETAPA IV: Conhecendo um pouco das narrativas de aventura – MÓDULO II

Este módulo foi desenvolvido em duas aulas com o objetivo de levar o aluno a conhecer a história do gênero narrativa de aventura. É importante retomarmos que cada gênero surge de uma necessidade social e histórica, e que por esse motivo são situados. E é esse caráter social que determina suas características. Apresentamos em *Power Point* (apêndice F) os diversos tipos de heróis pertencentes a diversos tipos de narrativas, tais como: a narrativa mítica, a narrativa bíblica, a narrativa medieval e os contos de fadas, para que junto aos alunos delimitássemos com mais precisão aqueles que pertencem ao mundo da narrativa de aventura, observando suas características.

Foi importante marcar essa distinção das características do herói na narrativa de aventura dos demais heróis porque os alunos costumam confundí-los com super-heróis que costumam ser dotados de poderes supra-humanos e atuam em mundos maravilhosos, “ao contrário da narrativa de aventura que apresenta um herói que conta apenas com suas forças individuais, físicas e/ou morais, e atua num mundo natural” (BARBOSA E ROVAI, 2012, p. 207). É a partir das observações feitas na produção inicial, na qual verificamos que essas questões de reconhecimento dos elementos constitutivos do gênero em estudo ainda não estão muito claras para os alunos, que resolvemos fazer esse estudo

com os alunos. Em seguida, apresentamos aos alunos um texto teórico (apêndice G) sobre a origem do gênero e pontuamos as condições de produção desse gênero no seu surgimento e na atualidade. Essa leitura e discussão teórica, não revelou muita dificuldade dos alunos em compreender tais aspectos sociohistóricos do gênero narrativas de aventura, pois eles já tinham sido explorados anteriormente nas apresentações em slides.

5.5 – ETAPA V: Compreendendo a estrutura- MÓDULO III

Este módulo foi planejado para ser desenvolvido em doze aulas, mas durante seu processo de aplicação utilizamos 13 aulas. Nosso objetivo foi estudar os elementos básicos da narrativa em geral como: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo, levando o aluno a compreender que a construção das narrativas de aventura, apesar de ter como base esses elementos comuns a todas as narrativas, apresentam singularidades que as diferenciam das demais. Assim, temos numa narrativa de aventura, por exemplo, a situação do herói que logo de início deixa seu lugar de conforto e se desloca para um ambiente desafiador a fim de resolver o conflito proposto. Interessante destacar que este herói, ao contrário dos heróis de outras narrativas, se apresenta como uma pessoa comum, desprovido de super poderes ou apoiado pelo sobrenatural. Outro ponto que difere a narrativa de aventura das demais narrativas, diz respeito ao tempo: quando referente ao tempo histórico, nem sempre é bem definido, mas quando se refere ao tempo das ações é muito bem definido, podendo ser medido em horas, dias ou até anos. Durante o texto identificamos constantemente essa demarcação do tempo através dos marcadores temporais como: um segundo depois, em alguns dias, etc.

Sendo assim, nas primeira, segunda e terceira aulas, apresentamos o filme “Coração de tinta” do gênero aventura e fantasia, lançado em 2008 e dirigido por Lain Softley. O roteiro deste filme é baseado em um livro homônimo escrito por Cornélia Funke e publicado em 2003. Nossa escolha por este filme se justifica porque além desta obra poder nos possibilitar a análise dos elementos da narrativa, nele é enfatizado também, tanto o poder do leitor como

o do autor. Há um destaque para a importância do leitor e para a capacidade da criação de um texto e seu reflexo na vida dos personagens envolvidos.

Os alunos ficaram encantados com o filme, embora alguns já o conhecessem, no geral foi muito positiva a apreciação da obra. Nas discussões, os alunos demonstraram grande interesse pelo papel da protagonista, Meg, uma garota de 12 anos que tinha o dom de quando ler em voz alta trazer a vida real os personagens da história lida. A partir desta observação feita pelos alunos, aproveitamos para refletir sobre a influência que a leitura tem em nós no momento em que a realizamos. Quantas vezes não nos identificamos com as personagens e nos projetamos na história, sentindo e vivendo o que elas vivem, nos alegrando ou nos entristecendo com o desenrolar da trama, a sucessão dos acontecimentos. O fato de o filme trazer à tona a questão de quão tênue é a linha que divide mundo real e mundo fictício nos fez refletir sobre como a leitura pode ser prazerosa e o quanto ela pode nos influenciar em nossas ações cotidianas.

Nos encontros seguintes, a quarta e quinta aulas, solicitamos aos alunos que sistematizassem as impressões do filme e preenchessem uma ficha de observação (apêndice H) com questões sobre os elementos estruturais da narrativa apresentada como: quem conta a história? Quando se passa a história? Onde se passa a história? O que se conta? Quem atua na história? Para que eles pudessem compreender na prática como esses elementos interagem na construção da narrativa. Essa atividade se desenvolveu de modo tranquilo, uma vez que os alunos não apresentaram dificuldades em identificar e relacionar os elementos da narrativa presentes no filme.

Nas sexta e sétima aulas, trabalhamos com a obra "Marcelo, marmelo, martelo" da autora Ruth Rocha. A escolha desta obra justifica-se por se tratar de um livro que traz uma narrativa sobre as aventuras vividas por Marcelo de forma curta, sucinta em comparação com as obras de aventura em geral, o que favorece o desenvolvimento das atividades propostas neste módulo. Além do mais, trazemos a obra de uma escritora brasileira, Ruth Rocha, para a apreciação da turma, valorizando nossa produção literária. A história de Marcelo fala de suas inquietações sobre os nomes atribuídos aos objetos em geral, sobre os quais o menino não concordava e queria que os nomes estivessem relacionados diretamente aos usos que se faz de cada objeto. Assim, para ele

cadeira, por exemplo, não deveria se chamar cadeira, mas sentador, uma vez que era para isto que servia, para sentar.

Iniciamos, então, com a observação da capa do livro, a ilustração que há e a possível relação dela com o título do livro, levando os alunos a levantarem hipóteses sobre a leitura que iríamos realizar. Em seguida, fizemos uma leitura compartilhada da obra acompanhada de uma atividade de leitura (apêndice I) que versava sobre os seguintes questionamentos: sobre o quê fala a história? Vocês já questionaram seus pais sobre alguma coisa? As perguntas de Marcelo eram boas? Você gosta do seu nome? Se pudesse mudar, qual nome escolheria? Na história, Marcelo resolveu chamar as coisas de forma diferente. Essa atitude deu certo? Por quê? Se você pudesse mudar o nome de algumas coisas, quais objetos mudaria e que nome daria? Para finalizar a atividade fizemos uma associação entre os nomes que Marcelo atribuía a alguns objetos e os nomes já estabelecidos socialmente.

Interessante observar nesse momento que os alunos demonstraram grande interesse pela leitura e durante a atividade a discussão fluiu de forma muito interessante. Primeiro, ao observarmos a capa, os alunos já citaram que Marcelo tinha cara de menino que gostava de aprontar, pois a expressão do rosto, pensativo, já podia adiantar tal informação que foi confirmada pela leitura do livro. Outra questão que deixou os alunos muito à vontade para comentar foi em relação ao seu próprio nome. A maioria deles demonstrou estar satisfeito com seu nome e afirmou ainda que já havia perguntado aos pais sobre a origem e o porquê de terem escolhido esses nomes para eles e cada um expôs sua descoberta para a turma.

Pudemos discutir também sobre a importância de existirem regras estabelecidas socialmente, a exemplo das que estabelecem os nomes das coisas, pois se todos resolvessem agir como o protagonista da história seriam graves as consequências dessa atitude, assim como foi na história. Os alunos também apontaram a atitude dos pais de Marcelo em apoiá-lo com sua nova linguagem uma irresponsabilidade, uma vez que ele poderia se envolver em muitas confusões e até colocar a sua vida ou a de outras pessoas em risco, assim como aconteceu com o seu cachorro Godofredo, que teve sua casinha destruída pelo fogo porque Marcelo não se fez entender de imediato pelos pais, o que resultou em um socorro tardio.

Nas aulas seguintes, a oitava e nona aulas, retomamos a leitura de Ruth Rocha, agora para trabalhar com o foco narrativo. Entregamos uma atividade xerografada (apêndice J), solicitando aos alunos que identificassem narrador e as características do narrar. Esse momento foi muito tranquilo, pois os alunos, em sua maioria, não demonstraram dificuldades em identificar o foco narrativo do texto, nem de indicar as marcas linguísticas que o caracteriza. Finalizamos a atividade solicitando que os alunos reescrevessem um trecho da história fazendo a inversão do foco narrativo, isto é, os alunos iriam reescreverem o texto passando o foco narrativo da terceira para a primeira pessoa, observando que estruturas iriam sofrer modificação nesse processo. Nesse momento, apesar de não apresentarem dificuldades em reconhecer e apontar as marcas linguísticas do tipo de narrador, na hora de reescrever algumas dúvidas se revelaram, pois os alunos apresentaram confusão em adequar ao foco da narração principalmente as forma verbais e os pronomes de primeira pessoa como: *lá vinha ele outra vez/eu ia outra vez/lá vinha eu outra vez.*

Essa atividade foi muito importante, pois os alunos puderam refletir, na prática sobre as possibilidades de escrever em um ou em outro foco narrativo, observando a ênfase que se pretende dar ao texto. A interação maior ou menor com o leitor, o envolvimento da personagem em maior ou menor grau com o que se narra, são questões que o aluno precisa saber utilizar no momento de produzir seu texto. A escolha do foco narrativo não é aleatória. Ela é intencional e contribui para a construção dos sentidos do texto. Finalizamos com o registro escrito das características de um e outro foco narrativo.

Continuamos nosso estudo com uma atividade realizada nas décima e décima primeira aulas, que objetivou refletir sobre os momentos do texto narrativo. Retomamos mais uma vez, a obra "Marcelo, marmelo, martelo" e solicitamos que os alunos, após uma nova leitura, agora silenciosa, pudessem identificar os momentos da narrativa no texto. Observando as páginas que determinavam cada um deles (apêndice K). A atividade era composta de dois momentos: no primeiro momento havia um quadro para identificação dos momentos da narrativa e no segundo propomos uma produção textual baseada na história de Marcelo, na qual os alunos produziram um texto narrativo cujo personagem principal vivesse uma experiência inquietante e questionadora como a de Marcelo.

Nesse momento, foi necessário intervirmos na análise e resolução da primeira parte da atividade, deixamos a segunda parte para os alunos realizá-la sozinhos. Ao tentar identificar os momentos da narrativa, os educandos apresentaram muitas dúvidas, então paramos a atividade e fomos sistematizar quais eram as partes que compõem uma narrativa e do que cada uma delas se encarrega de expor. Após essa sistematização no quadro negro, voltamos a atividade e realizamos novamente a leitura do texto. Lemos e, juntos, identificamos: a situação inicial, o conflito, o clímax, o desfecho e a situação final. Essa parada na aplicação da atividade foi muito produtiva, uma vez que os alunos puderam refletir melhor sobre os momentos que compõem a narrativa pontuando as características e definindo o início e o fim de cada um.

Para finalizarmos este módulo, nas décima segunda e décima terceira aulas, retomamos um dos textos escritos na etapa da produção inicial e realizamos uma reescrita coletiva, pois precisamos pontuar com os alunos algumas questões linguísticas e discursivas do gênero que ainda não estavam claras para alguns deles. Assim, chamamos a atenção dos alunos para a escrita de algumas palavras, a pontuação e escrita de alguns períodos truncados, dentre outras observações a serem descritas adiante.

O texto tomado como ponto de partida para esta atividade não está incluído entre os que foram analisados anteriormente. Escolhemos esse texto por pretendemos focar nas questões de coesão e coerência textual, assim como trabalharmos marcas espaço-temporais como marcas de estilo. Entregamos aos alunos o texto digitado, tal qual foi escrito, e realizamos uma leitura compartilhada do texto na íntegra.

Vejamos o texto em questão antes da reescrita.

QUADRO 11- Texto para a reescrita coletivaCasa sagrada

Em uma madrugada numa casa velha na qual a lenda que os samurais lutavam e lá armazenavam equipamentos de luta um adolescente de 14 anos que se chamava Jhon iria se aventurar.

Ao entrar na casa se deparou com os caça-fantasmas procurando algo curioso ele foi perguntar:

- O que vocês estão procurando a essa hora?

Os caçadores falaram:

- Não é da sua conta muleque entrometido. Quando eles entraram, o adolescente entrou junto, ao chegar lá se deparou com uma enorme aranha preta, tomou um pequeno susto mas continuou com sua jornada em busca de uma das armas, armaduras e a sua espada dourada sagrada dos samurais.

Ouviu-se um grito muito alto, o garoto correu rápido subindo para o segundo andar do santuário.

O menino vê um corpo logo em frente uma arma do lado no chão ele não sabia se estava morto ou só desmaiado. Ele também ouviu grito não humano e viu uma sombra de um samurai.

Jhon corre e pega sua câmera para flagrar o acontecimento, o menino se sente um herói e pega a arma e tente mirar no alvo.

Ele carrega e atira. POWWW!!!!

O rapaz consegue acertar e vai ver o resultado. Tinha acertado e ficou muito alegre, foi ver o que tinha e achou uma chave dourada que dava acesso ao portão da frente, abriu e ficou com as armas, armaduras e a espada dourada sagrada. Ele leva para casa e fica feliz.

Inicialmente os alunos apontaram já algumas inconsistências na narrativa, como por exemplo, a confusão que há no início do texto, na situação inicial, a qual fica prejudicada, dentre outras coisas, pela falta de pontuação. Os alunos apontaram ainda outro trecho extremamente confuso, *“ao entrar na casa [...] quando eles entraram o adolescente entrou junto.”* Nesse momento do texto há uma confusão do aluno/escritor ao escolher os elementos responsáveis pela continuidade da ação. Outro ponto colocado pelos alunos foi a forma como está posto o oitavo parágrafo: *“Jhon corre e pega sua câmera para flagrar o acontecimento, o menino se sente um herói e pega a arma e tenta mirar no alvo”*. No qual os alunos apontaram a falta de coerência entre o fato de o personagem pegar a câmera para registrar o momento e terminar atirando no alvo, mas que alvo? E como assim um adolescente com uma arma, atirando? Os alunos acharam que não deveria haver essa questão do manuseio da arma, assim como deveria haver mais clareza no que o personagem se propunha fazer.

Resolvemos então reescrever o texto seguindo as observações colocadas por toda a turma. Para melhor nortear o trabalho, propomos observar cada momento da narrativa e reescrevê-lo de forma que o texto pudesse ficar mais claro e coeso para o leitor.

Vejam o texto antes e depois da reescrita.

QUADRO 12- Resultado da reescrita coletiva

<u>Casa sagrada</u>	<u>Casa sagrada</u>
<p>Em uma madrugada numa casa velha na qual a lenda que os samurais lutavam e lá armazenavam equipamentos de luta um adolescente de 14 anos que se chamava Jhon iria se aventurar.</p> <p>Ao entrar na casa se deparou com os caça-fantasmas procurando algo curioso ele foi perguntar:</p> <p>- O que vocês estão procurando a essa hora?</p> <p>Os caçadores falaram:</p> <p>- Não é da sua conta muleque entrometido. Quando eles entraram, o adolescente entrou junto, ao chegar lá se deparou com uma enorme aranha preta, tomou um pequeno susto mas continuou com sua jornada em busca de uma das armas, armaduras e a sua espada dourada sagrada dos samurais.</p> <p>Ouviu-se um grito muito alto, o garoto correu rápido subindo para o segundo andar do santuário.</p> <p>O menino vê um corpo logo em frente uma arma do lado no chão ele não sabia se estava morto ou só desmaiado. Ele também ouviu grito não humano e viu uma sombra de um samurai.</p> <p>Jhon corre e pega sua câmera para flagrar o acontecimento, o menino se sente um herói e pega a arma e tente mirar no alvo. Ele carrega e atira. POWWW!!!!</p> <p>O rapaz consegue acertar e vai ver o resultado. Tinha acertado e ficou muito alegre, foi ver o que tinha e achou uma chave dourada que dava acesso ao portão da frente, abriu e ficou com as armas, armaduras e a espada dourada sagrada. Ele leva para casa e fica feliz.</p>	<p>Em uma madrugada, Jhon, um menino de 14 anos, resolveu se aventurar. Foi visitar uma casa velha e abandonada que ficava na esquina de sua rua. Reza a lenda, que ali, há muitos anos, era a casa sagrada dos samurais, onde eles guardavam suas armas que estão lá até os dias de hoje.</p> <p>Ao se aproximar da casa, o menino encontra os caça-fantasmas que estavam ali, pois receberam denúncias de que algo sobrenatural havia naquela casa. Quando entraram na velha casa, o garoto foi junto. Eles se depararam com um ambiente escuro, cheio de teias de aranha, era assustador. De repente, Jhon viu uma enorme aranha preta e peluda e levou um grande susto. O garoto correu em direção as escadas que davam para o primeiro andar, ele queria encontrar as armas e a espada dourada dos samurais. Os caça-fantasmas continuaram no térreo procurando o sobre natural.</p> <p>Ouviu-se um grito muito alto, o garoto correu rápido em direção ao segundo andar da casa, pois era de lá que vinha o barulho. Lá, o menino encontra um corpo caído e uma arma do lado. Jhon não sabia se a vítima estava morta ou desacordada. De repente, no outro cômodo o garoto vê a sombra de um samurai e resolve segui-la. ele descobre o esconderijo das armas e equipamentos dos samurais que ficavam numa sala com uma enorme porta de madeira. Ao lado da porta, havia um mapa, o adolescente pega esse mapa e descobre que ele o leva até a sua própria casa, mais especificamente, ao seu quarto. Ele descobre que a chave do esconderijo estava dentro de um porão cuja entrada era embaixo de sua cama.</p> <p>Jhon pega a chave e volta correndo para a casa abandonada e ao entrar na sala das armas ele percebe que é o grande samurai e que o corpo caído que ele encontrou no andar de baixo era de um rapaz que também estava a procura dessas armas, mas só os samurais de verdade teriam acesso a elas.</p> <p>A partir desse dia, Jhon se dedicou as artes marciais. A família o apoiou nessa nova vida e o garoto tornou-se o protetor dos menos favorecidos e ajudou a combater o crime da região onde morava.</p>

Questionamos aos alunos que elementos deveriam compor a situação inicial de uma narrativa e em relação ao texto como poderíamos reescrever esse momento. Foi colocado pelos educandos questões como, esclarecer melhor onde e quando se desenvolveria a narrativa. Que casa velha era essa, onde ficava e o que havia de interessante nela para que o protagonista fosse até lá. Resolveram também deslocar a identificação do personagem para o início do parágrafo, ao contrário de como estava posto no texto anterior.

Em seguida, os alunos apontaram o início do conflito, o momento em que o garoto de fato resolve entrar na casa. Mas antes, disseram que era necessário explicar melhor como essa sequência aconteceu. Assim, resolveram justificar a presença dos caça-fantasmas, que no texto original não havia nenhuma relação destes personagens com o contexto da história. E reorganizaram as sequências das ações do personagem estabelecendo: a aproximação da casa, a entrada na casa e as impressões que o lugar causou ao personagem, ao contrário do estava posto no texto inicial no qual não havia clareza quanto a estas informações. Outro ponto estabelecido pelos alunos foi a forma como os caça-fantasmas surgem e somem da história sem ter coerência nenhuma. Assim, resolveram acrescentar que o menino avança para o primeiro andar, enquanto os caça-fantasmas permanecem no andar térreo, inserindo o desprendimento entre eles no desenrolar do enredo. Outro ponto interessante, colocado pelos alunos nessa parte do texto, foi quando acrescentaram a descrição do lugar, as impressões do personagem, *"Eles se depararam com um ambiente escuro, cheio de teias de aranha, era assustador. De repente, Jhon viu uma enorme aranha preta e peluda e levou um grande susto."* Finalizamos o conflito da narrativa dando um direcionamento para objetivos do personagem *"...ele queria encontrar as armas e a espada dourada dos samurais."* Outro ponto que também não estava claro no texto anterior.

Os alunos apontaram que no texto original, o clímax inicia no parágrafo: *"Ouviram-se um grito muito alto..."* pois é nesse momento que as tensões da narrativa se realizam em uma sucessão de acontecimentos de mais e mais emoção. Assim, como os alunos haviam apontado anteriormente, resolveram retirar a questão do manuseio da arma pelo garoto, esclareceram quem era o corpo caído no chão ao lado de uma arma, trecho também revisado pelos alunos deixando mais claro e coeso.

E como desfecho acrescentaram como o garoto consegue ter acesso as armas e porque consegue, justificando que ele era um descendente dos samurais. E na situação final, eles retomam o cotidiano do personagem após a descoberta e a revelando uma mudança após a experiência, traço comum nas narrativas de aventura, uma vez que ao retornar para sua realidade o personagem traz consigo marcas da experiência vivida.

Em relação ao conteúdo temático, os alunos puderam refletir e rever sobre o envolvimento do personagem numa experiência que lhe apresenta uma cultura diferente, na qual os samurais possuem objetivos diferentes dos que o personagem conhecia, salvar as pessoas. O envolvimento na aventura foi intencional, outra característica do herói na narrativa de aventura, que sai do seu lugar de conforto e busca um envolvimento numa situação inesperada com um objetivo bem definido.

Quanto a construção composicional, o texto pôde ser melhor definido em seus momentos como na situação inicial, no conflito, no clímax, no desfecho e na situação final que ficaram mais claros e coesos para o leitor em relação a escrita inicial. Alguns pontos poderiam ser aprimorados, como a utilização de alguns referentes como, quando apenas no final do texto eles colocam a identificação da vítima encontrada desacordada, havendo um espaço muito grande entre o surgimento dela e a sua identificação. Ou ainda quando mantiveram o título inicial sob a alegação de que a casa era de fato sagrada, não percebendo que na verdade eram as armas e a relação do protagonista com elas e a lenda dos samurais que era algo sagrado.

A reescrita coletiva de um texto é um momento de muito aprendizado a ser vivenciado com os alunos no processo de produção de textos, pois na coletividade eles são ao mesmo tempo leitor, autor e revisor do texto, eles participam da construção do texto verificando que escrever um texto é um trabalho de idas e vindas, de avanços e recuos, leituras e releituras a fim de que se cumpra o projeto de dizer.

A seguir, no próximo tópico, discorreremos sobre o tipo de correção de texto adotada para a orientação nos textos dos alunos, trazendo a discussão abordada por Ruiz (2001) e mencionada no item 1.5 deste trabalho.

5.6 A correção

Já discutimos em outro momento deste trabalho que o tratamento dado a escrita nas salas de aula não corresponde a um ensino interativo e preocupado com a função social da escrita, ele contempla, em sua grande maioria, uma escrita mecânica e muitas vezes possui um único fim: receber uma nota. Neste contexto, o papel do professor e do aluno é restrito a uma escrita improdutiva, na qual se escreve sem se saber porquê, nem para quê, aqui o texto é entendido como um produto. Não se leva em consideração os aspectos sociais e discursivos envolvidos no ato de escrever. Porém, com os avanços dos estudos na área de linguagem, mais especificamente, os da linguística aplicada, da sociolinguística, da análise do discurso e da psicolinguística, entendemos que o ensino da escrita assume um caráter interativo e social, uma vez que mobiliza conhecimentos e estratégias por parte do produtor do texto em busca de interação com o leitor. Koch e Elias (2015), nos afirmam que a escrita deve ser entendida como atividade de produção textual pois,

[...] se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos. (p.35)

Entendemos assim, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz por meio de um texto em relação ao outro conforme seu objetivo do dizer e é em razão desse objetivo, desse interlocutor pretendido, do contexto e de como esse texto se realizará que o autor recorre a diversas estratégias: linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais na construção do seu texto.

Essa multiplicidade de estratégias nem sempre está disponível aos alunos de modo organizado e sistemático nos eventos de comunicação verbal, é nesse momento que entra em jogo o papel do professor, pois é necessário oportunizar situações intencionalmente planejadas de ensino que possibilitem aos alunos a instrumentalização desses recursos para a sua utilização eficaz nas práticas de linguagem do seu cotidiano. As duas formas de intervenção mais explícitas do professor no texto do aluno são a correção escrita e a reescrita, seja ela coletiva

ou individual. Para Ruiz (2001, p. 27), a correção de um texto pode ser definida como:

O trabalho que o professor (visando a reescritura do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

Sob o ponto de vista processual a correção é vista como um elo nessa cadeia de interação, compreender a correção não como um fim em si mesma, distinguindo aquele que sabe escrever, daquele que não sabe, mas como um meio para ultrapassar o rótulo da escrita de texto enquanto produto, percebendo sua construção no diálogo estabelecido entre aluno/autor e professor/leitor. Assim, uma proposta de escrita que signifique para o aluno, o avanço do seu texto, passa pela ideia de que após a produção escrita, o professor realize suas intervenções e em sua devolutiva ao aluno leve-o a refletir sobre as sugestões oferecidas e que reescreva o texto fazendo as alterações necessárias sugeridas pelo professor/leitor acrescidas das que julgar pertinentes ao seu projeto de texto.

Ao considerarmos essa perspectiva processual de correção de textos, Ruiz (2001) aponta que há diversas estratégias de correção que podem ser utilizadas: produzir traços, sinais gráficos, abreviaturas, expressões, ou comentários na margem, no corpo ou pós-texto, como já discutimos anteriormente. O tipo de correção adotada pelo professor pode ser definido a partir de dois posicionamentos: o monofônico e o polifônico. A correção de caráter monofônico é aquela em que a voz do professor se sobrepõe a do aluno. Assim, ao riscar algum termo e sobrescrevê-lo o professor não atua como mediador, mas como um juiz que dita o que e como deve ser dito enquanto o aluno apenas reproduz a indicação do mestre. Tal atitude é própria da correção resolutiva, pois aqui, a resposta do professor anula a presença do aluno. Por outro lado, as correções de caráter polifônico, a classificatória, a indicativa e a textual-interativa, em maior ou menor grau, apresentam um caráter dialógico por exigirem do aluno uma atitude responsiva. Aqui o aluno é convidado a refletir, a pensar e a agir sobre as orientações oferecidas pelo professor.

Desta forma, tomamos para a correção dos textos nesse trabalho a correção textual-interativa abordada pela autora, que estabelece o diálogo entre

professor e aluno através do texto. Nesse tipo de correção, o professor pressupõe explicitamente a presença do outro em seu discurso, trazendo-o para dentro dele na medida em que utiliza uma metalinguagem, seja ela verbal ou icônica, exige do outro uma decifração que resulta na sua participação efetiva na construção das alterações a serem realizadas na reescrita do texto.

Vejam a correção utilizada no texto 1(apêndice L) já descrito e comentado anteriormente.

A maldição	
1	<p>Meu nome e Lucas e vou contar uma aventura que ocorreu em 1998, tudo começou em um dia ensolarado na praça, eu estava jogando bola com meus amigos, foi quando começou uma grande tempestade e veio uma bruxa e me ofereceu uma bebida e eu tomei, quando olhei para trás ela não estava mais e comecei a sentir algo estranho em mim eu não sabia oque era, mais foi quando que eu descobri que eu estava enfeitiçado com azar/, quando passou 3 meses que eu criei coragem de ir atrás da bruxa reuni um grupo de amigos meu. Lucas contou tudo que aconteceu mais eles não acreditaram, Lucas teve que demonstrar encostando em um móvel e caiu tudo que estava no móvel, os jovens acreditaram e começaram a jornada,/ eles tinham que passar por dois desafios o primeiro os jovens tinham que passa por uma ponte preste a cair, que estava dentro de uma caverna, eles passaram facilmente o segundo já era passar por uma parede cheia de lâmina e um chão que se abria de 1 minuto e outro não então os jovens passaram correndo mais um caiu no meio do caminho mais os outros já tinham passados, Lucas voltou e colocou ele no colo e levou e eles conseguiram chegar a tempo,/ foi quando encontraram uma porta escondida no chão eles abriram e entrou acharam a bruxa com o antidoto no bolso, os jovens se juntaram e pegaram jarros de feitiços e jogaram na bruxa e pegou na cabeça de bruxa e a matou, Lucas tomou o feitiço e melhorou do azar e voltaram todos para casa.]</p> <p>[5]?</p>
	2
	3
	4
	<p>Sua história é muito interessante, mas precisamos rever alguns pontos:</p> <p>1- Vamos esclarecer para o leitor onde você e seus amigos estavam? E como assim apareceu uma bruxa? De onde ela surgiu? Por que queria envenenar você? Vamos reorganizar este parágrafo?</p> <p>2- nessa sequência, porque o personagem passou 3 meses para ir atrás da bruxa? O que aconteceu com ele nesse período? Você não acha melhor iniciar um novo parágrafo para este momento do texto? Outra coisa, atente para o foco narrativo. Nesse trecho você começa narrar em 3ª pessoa, mas antes disso, o texto está em 1ª pessoa.</p> <p>3- Para que e onde os personagens precisavam passar por dois desafios? Vamos organizar melhor as informações nesse trecho? Que tal iniciarmos um novo paragrafo para este momento?</p> <p>4- Esse momento é de muita emoção para os personagens, não é mesmo? Que tal organizarmos melhor os acontecimentos escrevendo-os com mais clareza?</p> <p>5- Senti falta do final da história contando como ficou tudo depois dessa experiência. Que reflexão ou aprendizado tiveram os personagens com tudo o que ocorreu?</p>

Iniciamos a correção do texto elogiando o aluno pela história que ele propunha desenvolver e convidando-o a rever alguns pontos. Para tanto, marcamos no texto uma numeração sequenciada e no pós-texto explicitávamos o que pretendíamos com cada marcação feita na margem e no próprio texto. Nos itens marcados, procuramos dar ênfase às marcas linguísticas discursivas utilizadas pelo aluno no seu dizer e não apenas às questões gramaticais.

Assim, solicitamos que o aluno revisasse o texto observando a organização das ideias, a sequenciação das ações, organização dos momentos da narrativa e para a questão da escolha do foco narrativo, pois o aluno demonstrou confusão ao utilizar a primeira pessoa. Finalizamos a orientação chamando o aluno a conclusão do seu texto, pois nas narrativas de aventura além da situação inicial, conflito, clímax e desfecho, há ainda a situação final que contempla a volta do protagonista a normalidade do seu dia a dia e de como ele se comporta depois da experiência vivida.

No segundo texto, realizamos a correção seguindo o mesmo padrão, com marcações na margem do texto. Observemos a correção do texto 2 (apêndice M).

ilha de ouro	
1	<p>tudo ia bem na vida DE Charles e dos seus Amigos a té qui um dia O professor de escuçãõ desse que iria fases uma escuçãõ lá no uruguae mais charles tinha fultado a aula do professor de escuçãõ Af no outro dia os Amigos de Charles beto e binho chamou beto batendo na porta.</p> <p>Binho chamou charles, charles e A mãe de charles e desse oi meninos entre e charles desse iae gente e Binho e Beto Falou iae Beto falou você vai para a escuçãõ de Amanhã que escuçãõ falou charles. Para o urûguai Mãe Posso ir Pode meu filho</p> <p>ia todos os Amigos de charles foram para casa dormi e charles foi dormi tambem e cando foi de manhã O pai de charles gritou charles, charles o ôníbos tomou o café bem rapido e foi pegar o ôníbos.</p> <p>e no ôníbos todos foram calmos mais cando chegol Na ilha do do quaribe eles pegaram o Avião cando o Avião caio nua ilha deserta e os passageiros-se perdeiro do Avião todo esmagado.</p> <p>e quando charles entrol nua caverna e ele caio dentro de um buraco caio mermo em cima de um diamante e ouro e etc...</p> <p>mais tinha uma Pantera vigiando todo o tesouro e foi aí que charles pegou uma Pedra afiada subiu em cima de uma pedra bem auta e sibalançou em um sipor e com a pedra matou a Pantera e ele saio da caverna com a bousa cheia de tesouro e econtrou o Avião e votou para casa com a bouça pesada cheia de tesouro e dividió com seus amigos e axou seu Par na vida ficaram ricos morando em masões.</p> <p>Seu texto está muito legal, mas precisamos rever alguns pontos:</p> <p>1- Vamos contextualizar com mais clareza essa história? Quem era esse professor de excursão? Era da escola? E Charles não foi a aula por quê? Atente também para o uso das letras maiúsculas e para a escrita das palavras.</p> <p>2- Trecho muito confuso. Vamos organizar melhor essas informações. Que tal usar o discurso direto para organizar a fala dos personagens? Vamos tentar?</p> <p>3- Que interessante! Nossa, parece que Charles está envolvido numa aventura e tanto. Que tal reorganizarmos esse trecho deixando as informações mais claras para o leitor?</p> <p>4- Você poderia detalhar mais esse enfrentamento entre o personagem e a pantera. A fera não reagiu? Não houve obstáculo para o herói vencer a pantera? Outro detalhe é em relação ao avião. Ela não estava esmagado? Então como Charles voltou para casa nele?</p>
	2
	3
	4

Realizamos a correção do texto 2 chamando a atenção para a contextualização da história narrada, solicitando que o aluno revisasse esse momento da narrativa deixando-o mais claro para o leitor, explicitando quem eram os personagens, onde e quando essa história acontecia. Também

chamamos a atenção do aluno para a utilização de letras maiúsculas e para a ortografia, uma vez que essas questões foram muito presentes na escrita inicial. Outro ponto observado no texto 2, foi a ausência de domínio do aluno quanto ao uso dos discursos direto e indireto. Pontuamos, ainda, incoerências durante o texto como, quando é dito que o avião fica esmagado e em outro momento o protagonista volta no avião para casa. Enfim, propomos ao aluno uma revisão do seu texto visando uma reflexão dos elementos linguísticos, estruturais e discursivos da narrativa de aventura a fim de obtermos um avanço na escrita desse gênero.

No texto 3 (apêndice N), procuramos levar o aluno a refletir sobre o seu projeto do dizer. Vejamos a correção.

A menina desaparecida	
1	<p>Havia um grupo de adolescentes que foram convidados para fazer um show. Esse show foi para um festa que eles hávia sido convidados, e também era um show para sua amiga que estava anivesariando.</p> <p>No ensaio, a garota saiu de perto do grupo para tomar um pouco de água, foi quando ela sumiu, os sequestradores ligaram para o grupo de jovem por uma chamada de video para desvendar charadas.</p>
2	<p>Mas, sem esquecer de citar os desafios, que foram: jogar futebol contra profissionais, desvendar charadas, passar por muitos testes. Os jovens tiveram que descobrir e desvendar tudo.</p> <p>Para ter sua amiga de volta, os bandidos tinham uma chefe e essa mulher era super amiga dos adolescentes, mas ninguem sabia que ela tramava algum contra eles.</p> <p>Os adolescentes passaram por muitos desafios mas, conseguiram resolver e recuperar sua amiga, e voltaram para casa e salvar seu grande show.</p>
<p>Seu texto tem muita emoção e aventura, mas vamos rever alguns pontos:</p> <p>1- Vamos reorganizar a situação inicial? Quem sequestrou a garota? Por quê ou para quê? Onde tudo ocorreu?</p> <p>2- Como os personagens enfrentaram cada desafio? Que dificuldades e/ou obstáculos precisaram superar?</p>	

Neste texto, verificamos que o aluno não desenvolveu o enredo da história o que acaba comprometendo o conteúdo temático do gênero. O texto acaba justamente no momento em que o aluno poderia dar início a aventura propriamente dita. Tal fato acaba comprometendo também a construção composicional e o estilo, uma vez que, apesar de haver intenção do aluno em organizar os elementos referentes à situação inicial, contextualizando o cotidiano dos personagens, ele não deixa claro onde e quando a trama se desenvolve, nem descreve os personagens e suas relações interpessoais. Por esse motivo, destacamos nas orientações a reflexão do aluno sobre uma melhor

contextualização da história e sobre a organização do desenvolvimento do enredo.

No texto 4 (apêndice O), questionamos sobre a continuidade da história, pois o mesmo revela uma brevidade na escrita do enredo da narrativa, assim como ocorreu no texto 3. Vejamos as orientações propostas na correção.

Uma Aventura de dois Amigo

Tudo comecou em uma cidade de Natal quando dois amigo aventureiros foram para floresta Quando chegaram lá foram armar suas baracas fazer suas fogueira e foram andar na floresta Quando viram uma onça e eles subiram em uma árvore e um deles caiu e machucou sua cabeça.

De repente apareceu u casador e falou:

- O que vocês estão fazendo?

- Nos estamos se-Aventurando mas meu Amigo caiu e eu não temho niguem para min ajudar.

Para-lo a socorrer vamos mim Ajudar. João falou chorando.

- Em tão o casador falou

Não chore ele vai melhorar.

No dia seguinte ele João se acordou falou casador kevem melhorou sim!!...

Fim!!

- Muito bom seu texto. Acho legal tratar da amizade verdadeira assim como ocorre entre os personagens, mas precisamos rever alguns pontos.

1- O que ocorre após Kevem acordar?

Percebi que a aventura foi interrompida. Vamos dar continuidade a essa experiência dos garotos com o acampamento?

Assim como pontuado anteriormente, o texto revelou uma sumária apresentação da situação de produção que parte de um acampamento entre dois amigos e de forma inesperada surge uma situação de perigo, que não avança e culminando na finalização do texto. Tal fato compromete o desenvolvimento do conteúdo temático do gênero, pois não se descreve o contexto da ação e nem fala de como o fato se apresenta aos personagens em termos de experiência. Apesar de haver um destaque para a relação de amizade e interação entre os personagens, na construção composicional, não houve o desenvolvimento da experiência da aventura propriamente dita. O aluno reduz a ação ao início de possíveis enfrentamentos, nem começa a aventura e ela já tem seu fim. O estilo também fica comprometido, pois verificamos a ausência do uso de uma linguagem intencional que revele as ideologias que permeiam as ações dos personagens, ou o uso de descrições que revelem características culturais locais. Sendo assim, apontamos essas questões de haver necessidade para a

continuação da aventura, convidando o aluno a dar continuidade ao seu texto. Pretendemos nesse momento levar o aluno a perceber que a proposta da aventura não ocorreu de fato.

Já no próximo texto, o de número 5 (apêndice P), o aluno demonstra uma maior interação com a proposta do gênero, percebemos que o conteúdo temático está intimamente ligado ao modo de ver o mundo pelo protagonista, que se revela em um menino de condição financeira simples e humilde, mas que apresenta desejos e sonhos, no caso, possuir um vídeo game. Vejamos a correção realizada.

Um certo domingCizalim estava andando quando um papel escrito um desafio, entre 10 participante, so 1 ganharia sendo assim o vencedor ganharia 1 vídeo game. Azalim gostava muito desse vídeo game, mas ele não tinha condição para ter um, então ele decidiu participa de desafio.

Havia 5 obstaculos, quem passar por todos ganharia. O primeiro era para pular de bloco em bloco. Assim 2 participante já caíram eles estavam um sala fechada, Enquanto Azalim estava distraido e 1 participante o puxou ele quase caiu, mas conseguiu se equilibrar, e ele conseguiu passar. No 2 ele tilha que passar para o final sem cair pois tinha um bastão de borracha e empurrando, apenas 3 caíram, sobrando assim 5. Azalim quase caiu pois estava o empurrando pra chão no final ele quase caiu mais conseguiu passar. O 3 etapa Era uma corrida. O ultimo seria eliminado quando Azalim tava correndo botaram o pé no meio, sendo assim copetindo com oe penúltimo, Ele conseguiu ganhar ficando em 4 lugar. A 4 etapa era subir em uma torre sem cair, Azalim estava subindo 1 tinha caído, tinha um de seu lado o puxando mais Azalim foi mais rapido e o derrubou. Sobraram 2 pessoas Quem perdesse primeiro o outro ganhava era uma chincana em todas as etapas tendo 1 minuto. Então eles estavam ingual na 2 etapa chega na 3 com 30 segundos, Azalim estava na frente eles estavam na 4 etapa com 40 segundos tendo 10 segundos para ultimo Azalim estava no fim mais esta sendo puxado faltando 5 segundos Azalim o derrubou e conseguiu chegar e ganhar o tão sonhado video game.

Muito interessante seu texto. Precisamos rever alguns pontos:

1- Por onde andava Azalin? Onde estava esse desafio? Como ele sabia que poderia participar do desafio?

2- Vamos reorganizar esse trecho. Ora você descreve os desafios, ora você narra como o personagem enfrenta cada um. Que tal descrever os desafios e depois narrar como foi o desempenho do personagem? Qual foi o mais difícil e exigiu mais força e/ou determinação? Qual o momento de maior tensão?

3- Como ficou o personagem após ganhar o prêmio? O que ele aprendeu com a experiência?

4- Vamos refletir sobre essas questões?

Em nossa correção, pontuamos questões que levassem o aluno a escrever mais sobre o detalhamento dos aspectos composicionais do gênero, pois percebemos que, apesar de demonstrar conhecer os elementos básicos de uma narrativa, o educando os aborda de forma embrionária ao descrever o contexto de ação e ao colocar o conflito a ser enfrentado pelo herói, pois o texto

se detém apenas na descrição das etapas que compunham os desafios e finaliza com a descrição da vitória da personagem. Não há detalhamento desses elementos, por exemplo, durante a descrição das etapas do desafio não se sabe ao certo se é só a descrição ou se já é a vivência da personagem, os dois se misturam no texto. Não verificamos a presença da situação final no texto. Já em relação ao estilo, percebemos também que o aluno demonstra ausência de habilidade em utilizar elementos linguísticos que expressem a personalidade do protagonista, ou do contexto em que se desenrola a aventura. Finalizamos nossa correção convidando o aluno a refletir sobre os apontamentos feitos em seu texto.

Já no texto 6 (apêndice Q), o aluno não deixa clara a função social do gênero em estudo que seria narrar uma aventura, ou envolver o leitor na aventura, nas tramas do texto, pois o texto escrito pelo aluno é muito embrionário para que a função social de uma narrativa de aventura seja identificada. O conteúdo fica assim prejudicado pela ausência do desenvolvimento do texto. Quanto ao estilo, não percebemos marcas linguísticas que expressem o dizer do sujeito no texto. E na construção composicional, não há detalhamentos das etapas de composição do gênero, apesar de verificarmos a presença de algumas delas. Sendo assim, verifiquemos as observações feitas na correção.

O desafio da lagoa	
1	{ Um dia na floresta amazônica pessoas em grupo em volta de uma grande fogueira. Resolveram fazer desafio: nadar numa grande lagoa coberta de jacarés. Eles brigavam para ver quem ia primeiro, pensando em ganhar. Depois eles resolveram não ir para esse desafio porque acharam perigoso demais para fazê-lo.
2	Enfim eles fizeram as pazes e saíram indo para casa e um ficou pensando se completava o desafio, tentou, e conseguiu e foi a sua casa.
<p>1- Quem são essas pessoas? Por que foram para a floresta? O que pretendiam? Vamos reescrever a situação inicial da sua narrativa esclarecendo para o leitor os pontos mencionados?</p> <p>2- Que tal pensar numa situação desafiadora a ser enfrentada pelos personagens levando em consideração o lugar em que estão? Que conflitos poderiam surgir? Como seriam enfrentados? Vamos rever esse trecho?</p>	

Desta forma, propomos que o aluno revisasse a situação inicial de sua narrativa e em seguida o convidamos para pensar numa situação desafiadora levando em conta o lugar em que os personagens estavam, a floresta. Verifiquemos agora, as observações realizadas no texto 7 (apêndice R).

Acampados na floresta

Uma equipe de 8 adolescente, 9 com o instruto, foram acampar em uma fazenda e nessa fazenda tinha varias brincadeiras então formaram dois grupos, o time laranja que era dos meninos e o time roxo das meninas cada grupo ficaram separados.

1 - Quando eles foram dormir, um dos componentes do grupo laranja fez uma zoadá fez uma zoadá muito grande. O grupo roxo acordou e foi ver o que aconteceu e quando chegaram lá ele deu um susto nelas. No dia seguinte tomaram café e vestiram a farda que ganharam, e era laranja contra o roxo, então começou a disputa dos times.

E o primeiro desafio era o da corrida de saco. e foram um de cada time já que o time laranja era o dos e o time roxo era dos meninos. o grupo laranja ganhou a corrida do saco e a segunda brincadeira era a da corrida na floresta e foram correr e no meio da floresta uma das meninas empurrou um menino na árvore e ele botou a mão na árvore e tinha e ele pregou e ficou um tempo colado na árvore.

2 - Tinha também a corrida no rio. Nela cada participante tinha que passar o bastão de mão em mão ate completar a prova, mais um dos participantes do time laranja empurrou uma participante do time roxo na água. E o pior é que a garota não sabia nadar e o ajudante do acampamento foi salva-la. o time roxo agradeceu ao ajudante. Ele não sabia que todas as garotas eram apaixonadas por ele.

E a última brincadeira era o da tirolesa, então primeiro foram as meninas e depois os meninos deixou uma surpresa lá para elas, eles deixaram um pouco torado a corda da tirolesa e caíram dentro do rio. e ele foi salva-la e foram desacampar as barracas e foram embora. E quem ganhou foi o grupo roxo, o grupo das meninas.

1- Vamos situar, contextualizar melhor sua história? Por exemplo, quem são estes adolescentes? Por que e para que foram acampar? Onde e quando ocorreu este acampamento? E por que 8 adolescentes? Vamos rever?

2- Que tal sintetizarmos a descrição dessas brincadeiras e incluirmos um acontecimento inesperado que leve os personagens a se envolverem numa situação de perigo e emoção? Vamos tentar?

Neste texto, o conteúdo temático está comprometido, pois o aluno apresenta inadequação quanto ao cumprimento da função social do gênero em estudo. A produção se aproxima mais de um relato de experiência, ou de viagem do que de uma narrativa de aventura propriamente dita. Quanto à organização composicional, verificamos que o aluno revela o conhecimento parcial dos elementos que compõem um texto narrativo apresentando, em seu enredo apenas a situação inicial e o conflito de forma muito superficial. Não verificamos os demais momentos, o clímax, o desfecho e a situação final. Outra questão observada foi em relação ao espaço e as personagens que foram muito pouco apresentados ao leitor, além de não haver claramente o registro de um protagonista, por exemplo. Quanto ao estilo, o aluno deixa marcas de intencionalidade discursiva em alguns momentos, conferindo maior agilidade aos fatos narrados quando utiliza marcadores de modo temporais ou espaciais.

Nesse sentido, a orientação fornecida na correção do professor levanta questões sobre tais lacunas e solicita que o aluno reveja algumas questões de contextualização da sua história, dos personagens, do lugar e do momento da

ação, a fim de situar o leitor no que se pretende dizer. Em seguida, sugerimos que o aluno reveja também a descrição das brincadeiras, sintetizando-as e abrindo espaço para a aventura propriamente dita. E finalizamos com um convite ao aluno para (re)pensar um pouco mais sobre a sua escrita.

No texto 8 (apêndice S), o aluno demonstra um domínio mediano do gênero em estudo. Porém, algumas observações foram apontadas na correção do professor em relação aos elementos constituintes da narrativa de aventura. Vejamos a correção realizada.

Título: Uma viagem de aventura	
1	Em um belo dia o dono da alpargatas resolve viajar. Com sua mulher e seus filhos. Mas Arthur o dono da impresa resolve viajar de barco pra Disney.
2	No meio da viagem ouve uma tempestade e as pessoas do barco como o impregado e o dono do barco ficam nervoso e acabam agitando o dono da impresa e sua familia... O tempo passa e o barco acaba virando todos concegem se apoia nas bagagens o mar se acalma e eles conseguem nadar até uma ilha. Na ilha eles acharam uma barraca abandonada e resolveram passar a noite na barraca depois de uma noite longa na ilha eles se lembram dos sinalizador e usam... mas já estava tarde de mais pra usar o sinalizador <u>ela desistil...</u> ³
4	dia após dia uns 5 adolescentes vão a ilha para pegar a sua cabana e eles percebem que avia alguém na ilha e ajuda as pessoas os 5 adolescentes eram pablo, Bia, jailson, Louise e jairly... quando os 4 adocentes ajudam o dono da impresa a levar os seus filhos ao barco. Quando já estão voltando para a disney... o dono da impresa convida os 4 adolescentes para a disney... eles muito felizes respondem sim...
	<p>1- Vamos situar melhor sua história para o leitor. Para isso, deixe claro: o que é a "Alpargatas" e por que resolveram fazer essa viagem? De onde saíram para ir até a Disney?</p> <p>2- Muito bom esse conflito. Vamos organizá-lo melhor? Reveja a paragrafação desse trecho e a organização das informações.</p> <p>3- Ela quem desistiu?</p> <p>4- Quem são estes adolescentes? Eles já estiveram nessa ilha? O que fizeram lá? Como eles ajudam a família do empresário? Então, ao serem resgatadas as pessoas preferem seguir viagem?</p>

O texto apresenta, parcialmente, os elementos que deveriam compor o conteúdo temático específico do gênero em estudo, pois apesar de propor o envolvimento das personagens numa situação inesperada fora do seu lugar de conforto, ele não revela que experiências são sentidas nesse novo ambiente. Já em relação à construção composicional, verificamos que o texto, ainda que de forma tímida, revela um enredo com todas as etapas que devem compô-lo, desde a situação inicial, até chegar à situação final quando os heróis são recompensados pelo resgate. Em relação ao estilo, também verificamos, timidamente, a tentativa de utilizar algumas expressões que dão um tom de mais emoção à história, ou ainda marcadores temporais que buscam enfatizar e

morosidade com que o tempo passa. Porém, encontramos muito presente a necessidade, em alguns momentos da narrativa, de destacar questões relacionadas à coesão referencial e sequencial do texto visto que há momento em que o aluno se confunde na organização dos períodos e muitas vezes se atrapalha ao articular informações dadas e novas. Por esse motivo, propomos em nossa correção que o aluno possa rever a organização do texto, a paragrafação, uma vez que trabalhamos essas questões durante a realização do módulo 3 e durante a reescrita coletiva.

No texto 9 (apêndice T), pontuamos questões em relação aos elementos constituintes do gênero, pois este texto revelou um distanciamento da proposta contida na narrativa de aventura. Vejamos a correção realizada.

O terro na floresta	
1	Um certo dia uma família decidiu morar nua casa que era procima a uma floresta onde disião que era assobrado . ²
3	No dia seguinte essa família decidio fazer um pacheio para conhecer mais o lugar onde eles ião morar. Durante esse pacheioa família pacou perto da floresta e os filhos desse casal alegou ter visto um palhaço com uma faca olhando para eles.
4	Como niguem queria acreditarneles Wesley decidio decidio entrar.. nua aventura. para descobri a verdade. Nessa aventura na floresta açonbrada. ele dezapareceel. Ele foi capturadapelo palhaso asacino ele ficou preso com o palhaço dorante um mês quando foi no final do mês a policia encontro uma pista. A policia entrego fotos das pegadas do palhaço que ia direto para uma casa e la eles emcontro muitas facas e saigue para todo lado. Os policiais pesarro que o palhaso tinha matado o garoto, mas o garoto tava escondido em um armario. Depois diz socoro? Muito os policias acharão o garoto e leva o garoto pra casa. E eles forão mora loge daquela floresta.
<p>1- Quem eram essas pessoas? De onde vieram e porque foram morar ali? 2- Porque diziam que a floresta era assombrada? 3- Como assim passaram perto da floresta? Não era lá que eles moravam? Vamos rever essa informação? 4- Quem é Wesley? Situação incomum para o local, a floresta? Vamos rever. O que poderia vivenciar uma família que decide morar próximo a uma floresta? Que perigos ou aventuras poderiam envolver esses personagens? Seu texto é bem interessante, mas estamos propondo a escrita de uma narrativa de aventura e parece mais uma narrativa de suspense. Vamos rever essa questão?</p>	

Observamos que o aluno não oferece a narração de uma aventura como objeto discursivo, o que descaracteriza o gênero proposto para a produção. Depois, em relação à construção composicional, o aluno não desenvolve a narrativa de forma satisfatória, pois o texto se revela um tanto confuso, uma vez que em alguns momentos sequer referência a quem se dirige o narrador. E por

fim, o estilo é marcado por uma tentativa tímida de utilizar marcadores temporais para dar um tom mais ágil a narração, mas sem muito sucesso.

Tendo em vista tais observações, propomos na correção que o aluno desenvolva, inicialmente a situação inicial da narrativa e em seguida, que justifique algumas informações como o porquê de a floresta ser assombrada, ou ainda rever questões de coerência quando se diz que as pessoas moravam lá e, logo depois, afirma que elas estavam passando perto de lá. Tendo em vista que a proposta de uma aventura inesperada se faz necessária para prosseguir com a produção do gênero narrativa de aventura, questionamos ao aluno sobre o que poderia vivenciar uma família que mora próximo a uma floresta? E, quais perigos ou aventuras poderiam se envolver? E finalizamos convidando o aluno a rever seu texto.

Para finalizarmos, trazemos para a observação, a correção realizada no texto 10 (apêndice U). Como dito anteriormente, esse texto apresenta uma ruptura brusca das expectativas do leitor quando o aluno finaliza o texto. Essa quebra talvez não esteja relacionada à questão de estilo, mas a ausência de vontade do próprio aluno em continuar a história, em desenvolvê-la. Tal fato, acaba comprometendo toda produção do gênero, pois não podemos, pela sua incompletude, conferir seus elementos constituintes como o conteúdo temático, a composição e nem seu estilo.

Sendo assim, propomos na correção a continuidade da narrativa. Instigamos o aluno em apresentar um lugar inesperado na saída da caverna, que lugar poderia ser? Que desdobramentos os personagens viveriam? Vejamos a correção.

Os aventureiros

Numa cidadezinha avia Quatro amigos sempre costumava acampa todos os seus finais De semana e em um final de semana chuvoso eles os Quatro amigos, Pedro, João, Tiago e Vito foram mas estava chovendo muito e Vito escureceu e caiu num buraco e seu amigo Pedro foi tentar ajuda pois ele estava em perigo e precisava de socorro.

Aí seu amigo João resolveu ir ajudar ele mas ele também caiu aí eles viram que dentro daquele buraco eram uma caverna de muitos anos atrás pois tinha desenhos na parede.

E depois que eles viram a caverna aí eles viram uma luz e seguiram de repente saíram em casa.

Seu texto tem uma ótima proposta de aventura e desafio. Pena que você não deu continuidade a narrativa finalizando-a inesperadamente. Vamos dar continuidade ao texto? Que tal se em vez de ao seguirem a luz os personagens saírem em casa, eles saíssem em outro lugar? Que lugar seria? Que desafios enfrentariam esses amigos para saírem de lá e voltarem para casa?

No próximo tópico, analisamos os textos reescritos avaliando os avanços proporcionados pela aplicação da SD e os impactos causados pela correção dos textos na reescrita dos alunos.

5.7 ETAPA 6: Passando de leitor a autor: a escrita da narrativa de aventura-Reescrita da produção inicial

Esta é a última etapa da nossa SD que foi realizada em duas aulas e compreende a reescrita (apêndice V) da produção inicial. Neste momento, pretendíamos que os alunos, após os estudos realizados nos três módulos anteriores sobre o gênero narrativa de aventura, pudessem fazer uma revisão do seu texto inicial observando os aspectos linguísticos e discursivos que poderiam ser melhorados ou modificados depois dos estudos. Destacamos, a partir da vivência realizada nos módulos anteriores, a importância de reescrever o texto como forma de aprimorá-lo, de observarmos suas características em relação a sua função sócio-discursiva.

Para tanto, é igualmente importante observarmos de que forma as marcas do professor na correção do texto do aluno vão ser aceitas, ou não, pelo aluno na refacção do seu texto. O que está em jogo na hora de reescrever o texto não é apenas a manipulação/mobilização de conhecimentos dados e adquiridos, conhecimentos velhos e novos consubstanciados com a SD, mas também a interpretação dos alunos sobre as orientações do professor em sua correção.

Nesse contexto, acreditamos que os alunos possam desenvolver sua criticidade a partir da reflexão provocada pela reescrita do texto. Tendo em vista que ao se debruçar sobre o seu texto ele vai alternando sucessivamente seu papel de leitor a escritor e vice versa durante todo o processo de escrita. Tal movimento tem como motivador o caráter público que o texto deve assumir, então é de suma importância socializar o que foi escrito, fazer com que o texto assuma seu lugar social e não se resuma a apenas uma nota.

Cientes desde o início da SD do caráter social do gênero narrativa de aventura e da proposta de produção de um livro a ser doado para a biblioteca, os alunos participaram ativamente dos módulos e realizaram a reescrita dos seus

textos com este objetivo em mente, a qual será analisada a seguir em comparação com a produção inicial a partir da correção realizada pelo professor.

5.7.1 Análise das produções inicial e final dos alunos

Ao analisarmos os textos que fazem parte da constituição do corpus deste trabalho, utilizaremos um quadro comparativo com as duas versões dos textos dos alunos, a produção inicial e a final, para melhor visualizarmos as mudanças ocorridas, ou não, nos textos.

Iniciemos pelo texto 1.

Quadro 13: analisando a reescrita do texto 1

PRODUÇÃO INICIAL COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
A maldição	A maldição
<p>Meu nome e Lucas e vou contar uma aventura que ocorreu em 1998, tudo começou em um dia ensolarado na praça, eu estava jogando bola com meus amigos, foi quando começou uma grande tempestade e veio uma bruxa e me ofereceu uma bebida e eu tomei, quando olhei para trás ela não estava mais e comecei a sentir algo estranho em mim eu não sabia oque era, mais foi quando que eu descobri que eu estava enfeitiçado com azar, quando passou 3 meses que eu criei coragem de ir atrás da bruxa reuni um grupo de amigos meu. Lucas contou tudo que aconteceu mais eles não acreditaram, Lucas teve que demonstrar encostando em um móvel e caiu tudo que estava no móvel, os jovens acreditaram e começaram a jornada, eles tinham que passar por dois desafios o primeiro os jovens tinham que passa por uma ponte preste a cair, que estava dentro de uma caverna, eles passaram facilmente o segundo já era passar por uma parede cheia de lâmina e um chão que se abria de 1 minuto e outro não então os jovens passaram correndo mais um caiu no meio do caminho mais os outros já tinham passados, Lucas voltou e colocou ele no colo e levou e eles conseguiram chegar a tempo, foi quando encontraram uma porta escondida no chão</p>	<p>Em um dia ensolarado eu estava jogando bola com os meus amigos na praçinha do bairro. Havia 10 meninos divididos em dois times. Derrepente começou uma enorme tempestade e eu e meus amigos resolvemos ir no casarão abandonado que havia perto da praça. Lá morava uma velhinha muito esquisita que todos nos chamava a bruxa da praça.</p> <p>A velhinha nos ofereceu uma bebida mais só eu aceitei. Eu tomei mais quando olhei pra trás ela não estava lá. Comecei a sentir algo estranho, então percebi que estava com azar.</p> <p>Fiquei muito assustado com o que estava acontecendo, depois de 3 meses foi que eu criei coragem de ir atrás da bruxa, reuni um grupo de amigos e contei tudo que havia acontecido, mais eles não acreditaram, eu tive que demonstrar que estava azarado encostando em um móvel, na hora caiu tudo que estava nele, então so assim meus amigos acreditaram e começamos a jornada.</p> <p>Então fomos na casa da bruxa encontrar uma solução mais para entrar lá nós tinha que passar 2 desafios. O primeiro nós tínhamos que passar numa ponte velha prestes a cair e que levava a uma caverna no subsolo da casa. Conseguimos passar facilmente. No segundo desafio estava na</p>

<p>eles abriram e entrou acharam a bruxa com o antídoto no bolso, os jovens se juntaram e pegaram jarros de feitiços e jogaram na bruxa e pegou na cabeça de bruxa e a matou, Lucas tomou o feitiço e melhorou do azar e voltaram todos para casa.</p> <p>[5]?</p> <p>Sua história é muito interessante, mas precisamos rever alguns pontos:</p> <p>1- Vamos esclarecer para o leitor onde você e seus amigos estavam? E como assim apareceu uma bruxa? De onde ela surgiu? Por que queria envenenar você? Vamos reorganizar este parágrafo?</p> <p>2- nessa sequência, porque o personagem passou 3 meses para ir atrás da bruxa? O que aconteceu com ele nesse período? Você não acha melhor iniciar um novo parágrafo para este momento do texto? Outra coisa, atente para o foco narrativo. Nesse trecho você começa narrar em 3ª pessoa, mas antes disso, o texto está em 1ª pessoa.</p> <p>3- Para que e onde os personagens precisavam passar por dois desafios? Vamos organizar melhor as informações nesse trecho? Que tal iniciarmos um novo parágrafo para este momento?</p> <p>4- esse momento é de muita emoção para os personagens, não é mesmo? Que tal organizarmos melhor os acontecimentos escrevendo-os com mais clareza?</p> <p>5- Senti falta do final da história contando como ficou tudo depois dessa experiência. Que reflexão ou aprendizado tiveram os personagens com tudo o que ocorreu?</p>	<p>4</p> <p>entrada da caverna. Havia uma parede cheia de lâminas afiadas e o chão se abria de minuto em minuto. Nós passamos correndo para não cair nem se machucar nas lâminas, mais um dos meus amigos caiu no meio do caminho e eu voltei para ajudar e chegamos a tempo do outro lado, dentro da casa da bruxa.</p> <p>Lá encontramos uma porta secreta e nós abrimos e entramos. Lá havia muitas prateleiras com vários jarros de vidro e nós se juntamos para atacar a bruxa e pegamos alguns jarros e começamos a jogar na velha. Um dos jarros pegou na cabeça dela que desmaiou e o antídoto estava no seu bolso, eu peguei e bebi e todos nós voltamos para casa. Quando cheguei em casa percebi que o feitiço do azar foi simhora. Estava exausto e fui dormir.</p>
---	---

Verificamos que no texto 1 houve avanços significativos em relação a sua escrita inicial, seja em relação ao conteúdo, ou em relação a estrutura. Observamos ainda que as orientações oferecidas na correção do texto foram tomadas pelo aluno em sua reescrita com muito empenho. Vejamos, por exemplo, as alterações que o aluno fez em relação ao item 1 da correção, no qual solicitamos que ele deixasse mais claras as informações nesse momento do texto: a situação inicial, cujo objetivo é situar o leitor para a história que se desenha. Em seguida, no item 2, solicitamos que o aluno iniciasse um novo parágrafo, pois percebíamos que estava por ser descrito naquele momento o conflito da narrativa. Observamos ainda o foco narrativo do texto que na primeira versão foi posto de forma confusa, ora sendo escrito em 1ª pessoa, ora em 3ª pessoa. Tais observações foram prontamente aceitas e o aluno reformula seu

texto tentando segui-las. As indicações não só tratam de questões restritas a estrutura ou aspectos meramente linguísticos, ao contrário, procuramos ater nossas observações ao plano global do texto levando o aluno a refletir sobre escolhas linguísticas que contribuam para a construção sóciodiscursiva do seu dizer.

Sendo assim, aspectos negativos detectados na escrita inicial, em relação ao conteúdo temático, a qual colocava um herói que sai do seu lugar de conforto e se envolve em uma situação inesperada, o que não é comum na maioria dos textos de aventura, agora ele situa que esse envolvimento como sendo manipulado pelo vilão da história, a bruxa, muito embora não deixe claro o motivo dela fazer isso. Por outro lado, tal fato leva o herói a uma atitude de determinação e coragem para enfrentar o conflito proposto e mesmo após um momento de hesitação, “...depois de 3 meses...”, o que no texto inicial não fica muito bem explicitado, agora ele justifica o motivo, quando diz que o personagem fica “*muito assustado com o que estava acontecendo*” e só após esse tempo é que o protagonista sai em busca de resolver tal conflito.

Outro ponto positivo no texto do aluno, ainda em relação ao conteúdo temático, é percebermos que há a criação de um herói que suscita a importância da cooperação, do trabalho em equipe, da união de forças em prol de alcançar o objetivo proposto e isto é muito importante para a exploração do conteúdo temático, pois demonstra que dentro do que propõe o gênero em questão, a interação entre os personagens é fundamental para que o objetivo seja alcançado, no caso em questão, a derrota da bruxa e recuperação do protagonista.

No que se refere à construção composicional, verificamos que no texto final o aluno procura deixar mais clara a disposição das ideias, tanto na sequenciação das ações, quanto na organização dos momentos da narrativa propriamente ditos. As lacunas inicialmente apresentadas, como a apresentação inicial, na qual o aluno não contextualizava os fatos iniciais da narrativa como apresentar os personagens e definir o espaço e o tempo dos acontecimentos, na reescrita foram melhor colocados pelo aluno. Houve um avanço significativo na organização geral do texto, os momentos da narrativa ficaram muito mais perceptíveis no texto reescrito.

Em relação aos recursos de estilo, percebemos que o aluno também avançou muito, uma vez que utiliza expressões que marcam o tempo determinando maior ou menor agilidade aos fatos narrados com mais autonomia como em *“Em um dia ensolarado [...] De repente, começa a cair uma enorme tempestade”*. Ou como está posto no 4º parágrafo, em que há uma sequenciação de ações atestando a dificuldade pela qual passam os personagens e fica patente o sofrimento prolongado vivido por eles naquele momento *“Então [...] o primeiro [...] o segundo [...] e chegamos a tempo [...]”*. Ou ainda, quando utiliza intencionalmente termos do campo semântico do mistério, da aventura para dar mais ênfase à atmosfera que envolve o clímax da narrativa como em, *“porta secreta”, “antídoto”, “ponte velha prestes a cair”, “caverna”, “paredes com laminas” e “chão que se abre”*.

Percebemos que, embora não tenha sido o foco da correção, os desvios linguísticos diminuíram significativamente na segunda versão do texto, na reescrita. A questão de reorganização dos parágrafos, o uso de letras maiúsculas foram os que mais avançaram. Claro que outras questões mais complexas precisam ser ainda trabalhadas a fim de serem aperfeiçoadas como é o caso da concordância nominal ou verbal, a utilização de elementos coesivos sequencial e referencial, dentre outros.

Passemos agora a análise do texto 2.

Quadro 14- Analisando a reescrita do texto 2

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p>ilha de ouro</p> <p>tudo ia bem na vida DE Charles e dos seus Amigos a té qui um dia O professor de escução desse que iria fases uma escução lá no uruguae mais charles tinha faltado a aula do professor de escução Aí no outro dia os Amigos de Charles beto e binho chamou beto batendo na porta.</p> <p>Binho chamou charles, charles e A mãe de charles e desse oi meninos entre e charles desse iae gente e Binho e Beto Falou iae Beto falou você vai para a escução de Amanhã que escução falou charles. Para o urúguai Mãe Posso ir Pode meu filho</p> <p>ia todos os Amigos de charles foram para casa dormi e charles foi dormi tambem e cando foi de manhã O pai de charles gritou charles, charles o ônibos</p>	<p>TEXTO 2</p> <p>A ilha de ouro</p> <p>Tudo ia bem na vida de Charles e dos seus amigos a té que um dia o professor de escução, Maicon, disse que iriam fazer a escução lá no Uruguae. Mais Charles tinha faltado a aula na quele dia. Au termino a aula os amigos de Charles, Beto e Binho forma correndo avisar a ele da escução. Au chegar lá a mãe de Charles desse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oi meninos entrem. E Charles falou: - lae gente. - Você vai para escução de amanhã? <p>2 Perguntaram os meninos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que escução? Falou Charles -Para o Uruguae. - Mãe posso ir? -Pode meu filho. <p>Todos foram para casa prepara para a viagem. No outro dia de manhã, o pai de Charles acordou ele gritando</p>

<p>tomou o café bem rápido e foi pegar o ônibus.</p> <p>e no ônibus todos foram calmos mais cando chegol Na ilha do do quaribe eles pegaram o Avião cando o Avião caio nua ilha deserta e os passageiros-se perdeiro do Avião todo esmagado.</p> <p>e quando charles entrol nua caverna e ele caio dentro de um buraco caio mermo em cima de um diamante e ouro e etc...</p> <p>mais tinha uma Pantera vigiando todo o tesouro e foi aí que charles pegou uma Pedra afiada subiu em cima de uma pedra bem auta e sibalançou em um sipor e com a pedra matou a Pantera e ele saio da caverna com a bousa cheia de tesouro e econtrou o Avião e votou para casa com a bouça pesada cheia de tesouro e dividio com seus amigos e axou seu Par na vida ficaram ricos morando em masões.</p> <p>Seu texto está muito legal, mas precisamos rever alguns pontos:</p> <p>1- Vamos contextualizar com mais clareza essa história? Quem era esse professor de excursão? Era da escola? E Charles não foi a aula por quê? Atente também para o uso das letras maiúsculas e para a escrita das palavras.</p> <p>2- Trecho muito confuso. Vamos organizar melhor essas informações. Que tal usar o discurso direto para organizar a fala dos personagens? Vamos tentar?</p> <p>3- Que interessante! Nossa, parece que Charles está envolvido numa aventura e tanto. Que tal reorganizarmos esse trecho deixando as informações mais claras para o leitor?</p> <p>4- Você poderia detalhar mais esse enfrentamento entre o personagem e a pantera. A fera não reagiu? Não houve obstáculo para o herói vencer a pantera? Outro detalhe é em relação ao avião. Ela não estava esmagado? Então como Charles voltou para casa nele?</p>	<p>- Charles, Charles o ônibus.</p> <p>Charles saiu correndo, tomou café bem rápido e foi embora.</p> <p>No ônibus, todos foram calmos durante a viagem. Fomos pegar um avião para continuar a viagem. No meio do percurso o avião caio nua ilha deserta e os pasageram ficaram espalhados.</p> <p>Charles sanzando pela ilha acabou caindo num buraco cheio de diamante e muito ouro. Quando ele se levantou deu de cara com a guardian da caverna, uma pantera negra que vigia todo o tesouro e foi ai que Charles se escondeu atrás do tesouro. Foi cuando ele achoui um punhau. A pantera ficou horas e horas e Charles esperto foi por trais da pantera e deu uma punhalada no pescoso da pantera. Então ele encheu sua Bousa o masimo que ele poude com diamante e ouro e foi em busca do avião para ir embora.</p> <p>Ao chegar lar viu que o avião estava consertado e todos voutaram para casa bem. Ao chegar em casa, Charles dividiu seu tesouro com seus amigos que desidiram ficar rico.</p>
---	---

O texto 2 apresentou muitos avanços em relação a escrita inicial. Das observações feitas na correção verificamos que o aluno também as tomou como norteadoras para a reescrita do seu texto, o que foi muito positivo para o aprimoramento da sua escrita. Ficam muito claras as diferenças percebidas entre a escrita inicial e a escrita final. Inicialmente, na correção, solicitamos que o aluno revisasse a contextualização da história narrada, deixando mais claro para o leitor quem eram os personagens, onde e quando essa história acontecia. Outra questão pontuada na correção foi em relação ao uso dos discursos direto e

indireto e percebemos que essas questões foram refletidas pelo aluno, pois verificamos que na sua reescrita há uma melhor organização da situação inicial, uma melhor contextualização da história a ser narrada. Assim como houve, um maior cuidado em empregar os discursos direto e indireto, o que tornou o texto muito mais fluido que na primeira escrita, muito mais fácil de compreender o diálogo presente entre os personagens. No entanto, apesar de apontarmos as questões linguísticas como a ortografia, a pontuação e o uso de letras maiúsculas, só para citar algumas, o aluno ainda revela dificuldades em manusear tais elementos.

No plano global do texto, havíamos apontado algumas incoerências como quando é dito que o avião fica esmagado e em outro momento o protagonista volta no avião para casa, e isso foi revisado pelo aluno que preferiu retirar essa informação sobre o avião. Enfim, propomos ao aluno uma revisão do seu texto que vai além de uma reflexão focada apenas nos elementos linguísticos, mas que também considerasse os elementos estruturais e discursivos da narrativa de aventura e obtivermos uma boa resposta na reescrita do texto, muitos avanços são perceptíveis além dos já mencionados.

Em relação ao conteúdo temático, há intenção de narrar o envolvimento do protagonista com uma situação inesperada que o faz sair do seu espaço de conforto colocando-o diante de um conflito a ser resolvido, porém na escrita inicial o aluno não detalha os aspectos relacionados à situação de enfrentamento do herói com o vilão, no caso a pantera. Isto é revisado em sua reescrita conforme orientação sugerida na correção no item 4. E a ação que antes se apresentava curta e sucinta, agora já apresenta detalhamentos, "Foi quando ele achou um punhau. A pantera ficou horas e horas e Charles esperto foi por trais da pantera e deu uma punhalada no pescoso da pantera." Claro que de forma tímida, mas já foi um avanço na percepção do aluno em relação ao momento do clímax entre o herói e a pantera.

Ainda falando do herói, observamos que ele aqui é posto como uma pessoa que, se por um lado é ambicioso, pois fica muito interessado em levar os diamantes e o ouro para casa, por outro, se coloca com uma pessoa generosa, pois compartilha as riquezas que conseguiu na caverna com seus amigos, "*dividio com seus amigos* o que produz efeitos de sentidos ligados ao conteúdo temático proposto pelo gênero. Por outro lado, na situação final da narrativa, o aluno

continua sem fazer nenhuma reflexão sobre o que o herói poderia ter aprendido ou internalizado com a experiência vivida naquela aventura, não retrata de que forma essa experiência poderia ter afetado o herói, e seria neste momento, em que há a volta de uma nova situação de equilíbrio, que deveria ser posto que tipo de transformação sofre o protagonista após a experiência aventuresca.

Em relação à construção composicional, no texto inicial o aluno revela uma confusão ao hierarquizar os elementos presentes na narrativa. Por exemplo, na situação inicial há desarticulação entre a contextualização do espaço em que se desenvolverá a ação e a apresentação e descrição dos personagens envolvidos e suas relações interacionais. Em seguida, percebemos também a ausência de contextualização do ambiente em que se desenvolve a aventura. Porém, na reescrita o aluno já demonstra suprir tais lacunas e avança deixando seu texto mais claro e compreensível nesse sentido. A reorganização das frases, a inserção de pontuação e a eliminação de repetições deixam o início do texto com maior objetividade no dizer, o que favorece o desenrolar do restante do texto. Um outro ponto positivo observado é em relação ao foco narrativo, que assim como no texto inicial o aluno o manteve sempre na 3ª pessoa.

Em relação ao estilo, percebemos na reescrita uma maior utilização pelo aluno de palavras de maneira intencional a fim de oferecer a narrativa uma maior ou menor agilidade nos acontecimentos, ou apresentar suspense, como por exemplo em, "Tudo ia bem... a té que...", ou em "No outro dia de manhã, o pai de Charles acordou ele gritando... Charles saiu correndo, tomou café bem rápido e foi embora." Ou ainda em "A pantera ficou horas e horas e Charles esperto foi por trais da pantera e deu uma punhalada no pescoso". O aluno ainda utiliza palavras relacionadas ao ambiente em que a aventura se desenrola para oferecer ao leitor um maior envolvimento com o ambiente, mesmo que de forma muito precária, mas já consideramos um avanço na escrita do aluno, veja por exemplo a utilização de palavras como "*ilha deserta*", "*sanzando pela ilha*", no sentido de estar perdido, desnortado com o queda do avião, "*buraco cheio de ouro*", "*caverna*", "*tesouro*", "*punhal*", "*guardian*", dentre outras que fazem parte da esfera semântica que se quer dar ao contexto da aventura.

Vejamos agora a escrita e reescrita do texto 3.

Quadro 15- Analisando a reescrita do texto 3

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p>A menina desaparecida Havia um grupo de adolescentes que foram convidados para fazer um show. Esse show foi para um festa que eles hávia sido convidados, e também era um show para sua amiga que estava aniversariando. No ensaio, a garota saiu de perto do grupo para tomar um pouco de água, foi quando ela sumiu, os sequestradores ligaram para o grupo de jovem por uma chamada de vídeo para desvendar charadas. Mas, sem esquecer de citar os desafios, que foram: jogar futebol contra profissionais, desvendar charadas, passar por muitos testes. Os jovens tiveram que descobrir e desvendar tudo. Para ter sua amiga de volta, os bandidos tinham uma chefe e essa mulher era super amiga dos adolescentes, mas ninguem sabia que ela tramava algum contra eles. Os adolescentes passaram por muitos desafios mas, conseguiram resolver e recuperar sua amiga, e voltaram para casa e salvar seu grande show.</p> <p>Seu texto tem muita emoção e aventura, mas vamos rever alguns pontos: 1- Vamos reorganizar a situação inicial? Quem sequestrou a garota? Por quê ou para quê? Onde tudo ocorreu? 2- Como os personagens enfrentaram cada desafio? Que dificuldades e/ou obstáculos precisaram superar?</p>	<p>A menina desaparecida Havia um grupo de adolescentes que foram convidados para fazer um show. Esses adolescentes era alunos de uma escola em São Paulo-SP, o grupo de jovens também eram uma banda eles faziam vários shows. Uma garota do grupo namorava mas, tinha acabado o namoro a pouco tempo, e seu ex ficou com outra garota do mesmo grupo. A outra menina com ciúmes, decidiu sair do grupo, e também fez de tudo para fazer o show não dá certo. Essa mesma menina com ciúmes do ex, decidiu raptar a garota, com isso o restante ficaram preocupados com a vocalista, por que sem ela não iriam ter show. Eles ligaram para a polícia, nisso a polícia trabalhou no caso, prendeu a garota e os jovens conseguiram fazer seu show.</p>

Nas orientações sugeridas na correção do texto, questionamos o aluno sobre a contextualização da história e sobre a organização do desenvolvimento do enredo, pois na escrita inicial o aluno não deixa clara a situação inicial, nem desenvolve os demais elementos do enredo da história, o que acaba comprometendo o conteúdo temático do gênero. O texto acaba justamente no momento em que o aluno poderia dar início a aventura propriamente dita.

Observamos que o aluno, com empenho, faz os ajustes considerando as orientações fornecidas na correção. Na sua reescrita, logo no início do texto já encontramos informações antes desconhecidas. Assim, perguntas levantadas como “quem sequestrou a garota?”, “por quê?”, “onde aconteceu ?” que não estavam posta na escrita inicial foram colocadas na escrita final, o que confere

maior clareza ao texto. Retomamos que o destaque na narrativa de aventura é para a capacidade humana de realização embasada em valores ideológicos próprios do contexto de produção. E isso fica claro quando o aluno já desenha o conflito sendo gerado por relações amorosas incongruentes entre membros de um grupo de amigos, o que ocasiona uma ruptura na relação deste grupo, sugerindo uma oportunidade de explorar o conteúdo temático do gênero em questão, evidenciando relações interpessoais entre os jovens diante de uma situação de conflito emocional, o que poderia render uma boa narrativa de aventura.

Porém, quando chegamos a análise da construção composicional, apesar de observarmos um avanço na contextualização inicial da história, infelizmente o aluno não levou isso para o restante do texto e acaba que, no desenvolvimento das ações, da aventura propriamente dita, tudo é resolvido de forma sumária e prática, chamam a polícia e pronto, tudo se resolve. Assim, o aluno não segue a orientação sugerida no item 2 da correção, no qual era proposto que ele desenvolvesse o conflito a ser enfrentado pelos jovens para salvar a vocalista do grupo, através de questionamentos que poderiam ter levado a inserir novas informações e contribuir para o desenvolvimento do conflito, culminando em um clímax mais envolvente e coerente do que estava posto na escrita inicial. Todavia, o aluno preferiu retirar tal informação e propor uma resolução simplista para o conflito proposto no início da narrativa. Tal fato compromete também o estilo do texto, pois não realiza linguisticamente marcas de expressividade referentes às relações entre os personagens e sua atuação no contexto.

Passemos a análise do texto 4

Quadro 16- Analisando a reescrita do texto 4

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
--------------------------------	---------------------------

<p>Uma Aventura de dois Amigo Tudo comesou em uma cidade de Natal quando dois amigo aventureiros foram para floresta Quando chegaram lá foram armar suas baracas fazer suas fogueira e foram andar na floresta Quando viram uma onça e eles subiram em uma árvore e um deles caiu e machucou sua cabeça. De repente apareceu u casador e falou: - O que vocês estão fazendo? - Nos estamos se-Aventurando mas meu Amigo caiu e eu não tenho niguem para min ajudar. Para-lo a socorrer vamos mim Ajudar. João falou chorando. - Em tão o casador falou Não chore ele vai melhorar. No dia seguinte ele João se acordou falou casador kevem melhorou sim!!... Fim!!</p> <p>- Muito bom seu texto. Acho legal tratar da amizade verdadeira assim como ocorre entre os personagens, mas precisamos rever alguns pontos. 1- O que ocorre após Kevem acordar? Percebi que a aventura foi interrompida. Vamos dar continuidade a essa experiência dos garotos com o acampamento?</p>	<p>Uma aventura de dois amigo Tudo começou em uma cidade de Natal quando dois amigos aventureiros foram para floresta. Quando chegaram lá foram armar suas barracas fazer suas fogueiras e foram andar na floresta quando viram uma onça e subiram numa árvore e um deles caiu e machucou sua cabeça. De repente apareceu um casador e falou: - O que vocês estão fazendo - Nos estamos se aventurando, eu e meu amigo caiu e não tem niguém pra mim ajudar. Para socorre-lo vamos mim ajudar. João falou chorando. - Em tão o casador falou que ia ficar tudo bem. Depois do susto, no dia seguinte, eles resolveram ir a uma lagoa que avia ali perto tomaram um banho, brincaram de subir em um pé de árvore e pular dentro da lagoa. Brincaram de pular corda e correram dentro do mato. Mas de repente apareceu um jacaré saindo da lagoa. Os meninos saíram coremdo, mais o jacaré correu atraz deles. Dizisperados subiram numa árvore e começaram a gritar por socorro. Ficaram ali por muitas horas, eles estavam cansados e com fome. Para a surpresa dos garotos outra vez apareceu o casador e matou um jacaré com um tiro de espingarda. Depois desse susto os garoto voltaram para casa e ao chegar eles não contaram nada aos pais. A aventura ficou entre eles como uma lembransa.</p>
--	--

O texto 4 revelou na sua escrita inicial apresenta a situação de produção de forma muito embrionária, que parte de um acampamento entre dois amigos onde, inesperadamente surge uma situação de perigo para os dois. Tal fato, compromete o desenvolvimento do conteúdo temático do gênero, pois não há uma continuidade. Se, por um lado, há um destaque para a relação de amizade e interação entre os personagens. Por outro, na construção composicional, não houve o desenvolvimento da experiência da aventura propriamente dita. O aluno reduz a ação ao início de possíveis enfrentamentos, nem começa a aventura e ela já tem seu fim.

Porém, na produção final, na reescrita, observamos que o aluno segue a orientação sugerida na correção, na qual há o chamamento para a aventura, para o desenvolvimento do texto, "o que acontece quando o personagem

acorda?”, “vamos dar continuidade a essa experiência dos garotos com o acampamento?” E ele dá essa sequência aos acontecimentos. O aluno descreve a aventura na qual poderiam se envolver os amigos durante um acampamento e os levam ao encontro de um jacaré. No enfrentamento, não há expressão de atitude heróica nos personagens principais, e sim no secundário, o caçador que acaba salvando os garotos pela segunda vez. Tal fato não é comum na narrativa de aventura, por esse motivo ainda na reescrita há o comprometimento do conteúdo temático do gênero tendo em vista que apesar de haver a experiência em um lugar diferente de seu cotidiano, os personagens principais não assumem a vez do herói, transferindo tal papel para um personagem secundário.

Quanto à construção composicional, sem dúvidas que houve uma grande mudança no texto inicial do aluno, pois a história que antes parecia incompleta, agora já revela continuidade no enredo. Podemos perceber as etapas da narrativa com mais clareza, a situação inicial, o conflito gerador, o clímax, o desfecho e a situação final, na qual os personagens resolvem guardar como um segredo a experiência vivida. Fato incomum na narrativa de aventura que geralmente, nesse momento do texto, quando há a volta a normalidade, apresenta-se uma reflexão do personagem sobre o que foi vivenciado.

Já o estilo, diferentemente da escrita inicial, apresenta o uso de uma linguagem intencional que revele demarcação espaço-temporais atribuindo maior agilidade a trama, ou acrescentando-lhe um suspense como em, “Tudo começou...”, “De repente apareceu...”, “Ficaram ali por muitas horas, eles estavam cansados e com fome...” ou ainda quando há intenção de continuidade nos acontecimentos, “Em tão... Quando chegaram...”, “Depois do susto...” Percebemos ainda a presença de ideologias que permeiam as ações dos personagens, ou o uso de descrições que revelem características culturais locais quando os garotos resolvem não contar nada a ninguém, “Dizisperados...”, “ao chegar eles não contaram nada aos pais”, revelando o medo dos pais por terem se exposto ao perigo num acampamento sem a presença de nenhum adulto, trazendo para o texto uma experiência da vida real, assim como é posto na educação de nossas crianças nos dias de hoje.

Quanto às questões linguísticas percebemos que o aluno apresenta muita dificuldade em utilizar a escrita formal, apresentando desvios de natureza diversa. Tal observação, em relação ao texto inicial não revelou nenhuma alteração no texto final.

Sigamos para a análise do texto 5.

Quadro 17- Analisando a reescrita do texto 5

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p>Um certo domingCizalim estava andando quando um papel escrito um desafio, entre 10 participante, so 1 ganharia sendo assim o vencedor ganharia 1 vídeo game. Azalim gostava muito desse vídeo game, mas ele não tinha condição para ter um, então ele decidiu participa de desafio.</p> <p>Havia 5 obstaculos, quem passar por todos ganharia. O primeiro era para pular de bloco em bloco. Assim 2 participante já caíram eles estavam um sala fechada, Enquanto Azalim estava distraido e 1 participante o puxou ele quasse caiu, mas conseguiu se equilibrar, e ele conseguiu passar. No 2 ele tilha que passar para o final sem cair pois tinha um bastão de borracha e empurrando, apenas 3 caíram, sobrando assim 5. Azalim quase caiu pois estava o empurrando pra chão no final ele quase caiu mais conseguiu passar. O 3 etapa Era uma corrida. O ultimo seria eliminado quando Azalim tava correndo botaram o pé no meio, sendo assim copetindo com oe penúltimo, Ele conseguiu ganhar fiquando em 4 lugar. A 4 etapa era subir em uma torre sem cair, Azalim estava subindo 1 tinha caído, tinha um de seu lado o puxando mais Azalim foi mais rapido e o derrubou. Sobraram 2 pessoas Quem perdesse primeiro o outro ganhava era uma chincana em todas as etapas tendo 1 minuto.</p> <p>Então eles estavam ingual na 2 etapa chega na 3 com 30 segundos, Azalim estava na frente eles estavam na 4 etapa com 40 segundos tendo 10 segundos para ultimo Azalim estava no fim mais esta sendo puxado faltando 5 segundos Azalim o derrubou e conseguiu chegar e ganhar o tão sonhado vídeo game.</p> <p>Muito interessante seu texto. Precisamos rever alguns pontos: 1- Por onde andava Azalin? Onde estava esse desafio? Como ele sabia que poderia participar do desafio? 2- Vamos reorganizar esse trecho. Ora você descreve os desafios, ora você narra como o personagem enfrenta cada um. Que tal descrever os desafios e depois narrar como foi o desempenho do personagem? Qual foi o mais difícil e exigiu mais força e/ou</p>	<p>Um dia Azalim, um menino simples que morava na cidade grande, estava voltando da escola quando 1 papel colorido chama sua atenção. Nele estava escrito um desafio valendo um grande premio, 1 vídeo game. Azalin queria muito esse vídeo game, ele pedia muito aos seus pais, mas eles não tinham condições de o dar. Azalin estava de acordo com os requisitos do evento que ele estava marcado para a semana que vem, então ele iria participar do desafio.</p> <p>Havia 5 obstáculos, para ganhar teria que passa por todos. O primeiro desafio era pular de bloco em bloco, já o 2 desafio era ele passar para o final do tunel sem cair, pois tinha bastões o empurrando, já o 3 era uma corrida e o último seria eliminado, O 4 era o penúltimo desafio era para sobir em uma torre quem caísse seria eliminado, o 5 era o pior era uma gincana de todas as etapas tendo 1 minuto. Existia 10 participante. No 1 desafio tinham 2 meninos empurrando Azalin. Azalin estava preso, mas com a ajuda de 1 participante derrubou 1 e só havia 1 empurrando ele, então Azalin o puxou, derrubando ele e chegando no final com so 8 participante. No 2 desafio Azalin tinha que ter determinação para passar para o final sem cair. Enquanto ele estava correndo para o final já havia caído 2 participantes sobrando 6. O menino que havia ajudado estava em apuros sendo assim ele o ajudou também empurrando quem estava o empurrando. Sendo assim, Azalin e o menino passando e sobrando apenas 5 participantes. Na 3 etapa Azalin tinha que ser veloz pois era uma corrida então ele se esforçou ao máximo pra gegar e 4º lugar, enquanto Azalin estava correndo botaram o pe no meio para ele cair perdendo o 2º lugar e indo para o 4º lugar, competindo com outro menino. Azalin estava com muito medo de perder então se esforçou bastante, conseguindo o 4º lugar. Sobrando 4 participantes. Azalin estava sendo puxado mas foi mais rápido e o puxou sobrando 3 participantes os 3 tava ingual, mas 1 tava querendo o derrubar e o amigo então eles se juntaram para o derrubar sobrando apenas 2 participante indo para a etapa final. No 5 ele estava muito tenso pois era so 1 minuto e ele estava na final, eles estava íngua. No 2 desafio em 30 segundo eles jegaram no 3 com 45 segundo indo para o 4 com 55</p>

<p>determinação? Qual o momento de maior tensão?</p> <p>3- Como ficou o personagem após ganhar o prêmio? O que ele aprendeu com a experiência?</p> <p>4- Vamos refletir sobre essas questões?</p>	<p>segundo. Eles subiram correndo até o final e Azalin conseguiu chegar mais rápido que ele e ganhou o tão sonhado vídeo game. Azalin aprendeu que quando se quer algo temos que lutar!</p>
---	---

No texto de número 5, o aluno desde a sua escrita inicial demonstra uma maior compreensão dos elementos que constroem o conteúdo temático do gênero, uma vez que o mesmo está intimamente ligado ao modo de ver o mundo pelo protagonista de origem pobre e muito humilde, mas que apresenta desejos e sonhos.

Então iniciamos nossa correção solicitando ao aluno que esclarecesse algumas informações sobre alguns elementos da construção composicional do gênero, a começar pela contextualização da história, detalhando um pouco mais o personagem e o seu envolvimento com o conflito, o espaço em que se desenvolve a narrativa, pelo menos inicialmente, explicitando para o leitor o contexto de ação e o conflito a ser enfrentado pelo herói.

Verificamos que as orientações sugeridas na correção foram prontamente adotadas pelo aluno que acrescentou mais informações sobre o personagem e o seu envolvimento com a ação: “um menino simples que morava na cidade grande, estava voltando da escola quando 1 papel colorido chama sua atenção.” O aluno revisou todo a situação inicial do seu texto o que trouxe mais clareza a sua leitura.

No segundo item da correção, pontuamos a questão de reorganizar o desenvolvimento da narrativa, uma vez que na escrita inicial isso estava muito confuso, não reconhecíamos quando era apenas descrição ou quando era a ação propriamente dita. Assim, solicitamos que o aluno pudesse reformular esse trecho descrevendo os desafios a ser enfrentados pelo herói e em seguida, como ele se empenhou, que dificuldades enfrentou para conseguir vencer e ganhar o tão sonhado prêmio. Observamos que o texto reescrito traz as indicações propostas na correção, apesar de verificarmos muitos problemas relacionados às questões linguísticas como, excessivas repetições, períodos truncados, mas não há prejuízo significativo no desenvolvimento e nem na compreensão do texto. E para finalizar, o texto reescrito apresenta a situação final da aventura, o que não havia no texto da escrita inicial, que se dá quando o personagem reflete

sobre as ações que o envolveram e verifica que “Azalin aprendeu que quando se quer algo temos que lutar!”

Em relação ao estilo, o aluno continuou na reescrita com os problemas apresentados na escrita inicial, embora através da descrição do personagem e do contexto da ação já verifiquemos algumas adjetivações que caracterizem seu modo particular de ver e entender o mundo a sua volta, no geral continua demonstrando ausência de autonomia em utilizar elementos linguísticos que possam atribuir a narrativa um modo particular de expressar impressões e/ou avaliações do protagonista, ou do contexto em que se desenrola a aventura. Também verificamos que a narrativa continua com um tom lento e cansativo devido a inúmeros problemas, como já mencionados, de ordem linguística. Apesar de em alguns pontos o aluno não atingir as mudanças esperadas como avanço no texto e em seus encandeamentos discursivos, no geral percebemos que houve uma significativa mudança na escrita do aluno pois observamos que a organização das ideias e o modo de dizer foram proveitosos para a evolução da sua escrita.

Vejamos como ficou a reescrita do texto 6.

Quadro 18- Analisando a reescrita do texto 6

<p style="text-align: center;">O desafio da lagoa</p> <p>Um dia na floresta amazônica pessoas em grupo em volta de uma grande fogueira. Resolveram fazer desafio: nadar numa grande lagoa coberta de jacarés. Eles brigavam para ver quem ia primeiro, pensando em ganhar. Depois eles resolveram não ir para esse desafio porque acharam perigoso demais para fazê-lo.</p> <p>Enfim eles fizeram as pazes e saíram indo para casa e um ficou pensando se completava o desafio, tentou, e conseguiu e foi a sua casa.</p> <p>1- Quem são essas pessoas? Por que foram para a floresta? O que pretendiam? Vamos reescrever a situação inicial da sua narrativa esclarecendo para o leitor os pontos mencionados?</p> <p>2- Que tal pensar numa situação desafiadora a ser enfrentada pelos personagens levando em consideração o lugar em que estão? Que</p>	<p style="text-align: center;">O desafio da lagoa</p> <p>Um dia um grupo de amigos de trabalho foram acampar na floresta amazônica para se desfrutar as férias lá. Quando chegou a noite fizeram uma fogueira e ficaram ao redor, assando machimelous.</p> <p>De repente um deles ouviu um barulho estranho nos arbustos e quando ele chegou perto e daí apareceu uma onça. Ele voltou lentamente para o grupo e os avisou sobre o perigo. A onça veio em direção ao grupo. Então devagar, um dos rapazes pediu para chamar o guarda florestal. Mas não havia sinal de celular em nenhum dos aparelhos. Então eles resolveram ir para um lago que havia e pularam na água na esperança da onça ir embora.</p> <p>Ficaram na água durante horas e como não podia ser pior apareceram dois jacarés e então eles ficaram desesperados e resolveram gritar e por sorte passava por ali o guarda florestal e rapidamente acionou o helicóptero e em poucos minutos foram resgatados pela polícia florestal.</p>

<p>conflitos poderiam surgir? Como seriam enfrentados? Vamos rever esse trecho?</p>	<p>E depois desse acontecido eles voltaram para casa traumatizados e aprenderam que não iam acampar sem saber se o lugar fosse seguro.</p>
---	--

O texto do aluno 6 foi um dos que mais foram modificados em sua reescrita. Na escrita inicial o texto se apresentava tão embrionário que não se conseguia perceber a sua função social, principalmente em relação a narrativa de aventura, pois o mesmo não narrava aventura alguma, ou sequer demonstrava intensão de envolver o leitor em alguma aventura. O conteúdo temático ficou totalmente prejudicado.

Desta forma, buscamos em nossa correção despertar o aluno para o desenvolvimento dessa aventura a partir dos elementos que ele já havia exposto em seu texto inicial. Instigamos a escrita através de perguntas como: quem são os personagens? Por que foram para a floresta? O que pretendiam? Essas questões foram muito bem aceitas pelo aluno em sua reformulação, e verificamos que houve um grande avanço no desenvolvimento da narrativa de aventura começamos a perceber os elementos do gênero surgirem com mais clareza. Em relação ao conteúdo temático, por exemplo, percebemos que a experiência proposta no novo texto, traz a vivência dos personagens com um ambiente totalmente diferente daquele ao qual eles estavam acostumados, saindo do seu lugar cotidiano e indo para um outro, envolvidos numa atmosfera aventureira.

O desempenho também é percebido em relação aos elementos composicionais do gênero, pois podemos agora perceber que os momentos da narrativa estão expostos seguindo a hierarquização de cada um, conforme sugerimos no item 2 da correção quando levamos o aluno a refletir sobre a possibilidade de se realizar uma aventura através de uma situação desafiadora, levando em consideração o lugar da ação, a floresta. Desde a situação inicial, o conflito, o clímax, o desfecho e a situação final, percebemos que o aluno revela grande empenho em reescrever seu texto e o muda significativamente.

Quanto ao estilo encontramos em alguns momentos do texto palavras e expressões que revelam a dinamicidade que se pretende na narrativa determinando suspense "De repente um deles ouviu um barulho estranho nos arbustos", "Então devagar, um dos rapazes pediu para chamar o guarda florestal", ou ainda expressões

que demarcam o tempo da ação, a morosidade com que os personagens experienciaram aquele momento “Ficaram na água durante horas”.

O texto de 6 é a pura demonstração de como é importante o trabalho com a reescrita textual, da correção polifônica que oferece ao aluno/autor a possibilidade de dialogar, de refletir sobre o seu dizer, sobre as possibilidades de escrita de um texto. Apesar, é claro de verificarmos que há outros problemas no texto em questão em relação as estruturas linguísticas, a norma padrão, no que se refere a produção do gênero narrativa de aventura ele já nos mostra que avançou significativamente.

Passemos agora a análise do texto 7

Quadro 19- Analisando a reescrita do texto 7

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p>Acampados na floresta Uma equipe de 8 adolescente, 9 com o instrutor, foram acampar em uma fazenda e nessa fazenda tinha varias brincadeiras então formaram dois grupos, o time laranja que era dos meninos e o time roxo das meninas cada grupo ficaram separados.</p> <p>Quando eles foram dormir, um dos componentes do grupo laranja fez uma zoadinha fez uma zoadinha muito grande. O grupo roxo acordou e foi ver o que aconteceu e quando chegaram lá ele deu um susto nelas. No dia seguinte tomaram café e vestiram a farda que ganharam, e era laranja contra o roxo, então começou a disputa dos times.</p> <p>E o primeiro desafio era o da corrida de saco. e foram um de cada time já que o time laranja era o dos e o time roxo era dos meninos. o grupo laranja ganhou a corrida do saco e a segunda brincadeira era a da corrida na floresta e foram correr e no meio da floresta uma das meninas empurrou um menino na árvore e ele botou a mão na árvore e tinha e ele pregou e ficou um tempo colado na árvore.</p> <p>Tinha também a corrida no rio. Nela cada participante tinha que passar o bastão de mão em mão ate completar a prova, mais um dos participantes do time laranja empurrou uma participante do time roxo na água. E o pior é que a garota não sabia nadar e o ajudante do acampamento foi salva-la. o time roxo agradeceu ao</p>	<p>Acampados na floresta Um certo dia os escoteiros foram acampar em uma fazenda. O grupo era formado por oito adolescente e 9 com o instrutor. Esse acampamento aconteceu para comemorar o dia do estudante e por esse motivo e a se realizar o dia inteiro de brincadeiras. A fazenda era um lugar belíssimo, tinha rios, alguns animais, campo grande e muitas árvores.</p> <p>Ao chegar lá o instrutor decidiu dividir dois grupos o time laranja e o time roxo, um dos meninos e outro das meninas. Foram programadas muitas brincadeiras como: corrida de saco, corrida na floresta, tinha corrida no rio e a menina do grupo roxo se afogou pois o menino do outro time há empurrou e ela não sabia nadar. Nesse momento todas as crianças ficaram arrasadas com aquela cena.</p> <p>O instrutor assionou os bombeiros mais como eles estavam demorando muito a chegar um dos moradores da fazenda pulou na água e conseguiu salvar a menina. A garota estava desacordada, então o instrutor fez primeiros socorros, fez respiração boca a boca. Massagem cardíaca e ela acordou, os bombeiros chegaram na mesma hora e eles foram verificar como a garota estava, viram que ela estava bem e foram embora.</p> <p>Todo mundo ficou tranquilo e o professor decidiu finalizar aquele dia com um lanche muito delicioso. Com muitos doces, bolo maravilhoso, salgados, sucos, refrigerante e etc. eles se divertiam muito.</p>

<p>ajudante. Ele não sabia que todas as garotas eram apaixonadas por ele.</p> <p>E a última brincadeira era o da tirolesa, então primeiro foram as meninas e depois os meninos deixou uma surpresa para elas, eles deixaram um pouco meio torado a corda da tirolesa e caíram dentro do rio. e ele foi salva-la e foram desacampar as barracas e foram embora. E quem ganhou foi o grupo roxo, o grupo das meninas.</p> <p>1- Vamos situar, contextualizar melhor sua história? Por exemplo, quem são estes adolescentes? Por que e para que foram acampar? Onde e quando ocorreu este acampamento? E por que 8 adolescentes? Vamos rever?</p> <p>2- Que tal sintetizarmos a descrição dessas brincadeiras e incluirmos um acontecimento inesperado que leve os personagens a se envolverem numa situação de perigo e emoção? Vamos tentar?</p>	<p>Depois disso arrumaram as malas e foram embora.</p>
---	--

O texto apresentou em sua escrita inicial ausência em relação ao cumprimento da função social do gênero narrativa de aventura, pois se aproximava mais de um relato de experiência, ou de viagem. Tal fato acabou comprometendo o conteúdo temático. Porém em sua reescrita, percebemos que a aluna aceita e reflete, em sua refacção, sobre as orientações fornecidas na correção do texto. Assim, o texto ganha uma nova abordagem e se insere, mesmo que de forma sumaria, na atmosfera do gênero narrativa de aventura, e narra uma aventura que ocorre de forma inesperada em um dia de diversão e aventura proposto por instrutor de escoteiros a um grupo de adolescentes em comemoração ao dia do estudante. Essas informações postas no texto final dão um direcionamento diferente ao que se apresentava na escrita inicial do texto, no qual seu desenvolvimento era mais uma descrição, um relato do que uma narrativa propriamente dita.

Sugerimos ainda, no item 2 da correção que o aluno pudesse substituir a descrição feita das brincadeiras realizadas no evento e priorizasse um acontecimento inesperado que levassem os personagens a se envolverem numa situação de perigo e emoção, e assim foi feito, o aluno reformula seu texto e

retoma um fato já mencionado no texto inicial, mas agora dando mais ênfase a sua realização, no caso, o afogamento de uma das garotas do acampamento.

Quanto à organização composicional, verificamos que o aluno demonstrou avanço significativo em dispor dos momentos da narrativa que antes apresentava apenas a situação inicial e o conflito de forma muito superficial. Agora percebemos que estas partes estão muito mais claras e melhor elaboradas, a exemplo da situação inicial em há mais detalhamento dos personagens, dos lugar em que se desenvolvera a ação, como e por que tal acampamento ocorre, dentre outras informações antes não mencionadas. Antes não verificávamos a presença do clímax, do desfecho e nem da situação final, outro fator mudado no texto final que apresenta o clímax determinado pelo momento do afogamento seguido pela tensão do salvamento que demorava a acontecer por parte dos bombeiros, até que um morador da fazenda o faz, ocorrendo o desfecho quando os bombeiros aparecem e verificam que está tudo bem com a garota e, a presença da situação final, quando resolvem finalizar o acampamento com um lanche e em seguida voltam para casa. Apesar de não ser colocada nenhuma avaliação por parte dos personagens da experiência vivida nesse momento final, consideramos que houve um avanço importante na organização do texto e no seu desenvolvimento sócio discursivo.

Outros problemas permaneceram, assim como estava posto na escrita inicial, um deles é em relação ao papel do herói. Não há o registro de um protagonista. Entendemos que o herói seja o morador que salva a garota do afogamento pelo feito realizado, mas não há muito definido quanto a isso.

Quanto ao estilo, o aluno também deixa marcas de intencionalidade discursiva em alguns momentos, por exemplo, quando tenta hierarquizar os fatos com elementos temporais como em: "Um certo dia", "Ao chegar lá", "o professor decidiu finalizar aquele dia" e "Depois disso". Ou ainda quando faz uso expressivo de palavras que revelem o posicionamento de alguns personagens em relação a um fato como em "Nesse momento todas as crianças ficaram arrasadas com aquela cena."

Enfim, O texto7 demonstrou um avanço importante na sua reescrita em cumprir a função social do gênero em estudo, claro que alguns aspectos não ficaram bem claros, como a questão do papel do herói na narrativa de aventura que deve assumir a posição de protagonista, outros sequer foram mencionados, como aconteceu na situação final em que o aluno não faz nenhuma reflexão

sobre as ações vividas pelos personagens, mas isso não diminui os avanços obtidos na reescrita.

Observemos a escrita do texto 8

Quadro 20- Analisando a reescrita do texto 8

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p>Título: Uma viagem de aventura Em um belo dia o dono da alpargatas resolve viajar. Com sua mulher e seus filhos. Mas Arthur o dono da impresa resolve viajar de barco pra Disney. No meio da viagem ouve uma tempestade e as pessoas do barco como o impregado e o dono do barco ficam nervoso e acabam agitando o dono da impresa e sua familia... O tempo passa e o barco acaba virando todos concegem se apoia nas bagagens o mar se acalma e eles conseguem nadar até uma ilha. Na ilha eles acharam uma barraca abandonada e resolveram passar a noite na barraca depois de uma noite longa na ilha eles se lembram dos sinalizador e usam... mas já estava tarde de mais pra usar o sinalizador ela desistil...3 dia após dia uns 5 adolecentes vão a ilha para pegar a sua cabana e eles percebem que avia alguém na ilha e ajuda as pessoas os 5 adolecentes eram pablo, Bia, jailson, Louise e jairily... quando os 4 adocentes ajudam o dono da impresa a levar os seus filhos ao barco. Quando já estão voltando para a disney... o dono da impresa convida os 4 adolecentes para a disney... eles muito felizes respondem sim...</p> <p>1- Vamos situar melhor sua história para o leitor. Para isso, deixe claro: o que é a "Alpargatas" w por que resolveram fazer essa viagem? De onde saíram para ir até a Disney? 2- Muito bom esse conflito. Vamos organizá-lo melhor? Reveja a paragrafação desse trecho e a organização das informações. 3- Ela quem desistiu? 4- Quem são estes adolescentes? Eles já estiveram nessa ilha? O que fizeram lá? Como eles ajudam a família do empresário? Então, ao serem resgatadas as pessoas preferem seguir viagem?</p>	<p>Uma viagem de aventura Em um belo dia um grande empresário resolveu viajar com sua familia para a Disney depois de todas as malas estarem prontas eles entram no barco da familia. Depois de um tempo o mar começa a se ajitar no barco tinha 6 pessoas o impregado, o dono do barco e o empresário sua mulher e seus 2 filhos. Em fim todos no barco ficam nervosos, o dono do barco pede para todos ficarem calmos, mas nada adianta e o barco acaba virando. Quando os barco vira eles conseguem se apoiar nas bagagens e o mar se acalma ele conseguem ver uma ilha e resolvem ir pra lá na ilha. Ele encontraram uma barraca perdida no meio do nada so tinha varias arvores mas eles resolvem passar a noite na barraca foi uma noite tranquila. Mas logo quando amanheceu eles acham que deve ter alguém nessa ilha por que tem uma barraca, como todas as bagagens tinha molhado eles resolvem fazer uma fogueira o dono do barco sabia fazer fogueira com pedras e ele fez ainda bem que ele fez na terra longe das arvores. Na ilha 8 adolescentes que ia sempre acampar por lá, todo final de semana, aquela cabana era deles. Quando voltaram para a ilha viram que tinha pessoas em sua cabana. Eles perguntam ao empresário porque eles estava ali e o empresário fala tudo aos adolescentes que são Jairily, jailson, Pablo, Arthur, Louise, Vitória, Rafaela e João Vitor e resolvem ajudar o empresário. Depois de muito tempo quando eles já estão perto da casa do empresário que eles dessistiram da viagem por medo de acontecer de novo. O empresário quer retribuir tudo e convida eles para um parque aquático. Eles dizem sim e todos vão para suas casas super felizes depois de terem ido para o melhor parque aquático do mundo.</p>

O texto 8 apresentou em sua escrita inicial parcialmente os elementos referentes ao conteúdo temático de uma narrativa de aventura, pois apesar de

propor que as personagens sejam envolvidas numa situação inesperada, num lugar diferente daquele em que estão acostumadas, levando-as a sair da sua zona de conforto para vivenciar uma aventura no mar, ele não revela as impressões que são percebidas nesse novo ambiente. Já no segundo texto, verificamos uma alteração sutil positivamente quanto a isso, pois o aluno afirma que durante a tempestade todos ficam nervosos ou que ao chegarem na ilha os personagens tem uma noite tranquila, "eles resolvem passar a noite na barraca foi uma noite tranquila". Outro ponto a ser discutido é em relação ao papel do herói, que deve ser movido pela sua coragem, determinação em alcançar o seu objetivo, porém, no texto do aluno, esse herói só aparece no final da história, quando o grupo de jovens surge e resgata os náufragos. Tal informação, também não foi alterada na reescrita. O herói aqui não é envolvido pela trama que se desenrola no enredo escrito pelo aluno, ele não se envolve com a experiência, não enfrenta os obstáculos que surgiram durante a tempestade. Enfim, os aspectos ligados ao conteúdo temático do gênero narrativa de aventura sofreram pouca ou nenhuma modificação na reescrita do texto.

Quanto à construção composicional, o aluno demonstrou um maior desempenho em relação a estruturação dos elementos composicionais do gênero. A situação inicial, por exemplo, foi reformulada a partir das orientações oferecidas pela correção, conforme verificamos no item 1 da mesma. Desde a escrita inicial o aluno demonstra ter conhecimento sobre a hierarquização dos elementos que compõem o enredo da narrativa, precisava apenas que ele pudesse rever e refletir sobre a organização das ideias buscando conferir ao texto mais clareza e organização do dizer e foi essa a orientação sugerida na correção para revisão dessas questões composicionais.

Na situação final, porém o aluno não faz nenhuma reflexão sobre a experiência vivida, nenhum tipo de comentário ou de mudança de comportamento ou modo de ver o mundo, o que deveria ser explicitado nesse momento da narrativa. De modo geral, os avanços que percebemos na reescrita foram muito mais marcantes no que se refere ao acréscimo de informações, detalhamentos sobre os personagens, o lugar da ação, as ações propriamente ditas que antes estavam implícitas, ou mesmo ausente e prejudicavam o entendimento do leitor. Agora, mesmo ainda não estando ideal, o texto apresenta

muitas informações importantes para o leitor que antes não estavam postas como as orientações contidas nos itens 1, 3 e 4 da correção.

Em relação ao estilo percebemos que o aluno utiliza expressões para dar um tom mais emocionante à história como em “Depois de um tempo o mar começa a se agitar [...] todos no barco ficam nervosos, o dono do barco pede para todos ficarem calmos”. O mesmo ocorre em “Depois de muito tempo”, aqui o marcador temporal prolonga não só o tempo entre o fato narrado e a proposta feita pelo empresário aos jovens em retribuição a ajuda, mas também a distância entre a ilha e a casa dos personagens.

As questões linguísticas, ainda são verificadas ao longo de todo o texto, mas como não foram foco da nossa correção não foram aqui detalhadas.

Vejamos a escrita do texto 9

Quadro 21- Analisando a reescrita do texto 9

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p>O terro na floresta</p> <p>Um certo dia uma família decidiu morar nua casa que era procima a uma floresta onde disião que era assobrada. 2</p> <p>No dia seguinte essa família decidiu fazer um pacheio para conhecer mais o lugar onde eles ião morar.</p> <p>Durante esse pacheioa família pacou perto da floresta e os filhos desse casal alegou ter visto um palhaço com uma faca olhando para eles.</p> <p>Como niguem queria acreditarneles Wesley decidiu decidiu entrar.. nua aventura. para descobri a verdade. Nessa aventura na floresta açonbrada. ele dezapareceel.</p> <p>Ele foi capturadapelo palhaso asacino ele ficou preso com o palhaço dorante um mês quando foi no final do mês a policia encontro uma pista.</p> <p>A policia entrego fotos das pegadas do palhaço que ia direto para uma casa e la eles emcontro muitas facas e saigue para todo lado.</p> <p>Os policiais pesarro que o palhaso tinha matado o garoto, mas o garoto tava escondido em um armario.</p> <p>Depois diz socoro? Muito os policias acharão o garoto e leva o garoto pra casa.</p> <p>E eles forão mora loge daquela floresta.</p>	<p>O terro na floresta</p> <p>Um certo dia a família de André decidiu morar em uma casa que era prosimo a uma floresta onde dizia que era asombrada.</p> <p>A família decidiu fazer um pacheio para conhecer mais a viciansa gando eles estavao chegando em casa eles escudou um barulho muito estranho na casa.</p> <p>Como ninguém queria acreditar nele Andre decidiu não tocar mais nesse assunto, as pessoas estavam pensando que ele era doido.</p> <p>Ele viu um vulto e pensou que havia alguém lá na casa dele.</p> <p>Ai ligou para a polficia eai a pulicia foi la na casa dele mais não era nada ai ele falava que era trote ai ele foi preso.</p> <p>Ai ate hoje ele ta preso.</p>

<p>1- Quem eram essas pessoas? De onde vieram e porque foram morar ali?</p> <p>2- Porque diziam que a floresta era assombrada?</p> <p>3- Como assim passaram perto da floresta? Não era lá que eles moravam? Vamos rever essa informação?</p> <p>4- Quem é Wesley? Situação incomum para o local, a floresta? Vamos rever. O que poderia vivenciar uma família que decide morar próximo a uma floresta? Que perigos ou aventuras poderiam envolver esses personagens?</p> <p>- Seu texto é bem interessante, mas estamos propondo a escrita de uma narrativa de aventura e parece mais uma narrativa de suspense. Vamos rever essa questão?</p>	
---	--

O texto 9 apresenta em sua escrita inicial muitos problemas em relação aos elementos constituintes do gênero e verificamos na sua reescrita que esses problemas permaneceram, quando não foram agravados. Em primeiro lugar, no que diz respeito ao conteúdo temático, o texto não oferecia a narração de uma aventura como objeto discursivo e em sua reescrita o problema continua com uma narração mais parecida com um suspense policial do que com uma aventura.

No tocante a construção composicional do gênero, identificamos na escrita inicial os elementos que compõem o enredo da narrativa em sua hierarquia, embora percebamos a ausência de alguns deles como a situação final, característica de uma narrativa de aventura. Como o texto não diz respeito a uma narrativa de aventura a aluna não o desenvolve como tal, embora seja alertado na correção sobre as muitas observações a serem revisadas, especialmente a que está no item 4 no qual chamamos o aluno a rever a situação descrita e intervir com a introdução de uma aventura que leve em consideração o contexto que se desenha no texto, assim como também reforçamos no final da correção no último item alertando sobre a proposta de escrita de uma narrativa de aventura.

Em suma, as orientações fornecidas pela correção não foram aplicadas pelo aluno em sua reescrita, talvez por dificuldades em compreendê-las, ou simplesmente por não querer segui-las. O fato é que nesse caso, o texto não revelou avanços significativos em sua escrita, como ocorreu nos demais textos. Ao contrário, o aluno apesar de modificar algumas informações, não

compreendeu ou não quis realmente fazer o texto com a proposta de ser uma narrativa de aventura.

Finalizamos a nossa análise com a observação do texto 10.

Quadro 22- Analisando a reescrita do texto 10

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p style="text-align: center;">Os aventureiros</p> <p>Numa cidadezinha avia Quatro amigos sempre costumava acampa todos os seus finais De semana e em um final de semana chuvoso eles os Quatro amigos, Pedro, João, Tiago e Vítor foram mas estava chovendo muito e Vítor escureceu e caiu num buraco e seu amigo Pedro foi tenta lí ajuda pois ele estava em perigo e precisava de socorro.</p> <p>Ai seu amigo João Resolveu ir ajudar ele mas ele também caiu ai eles viram que Dentro da quele buraco eram uma caverna de muitos amos atrás pois tinha Desenho na parede</p> <p>E depois que eles viram a caverna ai eles viram uma luz e seguiram de repente Saíram em casa.</p> <p>Seu texto tem uma ótima proposta de aventura e desafio. Pena que você não deu continuidade a narrativa finalizando-a inesperadamente.</p> <p>Vamos dar continuidade ao texto? Que tal se em vez de ao seguirem a luz os personagens saírem em casa, eles saíssem em outro lugar? Que lugar seria? Que desafios enfrentariam esses amigos para saírem de lá e voltarem para casa?</p>	<p style="text-align: center;">Os aventureiros</p> <p>Numa cidadezinha avia quatro amigos que sempre costumava acampar todos seus finais de semana e em um dia muito chuvoso os quatro amigos, Pedro, Bruno, Tiago e João foram, mas estava chovendo muito e Pedro escureceu e caiu em um buraco e seu amigo Bruno resolveu lhe ajudar pois ele estava em perigo e precisava de socorro.</p> <p>Ai seu amigo Tiago resolveu ajudar mas também caiu dentro do buraco. De repente Bruno e João vai lá para ajudarem e caem no buraco. De repente Pedro diz estamos em uma caverna gente ai Bruno responde já que estamos aqui já estamos exaustos vamos dormir.</p> <p>De repente Bruno se deita em um ovo de dinossauro e Pedro se deita na barriga do dinossauro ai o dinossauro se levanta e eles correm dizendo socorro!! Socorro!! Mas de repente Tiago acha uma corda e eles escalam uma rocha e saem perto da faculdade e eles pegaram um ônibus e forma para casa.</p>

Na escrita inicial do texto 10 verificamos uma quebra nas expectativas do leitor quando o aluno finaliza o texto de forma inesperada. Tal fato comprometeu toda produção do gênero, pois não podemos, pela sua incompletude, conferir seus elementos constituintes como o conteúdo temático, a composição e nem seu estilo.

Desta forma, propomos na correção do texto que o aluno pudesse dar continuidade a história que prometia grandes aventuras e desafios. Observamos que o aluno atendeu a sugestão, porém após algumas linhas, outra vez há um final inesperado, outra vez a ruptura das expectativas do leitor são quebradas. Embora o aluno tenha acrescentado uma sequência a história, isso não leva o texto final a expor a função social do gênero narrativa de aventura, pois não há

como identificarmos o conteúdo temático desenvolvido, seu enredo apresenta muitas lacunas, e os desvios linguísticos comprometem um melhor entendimento do seu dizer. Infelizmente, apesar da tentativa de seguir a orientação da correção, o aluno ainda não consegue atingir o objetivo e produzir uma narrativa de aventura conforme vimos trabalhando durante toda a SD.

Como já dissemos anteriormente, o corpus que escolhemos para a análise dos textos é uma amostra dos problemas mais recorrentes nas produções de textos dos alunos, sejam eles em relação às questões linguísticas, estruturais ou discursivas do gênero em estudo. Desta forma, a partir das observações feitas sobre as escritas iniciais e finais dos alunos verificamos que os aspectos relacionados aos elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura foram, de modo geral, bem assimilados pelos educandos.

No que se refere ao conteúdo temático do gênero em estudo, percebemos que a maioria dos alunos não apresentaram maiores dificuldades em aprender e aplicar na escritura do gênero este elemento, compreendendo sua função social, com exceção dos textos 9 e 10 que não conseguiram expressar em seus textos à apropriação de outros espaços e outras culturas através da experiência vivenciada pelos seus personagens que deixam seu lugar de conforto para enfrentar situações de aventura e desafio, explorando lugares desconhecido e permitindo o contato com pessoas de diferentes lugares e culturas (CORDEIRO, AZEVEDO E MATTOS 2004).

No tocante a construção composicional do gênero os alunos apresentaram dificuldades na escrita inicial que foram sanadas, em sua maioria, na escrita final. Muitos deles não entenderam, em princípio o plano global do texto, deixando muitas vezes de situar o leitor, de contextualizar suas histórias em tempo e espaço, levando a incompreensão ou incompletude do seu dizer. Outros ainda não apresentaram a situação final da narrativa de aventura que se faz de extrema importância para a compreensão global do texto, pois é a volta do herói a normalidade de sua vida acrescida de reflexões que envolveram sua experiência aventureira.

Já o estilo, foi o elemento em que os alunos apresentaram maior dificuldade em explorar, seja pela falta de habilidade em mobilizar o léxico em prol de expor o tom que se pretende dar ao texto como, por exemplo, o uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa, ou ainda

o uso de marcadores para a localização temporal e espacial nos episódios narrados, ou como intensão de direcionar o seu dizer quando se usa de um vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares ou a seus atributos, ou ao modo de viver das pessoas. (NÓBREGA: 2016)

Em relação às questões linguísticas observamos que todos os alunos apresentam problemas de natureza diversa em seus textos, e embora não seja o foco do nosso trabalho procuramos sanar tais problemas nas atividades realizadas na SD, especialmente no momento da reescrita coletiva, além do mais, as leituras realizadas, as discussões, as atividades desenvolvidas durante toda a pesquisa tiveram grande contribuição nesse sentido. O fato de os alunos serem provenientes de famílias carentes e terem pouco, ou nenhum acesso a bens culturais, especialmente aqueles que se utilizam da norma padrão, tendo em vista que é a escola seu único meio de contato com a língua formal, pode justificar tal dificuldade dos alunos em utilizar a escrita formal.

O que de fato importa nesse momento, é que os alunos puderam perceber a importância da reescrita do texto para seu aprimoramento e um melhor desenvolvimento do seu projeto do dizer, especialmente quando os textos se destinam a situações mais formais ou públicas, como é o caso da nossa proposta de escrita que compreende uma coletânea com os textos de toda a turma para ser doada à biblioteca da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação da SD verificamos que desenvolver uma proposta voltada para a produção de textos em sala de aula baseada numa perspectiva sociointeracionista, não só oportuniza o desenvolvimento da autonomia dos educandos na leitura, e principalmente na escrita de textos, mas acima de tudo, contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Entendemos assim que, é através de um trabalho voltado para situações significativas, reais de escrita que aprimoramos ainda mais a prática de escrita do educando e a sua atuação na sociedade em que está inserido.

Outro ponto de grande importância para alcançarmos o nosso objetivo, foi organizar nosso trabalho em torno de uma SD, partindo do estudo do gênero narrativa de aventura, escolhido oportunamente por provocar e envolver os alunos de 6º ano cuja faixa etária encontra-se entre 10 e 13 anos. E por outro lado, sabermos que através desse estudo os alunos puderam se apropriar das características linguístico-discursivas do gênero em estudo, pois entendemos que é através do ensino de língua por meio dos gêneros textuais que as práticas de linguagem incorporam-se ao cotidiano dos alunos, num *continuum* entre às atividades já realizadas e as que são sistematicamente aprendidas.

Temos ainda, a convicção de que o trabalho com o gênero narrativas de aventura, estruturado por uma SD nos moldes de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), foi fundamental para que alcançássemos nosso objetivo, pois a efetivação dos módulos propostos favoreceram a construção de uma escrita funcional e dialógica. Desta maneira, os educandos tiveram contato com a estrutura, composição e estilo do gênero em estudo através das várias atividades desenvolvidas e puderam aplicar seu conhecimento na reescrita do seu texto. Além disso, o trabalho com a escrita, seguido de revisões e reescrituras, serve para mostrar que o texto não é fruto de inspiração ou simplesmente um dom, ao contrário, ele é fruto de um processo de construção de sentidos.

Observamos com a análise das produções finais que os alunos conseguiram superar muitas dificuldades apresentadas na escrita inicial, mas ainda apresentavam outras, o que nos leva a pensar que seria importante continuarmos com o trabalho, planejando outras sequências, direcionando as

atividades a cada problema a ser abordado a fim de que ao final pudéssemos obter ainda mais êxito.

Diante disso, compreendemos que a atividade de reescrita é muito importante no processo de ensino-aprendizagem da escrita e dos saberes teóricos-conceituais envolvidos no gênero em estudo. E que a atuação do professor no momento da correção dos textos configura-se de total relevância, pois o mesmo deve deixar claro com os alunos os critérios e procedimentos adotados para a correção, bem como os problemas apresentados pelos textos da turma. Desta forma, há a possibilidade de um redimensionamento das representações do gênero narrativas de aventura pelos alunos. Por esta razão, em nossas correções procuramos sempre dialogar com o aluno em suas colocações, em sua construção textual, deixando de lado a posição de um professor corretor e assumindo o papel do professor/leitor levantando reflexões sobre escolhas, ausência ou não de informações, dentre outros pontos de interesse em cada texto corrigido.

Além do mais, esse trabalho servirá ainda, para que possamos (re)pensar nossa prática docente e enxergarmos os desafios do contexto escolar como novas possibilidades de aprendizagem. Enfim, fica a certeza de que teoria e prática precisam atuar lado a lado nas salas de aula. Precisamos nos movimentar e levar adiante propostas que possam se efetivar num ensino de língua voltado para o seu funcionamento e que alcance as salas de aula das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Org. Trad. Michel Lahud Yara Frateschi Vieira. 6 Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Os Gêneros do discurso**. Org. Trad. Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto.; ROVAL, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1ed. São Paulo: FTD, 2012.

BAUMGARTNER, Carem Teresinha.; SCHNORR, Lucilena Aparecida. **Ensino da produção textual escrita por meio de narrativas de aventura: uma possibilidade de aplicação em sala aula**. Revista Letras&Letras, Uberlândia, V. 32, Jul/dez 2016,

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione: 2004.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione: 1995.

CORDEIRO, G. S. ; AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventura de viagens. **Caleidoscópio**, v. 02, n. 01, p. 29-42, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br>> acesso em: 20 de jan. 2018.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In: Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

KATO, M.A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985 (Série Fundamentos).

KLEIMAN, A. B. e MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade tecendo: redes no projeto da escola**. Campinas. São Paulo: Mercado de letras, 1999.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. "Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar". In PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MENEGOLO, Elisabeth Dias da Costa.; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola**: a re(construção) do sujeito-autor. Cien. Cogn. [online]. 2005, v. 04, p. 77-79.

MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NOBREGA, M. J. **Mar de histórias**: um roteiro de leitura de narrativas de aventura cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em outros mundos. **Revista Carta Fundamental**, set. 2016. Disponível em <<http://www.cartafundamental.com.br>> acesso em 24 jan. 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 7-16.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues & MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. pp. 11-31.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: 2001.

SOARES, Magda. O que é Letramento e Alfabetização. _____ In: **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento, no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1ed. São Paulo: Parábola editorial 2014.

TRAVAGLIA, L. C. et al. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática para o 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

Anexos

Anexo 1- Parecer consubstanciado do comitê de ética

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produção e reescrita textual com o gênero narrativa de aventura

Pesquisador: Cristiane Coitinho

de Sousa **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 97935418.1.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.012.748

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Produção e reescrita textual com o gênero narrativa de aventura" visa desenvolver uma sequência didática de modo que o ensino da linguagem escrita propicie, para os alunos participantes, um conhecimento que seja mais adequado à situação comunicativa em este esteja envolvido, desvinculando o processo de ensino da linguagem escrita da perspectiva de método baseada exclusivamente no ensino de regras gramaticais, e fazendo com que a escrita seja um meio de buscar maior autonomia social para os envolvidos.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem por objetivo geral, analisar e refletir sobre as práticas de produção e reescrita de texto. E como objetivos específicos: desenvolver uma sequência didática com o gênero narrativa de aventura; verificar o caminho percorrido pelos alunos durante a realização das atividades sugeridas na sequência didática desde a produção inicial até a reescrita textual; conduzir o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno aprimorando sua inserção no mundo letrado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios do projeto de pesquisa foram especificados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa é importante por contribuir para a qualificação acadêmica dos envolvidos e os métodos especificados estão adequados à proposta do trabalho.

Continuação do Parecer: 3.012.748

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos estão apresentados de forma adequada. O autor da pesquisa Cristiane Coitinho de Sousa redigiu e apresentou de forma correta os seguintes itens: Termo de Consentimento Livre e Espontâneo, folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento e demais documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o que foi exposto, sugerimos a APROVAÇÃO do projeto Produção e reescrita textual com o gênero narrativa de aventura.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1215331.pdf	16/10/2018 14:20:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAUFCGOK.pdf	16/10/2018 14:17:34	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoufcgok.pdf	16/10/2018 14:17:17	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
Outros	InstrumentodeColetadeDados.pdf	09/09/2018 17:49:00	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
Outros	termodecompromissodedivulgacao.pdf	09/09/2018 17:46:51	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleufcg.pdf	09/09/2018 17:44:35	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	09/09/2018 17:40:01	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuencia.pdf	09/09/2018 17:39:34	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/09/2018 17:37:33	Cristiane Coitinho de Sousa	Aceito

Continuação do Parecer: 3.012.748

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 09 de Novembro de 2018

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))

Anexo 2: Termo de anuência

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEDUC
EMEF ROBERTO SIMONSEN
Educando para a cidadania

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Clodoaldo Andrade de Oliveira**, vice-gestor da **EMEF Roberto Simonsen**, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL COM O GÊNERO NARRATIVA DE AVENTURA**, nesta instituição, que será realizada no período de 17/09/2018 a 23/11/2018, tendo como pesquisador(a) responsável(a) o(a) Prof(a). **CRISTIANE COITINHO DE SOUSA**.

Campina Grande, 05 DE Setembro de 2018

Clodoaldo Andrade de Oliveira
Vice-Gestor

Anexo 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TALE

Você menor está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL COM O GÊNERO NARRATIVA DE AVENTURA**, coordenado pelo professor **CRISTIANE COITINHO DE SOUSA** e vinculado ao **PROFLETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- CAMPUS III**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral: **-ANALISAR E REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA DOS ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA** e se faz necessário porque, **ao contrário do que a escola propõe ao longo de tantos anos, insistindo cotidianamente em uma produção textual superficial e sem efetivo funcionamento, justificamos a importância deste trabalho, uma vez que questões como, o que devo escrever, para quem, como devo me expressar e com qual objetivo devo fazê-lo, devem ser tomadas como primordiais para a escrita de textos reais, porque estes são destinados a leitores e situações igualmente reais.**

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **desenvolveremos uma sequência didática planejada em seis etapas: 1ª etapa, apresentação da situação inicial. 2ª etapa, a produção inicial. 3ª etapa, módulo I. 4ª etapa, módulo II. 5ª etapa, módulo III. E por fim a 6ª etapa, a produção final. No total, todas as etapas serão desenvolvidas em 36 aulas de 50 minutos.**

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta **RISCO MÍNIMO**, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (6º ano do Ensino Fundamental), tais como: **leitura, interpretação, discussão e produção e reescrita de textos.**

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita podem contribuir na formação de **alunos-leitores críticos, com competência educacional e social para interagir nos diversos ambientes de uso da linguagem.**

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **CRISTIANE COITINHO DE SOUSA**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Cristiane Coitinho de Sousa
Instituição: Universidade Estadual da Paraíba, Campus III- Guarabira-PB
Endereço: Rodovia PB 075, s/n, Km 1 - Areia Branca, Guarabira - PB
Telefone: 83 987250778/ 83 999552928
Email: cc_coitinho@hotmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.
Email: cep@cfp.ufcg.edu.br
Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

 Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

 Nome e assinatura do responsável pelo estudo

Anexo 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **PRODUÇÃO E REESCRITA TEXTUAL COM O GÊNERO NARRATIVA DE AVENTURA**, coordenado pela professora **CRISTIANE COITINHO DE SOUSA**, vinculada ao **PROFLETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA- UEPB, CAMPUS III**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral: **ANALISAR E REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E REESCRITA DOS ALUNOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA** e se faz necessário porque, **ao contrário do que a escola propõe ao longo de tantos anos, insistindo cotidianamente em uma produção textual superficial e sem efetivo funcionamento, justificamos a importância deste trabalho, uma vez que questões como, o que devo escrever, para quem, como devo me expressar e com qual objetivo devo fazê-lo, devem ser tomadas como primordiais para a escrita de textos reais, porque estes são destinados a leitores e situações igualmente reais.**

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **participar de uma sequência didática planejada em seis etapas: 1ª etapa, apresentação da situação inicial. 2ª etapa, a produção inicial. 3ª etapa, módulo I. 4ª etapa, módulo II. 5ª etapa, módulo III. E por fim a 6ª etapa, a produção final. No total, todas as etapas serão desenvolvidas em 36 aulas de 50 minutos.**

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta **RISCO MÍNIMO**, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (6º ano do Ensino Fundamental), tais como: **leitura, interpretação, discussão e produção e reescrita de textos.**

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita podem contribuir na formação de alunos-leitores críticos, com competência educacional e social para interagir nos diversos ambientes de uso da linguagem.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **CRISTIANE COITINHO DE SOUSA**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: CRISTIANE COITINHO DE SOUSA
Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA- UEPB, CAMPUS III.
Endereço: Rodovia PB 075, s/n, Km 1 - Areia Branca, Guarabira - PB
Telefone: 83 987250778/ 83 999552928
Email: cc_coitinho@hotmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.
Email: cep@cfp.ufcg.edu.br
Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo
estudo

Apêndice:

Roteiro de atividades

Apêndice A- Questionário aplicado na apresentação da situação inicial



**Universidade Estadual da Paraíba
Pró-reitoria de Pós- graduação e Pesquisa- PRPGP
Centro de Humanidades- Campus III
Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS**

Nós que fazemos parte do PROFLETRAS temos o prazer de convidá-lo(a) para fazer parte da nossa pesquisa que tratará de algumas questões relacionadas a leitura e a escrita, suas dificuldades e suas possibilidades de desenvolvimento. Então? Vamos fazer parte desse estudo tão importante para nosso dia a dia? Essa pesquisa está repleta de aventuras. Vamos lá?



- 1) O que você gosta de ler?
- 2) Que gênero você gosta de ler quando não está na escola?
- 3) E quando está na escola? Onde você lê? Na biblioteca? Na sala de aula?
- 4) Que dificuldades você enfrenta na leitura de textos em geral?
- 5) Você gosta de ler textos narrativos? Quais?
- 6) Das opções a seguir sobre textos narrativos, assinale aquela(s) que você mais gosta de ler:

<input type="checkbox"/> Fábulas	<input type="checkbox"/> Contos de fadas	<input type="checkbox"/> Crônicas
<input type="checkbox"/> Narrativas de aventura	<input type="checkbox"/> Relatos de viagem	<input type="checkbox"/> Mitos
<input type="checkbox"/> Narrativas de terror	<input type="checkbox"/> Memórias	<input type="checkbox"/> Lenda

() outros. Qual (is)? _____

7) Que filmes você gosta de assistir? O que mais chama sua atenção neles?

8) Quais os heróis que você mais admira? Por quê?

9) Você já ouviu falar de personagens como: Hobin Hood, Robinson Crusoe, Os três mosqueteiros o Sherazade? Quando? O que você achou deles?

10) E quanto a escrita, o que você costuma escrever no seu dia a dia? E na escola?

11) Que dificuldades você tem em relação a escrita?

12) Como você gostaria que fosse as atividades de escrita na escola?

Apêndice B- PPT Ativando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero narrativa de aventura

Narrativas
Narrativa de Aventura

NARRATIVAS DE AVENTURA

- O QUE É UMA NARRATIVA?
 - NARRATIVAS SÃO HISTÓRIAS FICÇÕES, CONTADAS POR UM NARRADOR, ATUADAS POR PERSONAGENS, NUM TEMPO E NUM ESPAÇO.
- NARRAR = RELATAR?
 - NARRAR É DO CAMPO DA FIÇÃO.
 - RELATAR DO CAMPO DA REALIDADE.

• O QUE É AVENTURA?



• O QUE SÃO NARRATIVAS DE AVENTURA?





Apêndice D- confecção do mural



Apêndice E- PPT: Narrativas de aventura de ontem e de hoje

O MUNDO DAS NARRATIVAS DE AVENTURA

Onde e como surgiram as narrativas de aventura?

As narrativas de aventura surgiram em meados do século XIX, com o advento da imprensa e a popularização da literatura de aventura.




O folhetim

- A origem dos romances de aventura, ou narrativas de aventura está ligada a popularização da imprensa e surge na França do século XX.
- A fórmula do "continua amanhã..."
- "As cenas do próximo capítulo"

Sobre o falam as narrativas de aventura???

- conteúdo é dramático, povoado de desafios e obstáculos: injustiças, intrigas, traições, vinganças, seduições, adultérios, duelos, etc...
- O mais importante é colocar personagens em ação e narrar os acontecimentos de forma ágil, em linguagem acessível e diálogos breves.

Narrativas de aventura de ontem...



E as de hoje.



Apêndice F- PPT: Tipos de herói

O HERÓI



◦ O herói bíblico



◦ O herói mítico



◦ O herói medieval



◦ O herói dos contos de fadas

E na narrativa de aventura... Como é o herói???

- O herói da narrativa de aventura deve atuar no mundo da realidade.
- Nosso herói pode até ter qualidades superiores às de outros seres humanos, mas está submetido ao mundo natural.
- É um mortal, sente dor, medo, ansiedade. Luta e vence sem ajuda de seres superiores ou objetos mágicos.
- Mas sempre lutam por causas nobres e travam lutas contra a injustiça representada pelos vilões.

Apêndice G- Texto teórico sobre a origem do gênero narrativa de aventura

Narrativas de aventura

As histórias que narram aventuras surgiram há milhares de anos, mas nem todas podem ser chamadas de narrativas de aventura, pois elas podem pertencer a gêneros distintos como: narrativas bíblicas, mitos, ficção científica, ou feitos extraordinários de super-heróis.

Um marco na distinção da narrativa de aventura de outras narrativas é a figura do herói que está submetido ao mundo natural e pode até possuir qualidades superiores aos demais mortais, mas sofre dor, medo e ansiedade como pessoas comuns.

Com o passar dos anos e diante das mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas em decorrência da segunda guerra, podemos citar ainda o impulso da industrialização, e com isso surge a ideia de popularizar o jornal impresso e essas narrativas através da propagação da imprensa. Surgem assim, os folhetins na França, nos jornais do século XIX.

Naquela época, a imprensa tornava-se cada vez mais importante, porém, ainda era inacessível para a maioria da população pelo alto valor dos exemplares, uma vez que eram oferecidos em quantidade reduzida na tiragem de cada edição. Para mudar esse cenário, surge a ideia de se baixar o preço do jornal e inserir, como isca para aumentar a vendagem dos exemplares, a ficção literária através da fórmula "continua amanhã", acompanhe na próxima edição "as cenas do próximo capítulo". O sucesso é imediato, aumentando inclusive o investimento dos anunciantes.

Desta forma, em cada edição do jornal, os textos eram expostos nos jornais de forma que ao final de cada capítulo diário, a trama era interrompida no seu clímax e sua continuação era exposta no jornal do dia seguinte. Como consequência, o suspense despertava a curiosidade diária pelo desenrolar dos fatos. O folhetim democratiza-se consolidando o jornal como um veículo de comunicação em massa e a literatura, antes reservada a uns poucos indivíduos das camadas mais abastadas, vai se popularizando.

Apêndice H- Roteiro do filme “Coração de tinta”

Análise do filme “CORAÇÃO DE TINTA”

A maravilha da leitura e o poder da palavra são os principais pontos de reflexão do filme *Coração de Tinta* (Inkheart, 2008). Baseado na fantasia infanto-juvenil o filme ***Coração de Tinta***, que foi inspirado no livro de mesmo nome, faz parte de um trilogia seguido dos títulos ***sangue de tinta*** e ***morte de tinta***, foi escrito pela alemã Cornelia Funke em 2003. É uma obra que fomenta a importância da leitura, e o poder da palavra na vida de cada um de nós. A busca em demonstrar este fascínio que a leitura trás desde o início da história da humanidade, é uma presente ao longo de todo o filme.

Vamos recuperar algumas informações apreciadas a partir da observação do filme?

1) O que justifica o título do filme? Por que ele possui este nome?

2) Onde e quando acontece a história?

3) Quem é o narrador do filme? Ele participa da história ou só narra o que vê?

4) Quem é o protagonista?

5) Quem é (são) o(s) herói (s)? Quais objetivos ele(s) pretendem alcançar?

6) Quem é(são) o(s) vilões? O que ele(s) busca(m) alcançar?

7) Por que o personagem Mô é chamado de “língua encantada”? Explique.

8) Que outras histórias estão presentes na narrativa de coração de tinta? Que referências aparecem sobre cada uma?

9) Sobre a organização de um texto narrativo comente o que ocorre em cada um dos momentos

Apêndice I- Atividade de leitura: “Marcelo, marmelo, martelo” (Ruth Rocha)

LEITURA E INTERPRETAÇÃO

“MARCELO, MARMELO, MARTELO” (Ruth Rocha)

Vamos ler o livro de Ruth Rocha chamado “Marcelo, marmelo, martelo”. Inicialmente, respondam: O que vocês veem na capa do livro? Essas imagens tem haver com a história e com o título da história?

Agora vamos realizar a leitura do livro e conhecer um pouco sobre mais da história do Marcelo. Em seguida, responda as questões propostas.

- 1- A história fala de quê?
- 2- Vocês já questionaram seus pais assim como fez Marcelo? Que tipos de perguntas fizeram a eles?
- 3- Vocês acham que as perguntas de Marcelo eram boas? Por quê?
- 4- Marcelo perguntou a seu pai por que o nome dele era Marcelo e não martelo ou marmelo. Você gosta do seu nome? Se fosse mudar o seu nome qual escolheria?
- 5- Marcelo resolveu chamar as coisas de outro jeito. Na história, essa atitude deu certo? Por quê?
- 6- Se fosse mudar o nome de algumas coisas, quais objetos mudariam e quais nomes dariam? E por que dariam o esse nome?

- 7 Relacione as palavras que Marcelo usava com seu significado, pintando as correspondentes com a mesma cor:

MORADEIRA	COLHERZINHA
BRANQUEIRA	LEITE
CARREGADEIRA	BOM DIA
ENTRADEIRA	BURRO
BOM SOLÁRIO	CARROÇA
SUCO DE VACA	DONO
MEXEDOR	BOA NOITE
CABECEIRO	CASA
EMBRASOU	CACHORRO
SENTADOR	QUEIMOU
LATILDO	FUMAÇA
BOM LUNÁRIO	CADEIRA
POSSUIDOR	TRAVESSEIRO
PUXADEIRO	PORTA

Apêndice L - Correção texto 1

A maldição

Meu nome é Lucas e vou contar uma aventura que ocorreu em 1998, tudo começou em um dia ensolarado na praia, eu estava jogando bola com meus amigos, foi quando começou uma grande tempestade e veio uma bruxa e me ofereceu uma bebida e eu tomei, quando olhei para trás ela não estava mais e comecei a sentir algo estranho em mim eu não sabia o que era, mais foi quando que eu descobri que eu estava infectado com algo quando passou 3 meses que eu criei coragem de ir atrás da bruxa reuni um grupo de amigos meu Lucas contou tudo que aconteceu mais eles não acreditaram, Lucas teve que demonstrar mostrando um um móvel e caiu tudo que estava no chão, os jovens acreditaram e como sempre a formosa, eles tinham que passar por dois desafios o primeiro os jovens tinham que passar por uma porta feita a cair que estava dentro de uma caverna, eles passaram facilmente o segundo foi pra passar por um paredão cheio de lâmina e um chão que se abria de 1 minuto e outro não então os jovens passaram correndo mais um caiu no meio do caminho mais os outros já tinham passado, Lucas voltou e colocou ele no chão e levou e eles conseguiram chegar o tempo, foi quando encontraram uma porta escondida no chão eles abriram e entraram e choraram a bruxa com o artilheiro no bolso, os jovens se juntaram e jogaram pedras de fétido e jogaram na bruxa e fezou na cabeça da bruxa e a matou, Lucas tomou o fétido e melhorou de agora e voltaram todos para casa.

Sua história é muito interessante, mas

Fim

precisamos ver alguns pontos:

1. Vamos esclarecer para o leitor onde você e seus amigos estavam? E como assim apareceu uma bruxa? De onde ela surgiu? Por que queria envenenar você? Vamos reorganizar esse parágrafo?

2. Nessa sequência, porque a personagem passou 3 meses para ir atrás da bruxa? O que aconteceu com ele nesse período? Você não acha melhor iniciar um novo parágrafo para esse momento do texto? Outra coisa, atente para o foco narrativo. Nesse trecho você começa a narrar em 3ª pessoa, mas antes disso, o texto está escrito em 1ª pessoa.

3. Para que ^{onde} os personagens precisavam passar por dois desastres? Vamos organizar melhor as informações nesse trecho? Que tal iniciarmos um novo parágrafo para esse momento?

4. Esse momento é de muita emoção para os personagens, não é mesmo? Que tal organizarmos melhor os acontecimentos, escrevendo-os com mais clareza?

5. Senti falta do final da história contando como ficou tudo depois dessa experiência. Que reflexão ou aprendizado tiveram os personagens com tudo o que ocorreu?

2

Apêndice M- Correção texto 2

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça um mundo bem legal com muitas

aventuras e desafios. Vamos lá?

A ilha de ouro

Tudo já bem na vida de Charles e dos seus amigos a ti que um dia o Professor de escola disse que via fazer uma viagem lá no Uruguai mais Charles tinha lido a aula do Professor de viagem e no mesmo dia os amigos de Charles Bretz e Binho chamou Bretz Batenob na porta.

Binho chamou Charles, Charles e 4 mãe de Charles e disse os melhores entre e Charles disse vai gente e Binho e Bretz falou vai Bretz falou vai vai para a viagem de Binho que viagem falou Charles. Para a viagem mãe disse vai pode não filha so todos os amigos de Charles falou uma coisa bem e Charles foi dar um tremor e com foi de manhã o pai de Charles gritou Charles, Charles e outros tomou o café bem rápido e foi pegar o ônibus.

E no ônibus tudo ficou bem mas não chegou na ilha do de ouro eles pegaram o mapa com o Avião e a ilha descrita e os passageiros se perderam de novo todo o dia.

e quando Charles entrou numa caverna e ele caiu dentro de um buraco e os outros em cima de um dinossauro e outro etc... mas tinha uma Panthera vigiando todo o tempo e foi aí que Charles pegou uma pedra afiada e pulou em cima de uma pedra bem alta e se balançou em um ripar e com a pedra matou a Panthera e ele saiu da caverna com a bolsa cheia de tesouros e encontrou o Avião e voltou para

Caro com a língua pisada cheia de tesouros
 e dividida com seus amigos e Arcau e seu
 Pai no, vida ficaram ricos morando em
 mansões.

Seu texto está muito legal, mas precisamos rever alguns pontos:

1- Vamos contextualizar com mais clareza essa história? Quem era esse professor de excursões? Era da escola? E Charles não foi a aula por quê? Atente também para o uso das letras maiúsculas e para a escrita das palavras.

2- Trecho muito confuso. Vamos organizar melhor essas informações. Que tal usar o discurso direto para organizar a fala dos personagens? Vamos tentar?

3- Que interessante! Nona, parece que Charles está envolvido numa aventura + tanto. Que tal reorganizarmos esse trecho deixando as informações mais claras para o leitor?

4- Você podia detalhar mais esse enfrentamento entre personagem e a pantera. A fera não reagiu? Não houve obstáculo para o herói vencer a pantera? Certo detalhe em relação ao avião. Ele não estaria esmagado? Então como Charles voltou para...

Apêndice N- Correção texto 3

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal com muitas aventuras e desafios. Vamos lá?

A minha aventura

1. Havia um grupo de adolescentes que foram convidados para fazer um filme. Esse filme foi para um festa que ela iria fazer com os amigos. E também era um filme para um amigo que estava aniversariando.

2. No primeiro dia, a gravadora veio de perto do grupo para fazer uma reunião de vídeo. Foi quando ela deu para os personagens lugares para o grupo de fazer uma chamada de vídeo para descrever o filme.

3. Mas, não esquecer de fazer os testes que foram feitos antes de começar. Depois, durante a chamada, foram feitos testes. Os personagens foram que descrever as demandas. Tudo para ter um amigo de vídeo. Os testes foram feitos com uma equipe que era muito boa. Ela era amiga dos adolescentes, mas ninguém sabia que ela trabalhava com algum filme.

4. Os adolescentes passaram por muitas dificuldades, mas conseguiram superar e cumprir com sua missão. E eles foram para casa e fizeram um grande filme.

Seu texto está muito bom e a aventura, mas vamos ver alguns pontos:

1. Vamos reorganizar a situação inicial? Quem trouxe a gravadora? Por que eu para quê? Onde tudo ocorreu?
2. Como os personagens enfrentaram cada desafio? Que dificuldades e/ou obstáculos precisaram superar?

Apêndice O- Correção texto 4

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez! Vamos produzir uma narrativa de aventura! Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal, com muitas aventuras e desafios. Vamos lá!

Uma Aventura de dois Amigos

Tudo começou em uma cidade de Natal quando dois amigos aventureiros foram para pescar quando chegaram lá foram apanhar suas barcas para fazer suas pescarias e foram andar na praia quando viram uma onça e eles subiram em uma árvore e um deles caiu e machucou sua cabeça.

De repente apareceu o caçador e falou:

- O que vocês estão fazendo?

- Eles estavam se aventurando mas meu amigo caiu e eu não tenho ninguém para mim ajudar. Por isso a nossemos vamos mim ajudar. Já não falou chorando.

- Em tão o caçador falou

Não there ele vai melhorar.

No dia seguinte ele já se acordou? - falou caçador quem melhorou sim!!...

Fim!!

- Muito bom seu texto. Acho legal tirar da amizade verdadeira assim como ocorre entre os personagens. Mas precisamos rever alguns pontos:

1. O que ocorre após quem acordou?
Percebi que a aventura foi interrompida. Vamos dar continuidade a essa experiência dos garotos com o acampamento?

Apêndice P- Correção texto 5

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal, com muitas aventuras e desafios. Vamos lá?

Um certo dia, Asalim estava andando quando um papel escreveu um desafio, entre 10 participantes, só 1 ganharia o prêmio. Assim o vencedor ganharia 1 vídeo game. Asalim gostava muito desse vídeo game, mas ele não tinha condição para ter um, então ele decidiu participar do desafio.

Foram 5 obstáculos, quem passar por todos ganharia. O primeiro era para pular de lá para ali e voltar, porém 2 participantes não fizeram e eles estavam em uma rede fechada, quando Asalim estava destrindo e 1 participante o puxou ele quase caiu, mas conseguiu se equilibrar e ele conseguiu passar. No 2º ele tinha que passar por o final sem cair pois tinha um vaso de barro e empurrando, porém 3 cairam, saltando assim 5, Asalim quase caiu pois estava o empurrando no chão no final ele quase caiu mais conseguiu passar. O 3º estava em uma corrente. O último veio eliminado. Quando Asalim estava correndo trataram o rio no meio, não passaram capotando em o penúltimo, ele conseguiu ganhar quando em 4 lugares. O 4º estava em um rio em uma torre sem cair, Asalim estava ruindo e tinha um rio, tinha um rio de seu lado o ruindo mais Asalim foi mais rápido e o destruiu. Saltaram 2 pessoas quem perderam primeiro e outro ganhador era um chinês em todo os etapas tendo 1 minuto.

Então eles estavam iguais no 2º etapa chegou com 30 segundos, Asalim estava no frente eles estavam no 4º etapa com 40 segundos tendo 10 segundos para último Asalim estava no fim mais esse tempo puxado saltando 5 segundos Asalim o destruiu e conseguiu chegar e ganhar o vídeo game.

Muito interessante seu texto. Precisamos ver alguns pontos:

1- Por onde andava Asalim? Onde estava esse desafio? Como ele sabia que poderia participar do desafio?

2. Vamos reorganizar esse trecho. Ora você descreve os desafios, ora você narra como o personagem enfrenta cada um. Que tal descrever os desafios e depois narrar como foi o desempenho do personagem? Qual foi o mais difícil e exigiu mais força e/ou determinação? Qual o momento de maior tensão?
3. Como ficou o personagem após ganhar o prêmio? O que ele aprendeu com a experiência?
4. Vamos refletir sobre essas questões!

Apêndice Q- Correção texto 6

0 Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal, com muitas aventuras e desafios. Vamos lá?

O Desafio da Lagoa

Um dia na floresta amazônica pessoas em grupo em volta de uma grande lagoa. Resolveram fazer desafio: entrar numa grande lagoa coberta de jacarés. Eles brigavam para ser quem ia primeiro, pensando em ganhar. Depois eles resolveram não ir para esse desafio porque acharam perigoso demais para fazê-lo.

Então eles fizeram os pazes e saíram indo para casa e um ficou pensando se completava o desafio, tentou, e conseguiu e fez a sua casa.

{ Fim }

1. Quem são essas pessoas? Por que foram para a floresta? O que pretendiam? Vamos reescrever a situação inicial da sua narrativa esclarecendo para o leitor os pontos mencionados?

2. Que tal pensar numa situação desafiadora a ser enfrentada pelos personagens levando em consideração o lugar em que estão? Que conflitos poderiam surgir? Como seriam enfrentados? Vamos rever esse trecho? Sim

Apêndice R- Correção texto 7

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal, com muitas

aventuras e desafios. Vamos lá?

Acampados na floresta

Uma equipe de 8 adolescentes, 4 com o instrutor, foram acampar em uma fazenda e nessa fazenda tinha várias brincadeiras, então formaram dois grupos, o time laranja que era o dos meninos e o time roxo das meninas, cada grupo ficaram responsáveis.

Quando eles foram dormir, um dos componentes do grupo laranja fez uma zoadinha fez uma zoadinha muito grande. O grupo roxo acordou e foi ver o que aconteceu e quando chegaram lá ele deu um susto nele. No dia seguinte tomaram café e começaram a jogar que ganharam, e era laranja contra o roxo, então começou a disputa dos times.

O primeiro desafio era o da corrida de saco. O primeiro de cada time já que o time laranja era o dos meninos e o time roxo era das meninas. O grupo laranja ganhou a corrida de saco. E a segunda brincadeira era o da corrida na floresta e foram correr e no meio da floresta uma das meninas empurrou o menino na areia e ele botou a mão na areia e tinha e ele pregou e ficou um tempo colado na areia.

Tinha também a corrida no rio. Nela cada participante tinha que passar o bastão de mão em mão até completar a prova, mais um dos participantes do time laranja empurrou uma participante do time roxo na água. E o pai e que a garota não sabia nadar e o ajudante de acampamento foi salva-la, o time roxo agradeceu o ajudante. Ele não sabia que todos os garotos eram apaixonados por ele.

E a última brincadeira era o da trilha, então primeiro foram os meninos e depois os meninas deixaram uma surpresa para elas, elas deixaram um pouco mais torado a corda da trilha e caíram dentro do rio. e ele foi salva-la e foram desacampar as barracas e foram embora. E quem ganhou foi o grupo roxo, o grupo das meninas.

FIM

1- Vamos situar, contextualizar melhor sua história? Por exemplo, quem são estes adolescentes? Por que ^{foram} foram acampar? Onde e quando ocorreu este acampamento? E por que 8 adolescentes? Vamos rir?

2- Que tal sintetizarmos a descrição dessas brincadeiras e incluirmos ~~um~~ acontecimento inesperado que leve os personagens a se envolverem numa situação de perigo e emoção? Vamos tentar? N

Apêndice S- Correção texto 8

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua imaginação e faça uma história bem legal, com muitas aventuras e desafios. Vamos lá?

Título: Uma viagem de aventura.

1. Em um belo dia o dono da alparagtas resolve viajar com sua mulher e seus filhos. Mas Arthur o dono da empresa resolve viajar de barco pra Disney.

2. No meio da viagem surge uma tempestade e as pessoas do barco como o impregado e o dono do barco ficam nervosos e acabam agitando o dono da empresa e sua família...
O tempo passa e o barco acaba virando tábua. Começam se apavorar nos boqueiros e mar se acalma e eles conseguem nadar até uma ilha.

3. Na ilha eles acharam uma barraca abandonada e resolveram passar a noite na barraca. Depois de uma noite longa na ilha eles se lembram dos sinalizadores e usam... mas já estava tarde demais pra usar o sinalizador (ele desistiu) 3...
4. Dia após dia uns 3 adolescentes vão a ilha para pegar a ~~suas~~ cabana e eles percebem que avia alguém na ilha e ajuda as pessoas os 3 adolescentes chamam Pablo, Bia, fulsom, Louise e Jarily...
Quando os 4 adolescentes ajudam o dono da empresa a levar os seus filhos ao barco quando já está voltando para a Disney... O dono da empresa considera os 4 adolescentes para a Disney... Eles muito felizes respondem sim...

FIN

Proibido ler em voz alta.

1- Vamos situar melhor sua história para o leitor. Para isso, deixe claro: O que é "alpen gatas"? Por que escolheram fazer essa viagem? De onde saíram para ir até a Disney?

2- Muito bom esse conflito. Vamos organizá-lo melhor? Revise a paraquedagem desse trecho + a organização das informações.

3- Ela quem desistiu?

4- Quem são estes adolescentes? Eles já estiveram nessa ilha? O que fizeram lá? Como eles ajudam a família do empresário? Então, ao serem resgatados as pessoas podem seguir viagem?

Apêndice T- Correção texto 9

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal com muitas aventuras e desafios. Vamos lá?

O Tesouro na floresta.

1. Um Certo dia uma família decidiu morar numa casa que era próxima a uma floresta onde sabiam que era assombrada.
2. No dia seguinte essa família decidiu jogar um jogo para conhecer mais o lugar onde eles iam morar.
3. Durante esse jogo a família percebeu parte da floresta e os folhos dessa casa. Alguém tem visto um polhaco com uma faca e um homem para eles.
- Como ninguém queria acreditar nisso eles então decidiram decidir entrar numa aventura para descobrir a verdade. Nessa aventura era na floresta assombrada, ele desapareceu.
- Ele foi capturado pelo polhaco assim ele ficou preso com o ~~seu~~ polhaco dentro um mês quando ele viu um jornal de mês a polícia encontrou uma pista.
- A polícia entregou fotos dos pupilos do polhaco que ia direto para uma casa e lá eles encontraram muitas facas e sangue para todo lado.
- Os policiais pensaram que o polhaco tinha matado o garoto, mas o garoto estava escondido em um armário.
- Depois diz não? muito os policiais acharam o garoto ~~mas o garoto estava~~ e levou o garoto para casa.
- E eles foram embora logo daquela floresta.

Fim!!!

1. Quem eram essas pessoas? De onde vieram e porque foram morar ali?
2. Porque diziam que ^{floresta} era assombrada?

3- Como assim passaram perto da floresta? não era lá que eles moravam? Vamos rever essa informação.

4- Quem é Wesley? Situação incomum para o local, a floresta? Vamos rever o que poderia motivar uma família que decide morar próximo a uma floresta. Que perigos ou aventuras poderiam envolver esses personagens?

Seu texto é bem interessante, mas estamos propondo a escrita de uma narrativa de aventura e parece mais uma narrativa de suspense. Vamos rever essa questão?

Apêndice U- Correção texto 10

Produção de texto (Produção inicial)

Agora é a sua vez. Vamos produzir uma narrativa de aventura? Não esqueça de revisar seu texto antes de entregar. Use sua criatividade e faça uma história bem legal com muitas aventuras e desafios. Vamos lá?

Os aventureiros

Numa cidadezinha arcaica quatro amigos sempre costumavam acompanhar todos os seus finais de semana e em um final de semana chamado Churrasco eles foram com os amigos, Pedro, João, Tiago e Victor. Eles ficaram muito felizes e Victor esqueceu o celular e caiu num buraco e seu amigo Pedro foi tentar se ajudar para ele estivesse em segurança e buscarem o resgate.

Seu amigo João percebeu que ele estava dentro do buraco e eles viram que dentro do buraco havia uma caverna de muitos metros atrás. Eles tinham que sair dali e depois que eles viram a caverna eles viraram um lugar e depois de repente saíram em casa.

FIM

Seu texto tem uma ^{estrutura} trama preposta de aventura e desastre. Pena que você não deu continuidade a narrativa finalizando-a inesperadamente. Vamos dar continuidade ao texto? Que tal se em vez de os seguirem a luz os personagens saírem em casa, eles saíssem em outro lugar? Que lugar seria?

Que desafios enfrentariam esses amigos para saírem de lá e voltarem para casa?

