

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**ESCRITA CRIATIVA EM SALA DE AULA DO *EJA*—  
EFEITOS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS**

**CRISTIANE DOS SANTOS AZEVEDO**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Ruth Moresco Miranda

Pelotas  
2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

**ESCRITA CRIATIVA EM SALA DE AULA DO *EJA* —  
EFEITOS SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação — FaE — UFPel, como requisito para a obtenção do título de Mestre.  
Mestranda: Cristiane dos Santos Azevedo  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Ruth Moresco Miranda  
Linha de pesquisa — Formação docente: Ensino, Aprendizagem e Conhecimento.

Pelotas  
2007

**Banca Examinadora**

.....

.....

.....

.....

Dedico ao Marcelo  
meu marido e grande incentivador,  
que acreditou na realização desse trabalho antes que eu própria  
cresse ser possível realizá-lo, mostrando, através de atitudes concretas  
todo o seu amor e dedicação.

E para Lara, minha filha, por compreender com ternura e maturidade de seus treze  
anos as ausências impostas em virtude da realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, especialmente

à Ana Ruth, minha orientadora, por ter acreditado nesse trabalho e me guiado nas dificuldades encontradas com paciência, amizade e sabedoria

aos meus pais, Gilda e Sidnei, por me proporcionarem a vida e terem me ensinado a lutar por meus sonhos,  
aos demais familiares e amigos que me apoiaram com palavras de carinho e incentivo nos momentos difíceis

a Deus, que através dos bons espíritos, nos dá força para superar nossas limitações.

Agradeço, também,

aos professores da banca avaliadora  
Aulus Mandagará Martins (Faculdade de Letras - UFPel)  
Cristina Maria Rosa (FaE - UFPel)  
Gilsenira do Alcino Rangel (FaE - UFPel)  
pela leitura criteriosa e as valiosas sugestões dadas  
para o aprimoramento desta pesquisa

aos colegas de curso Lígia, Carolina, Ana Paula, Andréia, Loureiro, Maristani,  
Michele e Renata pela amizade e boa convivência.

à amiga e colega de mestrado Silvana, por proporcionar momentos inesquecíveis de  
convivência nesses dois anos de curso

à amiga Maribel, pela elaboração do resumo em espanhol

à turma de 2005/2006 do EJA da E. M. Antônio Ronna, Vila Princesa, em especial  
aos alunos Maria Rosa, Éderson, Nara Fabiane e Gilmar, sujeitos dessa pesquisa,  
sem os quais este trabalho não teria se realizado

aos meus professores de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da  
UFPel pela base teórica e pedagógica que me proporcionaram

à Universidade Federal de Pelotas, em especial à Faculdade de Educação, que  
através da sua coordenação, professores e funcionários do Programa de Pós-  
graduação, terem oportunizado a execução desse trabalho

ao vice-diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Rondon, Monte  
Bonito, professor Ricardo Moreira e ao amigo e diretor e da Escola Municipal João  
José de Abreu, Rincão da Cruz, professor Fernando Abib Burkert pela compreensão  
e apoio recebidos na etapa final de elaboração dessa dissertação

a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

# I

"Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho.



Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão."

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:



Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?"

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando."

*O Pequeno Príncipe.*<sup>1</sup>  
**Antoine de Saint-Exupéry.**

---

<sup>1</sup> Editora AGIR. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48ª edição, 19ª impressão. Edição revista e com aquarelas do autor. Rio de Janeiro, 2005.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2. SUPORTE TEÓRICO</b> .....	23
2.1 A escrita .....	23
2.2 Lingüística Textual – em busca da gramática do texto .....	24
2.3 Conceito de texto .....	27
2.3.1 Tessituras do texto – relações entre coerência e coesão textual .....	28
2.3.1.1 Coerência textual .....	29
2.3.1.2 Coesão textual .....	30
2.3.1.2.1 Mecanismos de coesão .....	31
2.3.1.2.2 Tipos de coesão .....	32
<b>Coesão seqüencial</b> .....	32
<b>Coesão referencial</b> .....	33
2.3.1.2.3 Formas de remissão .....	34
• <b>Formas remissivas não-referenciais presas</b> .....	34
Artigos definidos e indefinidos .....	35
Pronomes “adjetivos” e numerais cardinais e ordinais “adjetivos” .....	36
• <b>Formas remissivas não-referenciais livres</b> .....	36
Pronomes pessoais de 3ª pessoa .....	37

Pronomes “substantivos” demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos e os numerais “substantivos” .....	38
Advérbios pronominais de um sistema de instruções .....	39
• <b>Formas remissivas referenciais</b> .....	39
Expressões sinônimas ou quase-sinônimas e os nomes genéricos .....	40
Formas referenciais com lexema idêntico e a elipse .....	40
2.4 Considerações sobre referência e ambigüidade .....	40
2.5 Referenciação nas produções textuais de escritores iniciantes .....	41
2.6 Superestrutura e macroestrutura narrativa .....	44
2.6.1. Narrativas tradicionais (clássicas) .....	47
2.7 Abordagem usual da produção textual na sala de aula .....	48
2.8 Outros olhares sobre a produção textual na sala de aula .....	50
2.8.1 Reescrita do texto .....	55
2.8.2 Abordagem com escrita criativa em sala de aula .....	57
2.8.3 Formando alunos criativos na sala de aula .....	60
2.9 Leitura em sala de aula .....	61
2.10 Gramática em sala de aula .....	65
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	68
3.1 Metodologia de intervenção .....	68
3.1.1 Contexto da proposta .....	68
3.1.2 O EJA .....	69
3.1.3 Objetivo geral da proposta de ensino .....	70
3.1.4 Objetivos específicos da proposta de ensino .....	71
3.1.5 Metodologia da proposta de ensino .....	71
3.1.6 Oficinas de escrita criativa .....	72
3.2 A pesquisa .....	73
3.2.1 Campo empírico .....	74
3.2.2 Sujeitos de pesquisa .....	74
3.2.2.1. Maria Rosa .....	76
3.2.2.2 Éderson .....	77
3.2.2.3 Nara Fabiane . .....	77

3.2.2.4 Gilmar .....	78
3.2.3 Os dados .....	79
3.2.3.1 Produções textuais .....	79
3.2.3.2 Questionários .....	80
3.2.3.3 Entrevistas .....	80
3,2.4 Análise dos dados .....	81
<b>4.DESCRICÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1 Descrição dos dados .....	84
4.2 Categoria 1 – Presença de marcas de oralidade na escrita .....	85
4.2.1 Descrição e análise geral do Quadro 01 .....	86
4.2.2 Trajetória individual dos sujeitos em relação à Categoria 1 .....	88
4.2.2.1 Erros ortográficos motivados pela fonética da língua .....	88
4.2.2.1.1 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Maria Rosa .....	88
4.2.2.1.2 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Éderson .....	90
4.2.2.1.3 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Nara Fabiane .....	92
4.2.2.1.4 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Gilmar .....	93
4.2.2.2 Análise qualitativa de alguns aspectos referentes à Categoria 1 .....	95
4.2.2.2.1 O caso do ‘me’ encontrado nos textos de Maria Rosa e Nara Fabiane .....	95
4.2.2.2.2 O caso da grafia do ditongo nos textos dos sujeitos .....	100
4.2.2.2.3 O caso do ‘mal/mauvado’ encontrado nos textos de Nara Fabiane.....	105
4.3 Categoria 2 – Utilização de elementos de coesão referencial nos textos dos sujeitos .....	107
4.3.1 Produção textual, leitura e coesão referencial .....	107
4.3.2 Coesão referencial como foco de análise .....	109
4.3.3 Experiências de leitura e aquisição de elementos coesivos .....	111
4.3.3.1 Maria Rosa .....	111

4.3.3.2 Éderson .....	116
4.3.3.3 Nara Fabiane .....	122
4.3.3.4 Gilmar .....	130
4.4 Categoria 3 – Aquisição da estrutura narrativa nos textos dos sujeitos .....	138
4.4.1 Análise da superestrutura e da macroestrutura narrativa .....	138
4.4.1.1 Maria Rosa .....	139
4.4.1.2 Éderson.....	144
4.4.1.3 Nara Fabiane .....	150
4.4.1.4 Gilmar .....	156
4.4.2 Considerações sobre o momento do processo em que se deu a aquisição de estrutura narrativa nos textos dos sujeitos .....	162
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>164</b>
<b>6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>171</b>

## **APÊNDICES**

## **ANEXOS**

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Cômputo geral das marcas de oralidade x linhas produzidas .....	86
QUADRO 02 – Incidência das formas remissivas nos textos dos sujeitos .....	110
QUADRO 03 – Incidência de apresentação da estrutura narrativa nos textos dos sujeitos.....	138

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Erros ortográficos motivados pela fonética x linhas produzidas – Maria Rosa ...	89
Gráfico 02 – Erros ortográficos motivados pela fonética x linhas produzidas –Éderson .....	91
Gráfico 03 – Erros ortográficos motivados pela fonética x linhas produzidas – Nara Fabiane .....	92
Gráfico 04 – Erros ortográficos motivados pela fonética x linhas produzidas – Gilmar .....	94
Gráfico 05 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial – Maria Rosa .....	116
Gráfico 06 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial - Éderson .....	122
Gráfico 07 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial – Nara Fabiane .....	129
Gráfico 08 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial - Gilmar .....	137

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é o de descrever e analisar as modificações observadas em produções textuais de alunos do EJA submetidos a um processo constante de exercícios de escrita criativa. Dessa forma, estudamos o processo de aquisição da escrita de quatro informantes adultos, a fim de verificarmos se há indícios da passagem, em seus textos, do que Kato (1986) denomina de escrita <sub>1</sub>, ou seja, de uma escrita próxima da oralidade, para a escrita <sub>2</sub>, aquela se distancia da fala por estar mais próxima da língua padrão do português escrito. Os informantes possuíam um histórico de repetências múltiplas e evasão escolar, tinham idade entre 16 e 33 anos, eram trabalhadores e estudavam no turno noturno de uma escola pública municipal de Pelotas, RS, (2005). Eles cursavam a 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série do ensino fundamental e faziam parte do *Programa de aceleração de estudos para jovens e adultos (EJA)*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME).

Ao todo coletamos 51 textos produzidos pelos informantes, os quais apresentavam problemas em relação a aspectos gramaticais de diversos tipos os analisamos a partir de três categorias: presença de marcas de oralidade na escrita; utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos; e existência de estrutura narrativa nas produções analisadas. Os resultados mostraram em relação à Categoria 1 – Presença de marcas de oralidade na escrita que, ao serem analisados os erros ortográficos motivados pela fonética da língua (levantamento de vogais átonas finais e a grafia do “u” para representar o “l” do final da sílaba, segundo Bisol 1989), que embora tais marcas de oralidade nos textos analisados não tenham tido uma diminuição significativa, a explicitação de aspectos teóricos relativos a problemas recorrentes nesses textos auxiliou os informantes, pois eles passaram a refletir sobre os erros cometidos. Em relação à Categoria 2 – Utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos ( formas remissivas não - referenciais presas e livres e formas remissivas referenciais, segundo Koch (1986)), constatamos que os informantes modificaram a forma de utilização dos elementos de coesão referencial em seus textos, mesmo sem haver explicitação teórica, e que isso ocorreu de forma mais expressiva após terem sido expostos à leitura sistemática de textos literários (narrativos) em sala de aula. Finalmente, em relação à Categoria 3 – Aquisição de estruturas narrativas tradicionais na escrita (superestrutura, complicação, resolução, fato, acontecimento, avaliação segundo Van Dijk (1978); componentes essenciais da narrativa, segundo Adam (1987) (1992) e conceito de mudança de estados na narrativa, segundo Todorov (1973), verificamos que os informantes apresentaram indícios da aquisição da estrutura narrativa em seus textos e que isso ocorreu, no geral, a partir da quinta e sexta oficinas de escrita criativa que aplicamos (num total de seis) durante o ano letivo de 2005.

As constatações acima indicam que os informantes apresentaram, ao final de processo descrito e analisado, indícios da presença de uma *escrita*<sub>2</sub> nos textos que produziram, ainda de forma parcial, o que reforça a necessidade de uma continuidade dessas práticas para que ocorram modificações mais significativas no que diz respeito ao domínio da norma culta da L.P.

Por fim, esta pesquisa mostrou-se relevante porque explicita a necessidade de uma prática docente voltada, nas aulas de língua portuguesa para os três campos aqui analisados: a escrita, a leitura e a explicitação teórica de aspectos gramaticais,

entendendo-os como complementares e necessários ao integral desenvolvimento lingüístico do educando.

**Palavras-chave:** aquisição da escrita, escrita criativa, educação de jovens e adultos.

Fonte: AZEVEDO, Cristiane dos S. **Escrita criativa em sala de aula do EJA – efeitos sobre a produção textual dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir y analizar las modificaciones observadas en producciones textuales de alumnos del EJA submetidos a un ejercicio constante de escritura creativa. De esa forma, estudiamos el proceso de adquisición de la escritura en cuatro informantes adultos, a fin de verificar si hay indicios del pasaje, en sus textos, de lo que Kato (1986) denomina de escritura<sub>1</sub>, o sea, de una escritura próxima de la oralidad hacia la escritura<sub>2</sub>, aquella se aleja del habla por estar más próxima de la lengua padrón del portugués escrito. Los informantes poseen un histórico de repeticiones múltiples y evasión escolar, tienen edad entre 16 y 33 años, eran trabajadores y estudiaban en el turno nocturno de una escuela pública municipal en la ciudad de Pelotas, RS, (2005). Ellos cursaban el 5º/6º año de la enseñanza primaria y formaban parte del Proyecto de Aceleración de Estudios para Jóvenes y Adultos (EJA), promovido por la Secretaría Municipal de Educación de Pelotas (SME).

Colectamos un total de 51 textos producidos por los informantes, los cuales presentaban problemas con relación a los aspectos gramaticales de diversos tipos, los analizamos a partir de tres categorías: presencia de marcas de oralidad en la escritura; utilización de elementos de cohesión referencial en los textos producidos y existencia de estructura narrativa en las producciones analizadas. Los resultados mostraron con relación a la Categoría 1 – Presencia de marcas de oralidad en la escritura que, al ser analizados los errores ortográficos motivados por la fonética de la lengua (levantamiento de vocales átonas finales y la grafía de la “u” para representar la “l” del final de la sílaba, según Bisol 1989), que aunque las marcas de oralidad en los textos analizados no han sufrido una disminución significativa, la explicitación de los aspectos teóricos relativos a problemas recurrentes en los textos auxilió los informantes, pues ellos pasaron a reflexionar sobre los errores cometidos. Con relación a la Categoría 2 – Utilización de elementos de cohesión referencial en los textos producidos (formas remisivas no referenciales presas y libres y formas remisivas referenciales, según Koch (1986), constatamos que los informantes modificaron la forma de utilización de los elementos de cohesión referencial en sus textos, incluso sin haber explicitación teórica de estos, y que eso ocurrió de forma más expresiva después de expuestos a la lectura sistemática de textos literarios (narrativos) en el aula. Finalmente, con relación a la Categoría 3 – Adquisición de estructuras narrativas tradicionales en la escritura (superestructura, complicación, resolución, marco, suceso, evaluación según Van Dijk (1978); componentes esenciales de la narrativa, según Adam (1987) (1992) y concepto de cambio de estados en la narrativa, según Todorov (1973), verificamos que los informantes presentaron indicios de adquisición de la estructura narrativa en sus textos y que eso ocurrió, en general, a partir del quinto y sexto taller de escritura creativa que aplicamos (totalizando seis).

Las constataciones relatadas anteriormente indican que los informantes presentaron, al final del proceso descrito y analizado, indicios de presencia de una escritura en los textos producidos, aunque de forma parcial, reforzando la necesidad de una

continuidad de esas prácticas para que ocurran modificaciones más significativas al que se refiere al dominio de la norma culta de la LP.

Por fin, esta investigación se mostró relevante, porque explicita la necesidad de una práctica docente dirigida, en las clases de lengua portuguesa, para los tres campos aquí analizados: la escritura, la lectura y la explicitación teórica de aspectos gramaticales, entendiéndolos como complementarios y necesarios al integral desarrollo lingüístico del educando.

**Palabras clave:** adquisición de la escritura, escritura creativa, educación para jóvenes y adultos.

Fuente: AZEVEDO, Cristiane dos S. **Escritura creativa en el aula del EJA – efectos sobre la producción textual de los alumnos**. 2007. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

## 1. INTRODUÇÃO

“Um ferrageiro de Carmona  
Que me informava de um balcão:  
“Aquilo? É de ferro fundido,  
foi a fôrma que fez, não a mão”<sup>2</sup>

Só trabalho em ferro forjado  
Que é quando se trabalha ferro;  
Então, corpo-a-corpo com ele;  
Domo-o, dobro-o, até onde quero.”

De que forma as aulas de Língua Materna podem contribuir para o desenvolvimento da produção escrita e para o incremento das práticas de leitura dos alunos das escolas públicas brasileiras? Essa pergunta está na origem do trabalho de intervenção e na pesquisa que desenvolvemos. Podemos dizer que este trabalho surge, exatamente, do interesse que tínhamos em investigar os efeitos de uma prática docente baseada em atividades de produção escrita e leitura, além de momentos de explicitação da gramática da língua, sobre as produções escritas de alunos do EJA<sup>3</sup>.

Concordamos com a idéia segundo a qual “o professor é quem deixa claro que o aluno tem um intelecto a ser mobilizado na organização de uma relação mais inteligente e mais consciente com a vida.” (Guedes, 2006, p.26). Para esse autor, os professores de português deveriam dar prioridade ao exercício da escrita e, mais do que isso, deveriam compartilhar com seus alunos momentos de escrita em sala de aula. Esse exercício poderia auxiliar os professores a reconhecerem suas próprias deficiências e a melhor compreenderem as dificuldades de seus alunos. O autor

---

<sup>2</sup> NETO, João Cabral de Melo. **Obras completas**, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, pp. 595-6

<sup>3</sup> Projeto implantado em oito escolas pela Secretaria Municipal de Pelotas, RS, que visava a escolarização de adolescentes e adultos que não conseguiram terminar o ensino fundamental em tempo normal.

propõe que, à revelia de tudo que possa desfavorecer a prática de escrita na sala de aula, o professor precisa, antes de tudo, recuperar a *própria auto-estima de aluno*, pois foi para ele que foi dada a incumbência de “inventar-se como professor capaz de opor resistência ao projeto vitorioso de manter o povo longe da escola e a língua escrita, em âmbito privado.” (2006, p.41)

Segundo Guedes (op.cit.), somente a partir dessa tomada de posição é que o professor, *sujeito crítico*, poderá buscar alternativas para fazer com que seus alunos escrevam como forma de produção de conhecimento, já que sua visão estará pautada não em “novidades” pedagógicas do momento, mas numa prática voltada para o constante aprimoramento de si e de seus alunos.

Afirma que as aulas de português que tenham como mote a produção escrita, voltada para o fomento do imaginário, podem ser uma alternativa para a melhoria do ensino de língua. Aulas que sejam de língua materna e também de literatura, que explorem o cinema, a geografia, a história e as artes, enfim, que proporcionem aos alunos a ampliação de seu universo de leitura.

O professor que trabalha nessa perspectiva, segundo nosso entendimento, poderá pôr em prática o que Jolibert e colaboradores (1994) listam como alguns dos objetivos essenciais, presentes em toda prática docente que aspira trabalhar com a ordem afetiva e imaginária.

São eles:

- Fazer o imaginário dos alunos funcionar a partir de um meio rico e estimulador, que leve o aprendiz a recorrer, sempre que achar necessário, os territórios do imaginário, criando situações de choque, de desbloqueio imaginativo para que esse possa ser ativado, inclusive alimentando o imaginário individual da imaginação coletiva;
- Estimular a imaginação para estruturar o imaginário, permitindo que essa se expresse, provocando a intervenção criadora através do ato de escrever e estruturando – a sob forma de texto.
- Aprofundar a personalidade de cada aluno-escritor ao enriquecer a capacidade individual para conhecer e entender por si próprio, os outros e o mundo que o cerca, incentivando o aluno-escritor a sempre buscar novas formas de se expressar.

E principalmente:

- Não fechar nenhuma porta diante do “impossível”, que muitas vezes, o cotidiano impõe.

Com relação à explicitação gramatical, entendemos que essa se faz necessária à medida que serve ao aluno para que ele, a partir do conhecimento que possui sobre as regras de sua língua, possa refletir sobre seu próprio erro, não como um exemplo de seu fracasso como produtor de textos, mas como um elemento essencial para o seu processo de aprendizagem.

Em relação à gramática, Antunes (2006) diz que ela não pode ser interpretada como

(...) uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato passado, algo que já aconteceu e que não acontece mais. (2006, p.32/33)

A acepção do termo ‘gramática’ para guiar o ensino, no nosso entender, deve ser determinado, como diz a autora “em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos” (2006, p.92) uma vez que ninguém fala ou escreve sem ser sob a forma de textos. Um estudo da gramática que não contemple essa verdade, é, pois, inútil.

Sobre a relação entre a oralidade e a escrita, Kato (1986) diz que os alunos nas fases iniciais do processo de aquisição da escrita tendem a produzir textos que apresentem forte vinculação com as formas orais, tanto em relação a aspectos ortográficos como textuais. Esse tipo de produção, caracterizado como Escrita<sub>1</sub>, vai tendo suas características modificadas à medida que o contato efetivo com o sistema de escrita se torne mais sistemático. A Escrita<sub>1</sub> tenderá a dar lugar à Escrita<sub>2</sub>, a qual se baseia em um sistema quase autônomo, em se comparando ao sistema da fala, mantendo com este uma isomorfia apenas parcial.

Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos de uma hipótese, segundo a qual a prática efetiva de leitura e o trabalho constante com oficinas de escrita criativa, desenvolvidos ao longo do ano letivo, operariam mudanças na qualidade do texto desses alunos, especificamente em relação a três aspectos: diminuição das

marcas de oralidade na escrita dos informantes; utilização adequada de mecanismos de coesão referencial; e desenvolvimento da estrutura da narrativa.

O objetivo geral dessa pesquisa é, pois, o de verificar a influência da prática pedagógica desenvolvida a partir de atividades que focalizam a escrita criativa e a leitura, além de atividades de explicitação gramatical, sobre a produção escrita de alunos do EJA. Com o desenvolvimento desse trabalho, pretendemos também contribuir para com o ensino de Língua Materna na escola.

Os objetivos específicos de pesquisa estão formulados a seguir:

a) descrever e analisar as marcas de oralidade, observáveis à partir dos erros ortográficos motivados foneticamente, presentes nos textos produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo;

b) descrever e analisar a presença e a utilização de elementos de coesão referencial nos textos dos informantes, mediante a exposição à leitura deles, sem que fosse feita a explicitação teórica desse conteúdo;

c) verificar a presença/ausência de estrutura narrativa nos textos dos informantes.

Os objetivos específicos recém referidos foram traçados para que pudéssemos responder às seguintes questões de pesquisa:

1ª – A prática sistemática de produção textual, associada à explicitação de aspectos gramaticais específicos, pode contribuir para o aprimoramento dos textos dos alunos investigados?

2ª – A leitura constante em sala de aula pode auxiliar os alunos a adquirirem elementos de coesão referencial, ainda que não seja feita a explicitação desses elementos ao grupo?

3ª – O que acontece com a estrutura narrativa dos textos produzidos pelos alunos após os exercícios sistemáticos de escrita criativa?

Nesta Dissertação, além desse capítulo 1 – *Introdução* – temos mais quatro capítulos, os quais poderão estar divididos em seções e subseções. Na nossa introdução fizemos uma breve apresentação das origens do estudo, do tema, dos objetivos e das questões de pesquisa. No capítulo 2 – *Suporte teórico* –

apresentamos alguns autores e teorias que serviram para que elaborássemos o suporte teórico que dá base a este trabalho. O referido capítulo está dividido em três grandes seções, a saber: escrita, leitura e explicitação gramatical. Nele, apresentamos o conceito de Escrita<sub>1</sub> e Escrita<sub>2</sub>, de acordo com Kato (1986); as considerações de Koch (1987) sobre coesão e coerência; além das premissas de Van Dijk (1978), Adam (1987) (1992) e Todorov (1973) referentes à estrutura e à composição dos textos narrativos. No capítulo 3 — *Metodologia* —, todos os procedimentos utilizados nessa pesquisa, incluindo a Metodologia de Intervenção, os critérios para a escolha dos sujeitos de pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, além dos procedimentos adotados para a descrição e análise de nossos dados, são mencionados. O capítulo 4, dividido em três grandes seções: presença de marcas de oralidade na escrita; utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos e existência de estrutura narrativa nas produções analisadas, traz a *Descrição e análise de dados* obtidos a partir dos textos produzidos pelos alunos. No capítulo 5 apresentamos nossas *Considerações finais* acerca dos dados analisados, focalizando, de modo especial, o nosso fazer docente.

## 2. SUPORTE TEÓRICO

“O ferro fundido é sem luta,  
É só derramá-lo na fôrma.  
Não há nele a queda-de-braço  
E o cara-a-cara de uma forja.

Existe grande diferença  
Do ferro forjado ao fundido;  
É uma distância tão enorme  
Que não pode medir-se a gritos”<sup>4</sup>

### 2.1. A escrita

Kato (1986) explica que a nossa escrita deriva do ramo latino da grega e o sistema ortográfico da Língua Portuguesa é essencialmente fonêmica porque neutraliza as diferenças fonéticas existentes na fala desde que essas não sejam distintivas ou significativas, reproduz diferenças fonéticas significativas, possui natureza parcialmente ideográfica porque sua regularidade ortográfica pode ser regida pela coerência lexical e também porque possui natureza arbitrária, quando considerado o ponto de vista sincrônico de desenvolvimento da língua.

A autora afirma que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, ou seja, que embora existam semelhanças entre as formas de uma e de outra, elas não são idênticas. Numa fase inicial de letramento, no entanto, a escrita tenta representar a fala, mas o faz de forma parcial. Posteriormente, é a fala que busca simular a escrita, o que ocorre, também parcialmente, seguindo o esquema (1986, p.11):

**fala<sub>1</sub> → escrita<sub>1</sub> → fala<sub>2</sub> → escrita<sub>2</sub>**

---

<sup>4</sup> op.cit.

A fala<sub>1</sub> é a fala pré-letramento; a escrita<sub>1</sub> é a que tenta representar a fala da forma mais fiel possível; a escrita<sub>2</sub> é aquela que irá distanciar-se da fala, devido às convenções rígidas; a fala<sub>2</sub> é aquela resultante do letramento. Dentro dessa lógica parece fácil entender, segundo Kato (op.cit.), porque os letrados concebem a sua fala e a dos outros a partir do que sabem sobre a sua própria escrita.

Com base nessa proposta, Chaves (1996) explica que quando o aprendiz inicia o processo de aquisição da escrita vai tomar a língua falada como base para descobrir as pistas acústico-articulatórias produzidas na sua fala e na dos que o cercam. Gradualmente, então, é que irá incorporando nela as convenções ortográficas da norma padrão da linguagem escrita. Por esse motivo, a Lingüística vem tentando compreender quais os padrões que estão envolvidos nesse processo de aquisição da escrita, ressaltando a importância das grafias iniciais do aprendiz, quando ele inicia tal processo e o aprimoramento da sua escrita, posteriormente.

Segundo essa autora, é preciso permitir que o aprendiz levante hipóteses, experimente, erre e assim, vá construindo um sistema de significados sobre sua própria língua, como já fez anteriormente, na aquisição da linguagem oral. Sendo assim, o professor deve respeitar o estágio de desenvolvimento da linguagem escrita em que se encontra esse aprendiz, considerando ser este um processo gradual, que é constituído de várias etapas que serão ultrapassadas, cada uma no devido tempo e com ritmo próprio. O professor, ainda, deve dar subsídios ao aluno para que ele vá aprimorando sua escrita nessa caminhada de uma escrita calcada na oralidade (escrita<sub>1</sub>) para outra, baseada na norma escrita da língua (escrita<sub>2</sub>), tal como anteriormente já havia referido Kato (1986). Com relação aos erros ortográficos, a autora afirma que eles ocorrem pela falta de correspondência entre o sistema de fonemas e de grafemas da língua e diz que a interação do aluno com materiais escritos poderá possibilitar que tais erros progressivamente diminuam, afastando-os de seus correspondentes orais.

## **2.2 Lingüística Textual – em busca de uma gramática do texto**

Segundo Fávero & Koch (1998), a lingüística textual começou a se desenvolver na década de 60 na Europa e sua hipótese de trabalho prevê tomar

como unidade básica de investigação não mais a palavra e a frase, mas sim o texto, já que os textos são as formas específicas de manifestação da linguagem humana.

Entre as causas que levaram os lingüistas a desenvolverem as gramáticas textuais encontram-se como razões principais as lacunas das gramáticas da frase para o tratamento de fenômenos como: correferência, pronominalização, seleção de artigos (definido ou indefinido), ordem das palavras no enunciado, relação tópico-comentário, entonação, relações entre sentenças não ligadas por conjunção, concordância de tempos verbais, etc. que somente podem ser explicados ao considerarmos a totalidade do texto ou referência a um determinado contexto situacional.

Barbisan, Giering, Teixeira (2002) dizem ser isso o que propõe Conte (1977) quando afirma o benefício do surgimento de uma lingüística preocupada para o texto foi a “descontinuidade entre enunciado e texto.” (2002, p.09). Referem, as autoras, Schmidt (1978) como sendo um dos fundadores da lingüística textual na Alemanha, em 1968, e que esse autor buscou o desenvolvimento da ciência da linguagem partindo de uma situação real - o objeto texto. Essa visão é relevante porque pressupõe a “existência de interlocutores, em jogos de atuação comunicativa.” (2002, p.10)

Buscando a abrangência da linguagem na sua totalidade, esse desenvolvimento, segundo Schmidt (apud. Barbisan, Giering, Teixeira, 2002) marcou mais um passo no percurso da lingüística, ao direcioná-la para a realidade da linguagem, ou seja, para a realidade da comunicação lingüística social como o cerne de sua pesquisa. Com isso, afirmam existir uma tendência em substituir o estudo lingüístico da linguagem por uma teoria do texto, assim compreendida como uma teoria da comunicação lingüística.

Desse modo, a comunicação não é um artifício de mera transmissão de informações codificadas de um indivíduo para outro e sim uma correspondência entre uma situação real em que se fundamentam “o conteúdo, o motivo e a forma de atuação, e a estrutura e os elementos de expressão verbal. Então a fala não tem um fim em si mesma, mas constitui um meio, mesmo que utilizada de diferentes modos.” (2002, p.10)

Sendo assim, na comunicação lingüística, o conceito de *situação* possui grande importância, uma vez que definirá “as condições necessárias e suficientes para a realização da atuação verbal” (2002, p.10). Cabe, pois, ao lingüista, a investigação dos meios e das regras de produção e recepção de textos. Além disso, a relação entre a teoria do texto e a lingüística tradicional não deve ficar reduzida a mera adição, segundo Schmidt (op.cit.) e sim verificar quais os produtos da lingüística são aplicáveis aos fundamentos, perspectivas e métodos de pesquisa da teoria dos textos.

As autoras, apoiadas em Conte (1977), sinalizam três tipos de desenvolvimento da passagem da frase à teoria do texto que são: a *análise transfrasal* (que tem como objetos enunciados ou seqüências de enunciados em direção ao texto, esse sendo entendido como uma seqüenciação coerente de enunciados), a *gramática textual* (que analisa fenômenos lingüísticos ainda não explicados a partir da gramática do enunciado, verificando o que faz um texto ser um texto) e o *texto visto em seu contexto pragmático*, que analisa o contexto, (entendido como um conjunto de condições externas de produção, recepção e interpretação textual). Nessa visão, a competência, base da teoria do texto, deixa de ser competência textual para tornar-se competência comunicativa.

Em relação ao exposto acima, Fávero & Koch (1998) explicam que uma gramática do texto não é um tipo específico de gramática, como são os casos da gramática estrutural, da gerativo-transformacional ou da funcional. A gramática textual irá definir-se em termos do *objeto* que tem a proposição de descrever, de maneira explícita, o texto ou o discurso. Não segue métodos ou modelos, mas define seu escopo – os tipos de objetos e de problemas que irão constituir o seu campo de estudo.

Desde que se entenda que é tarefa da lingüística o estudo das estruturas do discurso, não haveria, segundo as autoras, mais necessidade de se falar em gramática e em lingüística do texto, pois ambas estariam englobadas na gramática e na lingüística. No entanto, segundo as autoras, ainda não se adota de forma geral esse ponto de vista.

Pelo exposto acima, Silva (2002) explica que o estudo dos textos ganhou força já há algumas décadas porque são ‘textos’ aquilo o que os usuários da língua vão utilizar na comunicação, nunca sentenças desconexas.

Mas o que é, conceitualmente *um texto*?

Buscamos, pois, responder a essa questão a seguir.

### **2.3 Conceito de texto**

Para Marcuschi (1983), o texto pode ser conceituado partindo-se de critérios internos, sob o ponto de vista intrínseco ao sistema lingüístico e também, a partir de critérios temáticos ou transcendentais ao mesmo sistema, constituindo-se, assim, numa unidade em uso ou unidade comunicativa. Tendo em vista o primeiro caso, as teorias referentes ao texto restringem - se ao nível do sistema lingüístico e buscam montar gramáticas de texto com predominância dos aspectos sintáticos, deixando, pois, de lado, os níveis cognitivo-conceitual e o pragmático.

Em relação ao segundo caso, as definições de texto irão abranger critérios bem mais ampliados do que aqueles puramente lingüísticos, já que nesse caso, o texto passa a ser visto como uma unidade comunicativa e não somente como uma simples unidade lingüística. O autor afirma que a conclusão a que se chega é de que as atividades de produção e de recepção não irão abarcar somente a codificação e decodificação de sinais lingüísticos, mecanicamente, mas sim abrangem, principalmente, a possibilidade de atribuição ao texto de um sentido, não deixando de levar em conta aspectos pragmáticos.

Sendo assim, levando-se em conta aspectos como interação, situação comunicativa, funcionalidade, coesão e coerência, esses devem ser considerados de forma conjunta, pois, para o autor, o texto passa a existir da intenção de quem o produz, estando sempre associado às funções da linguagem. A produção do texto deve levar em conta, para Marcuschi (1983), além dos objetivos de quem o produz, também o contexto de comunicação, os interlocutores, seu conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado pelo produtor de um texto com seu receptor. O texto se definirá, então, por suas propriedades formais, que são os elementos lingüísticos que correspondem aos níveis lexical e sintático, e também por suas propriedades semântico-pragmáticas.

Em relação ao texto narrativo, gênero com o qual trabalhamos nessa pesquisa, Adam (1987) (1992) entende a noção de *texto* como uma unidade

composta de *n* seqüências encadeadas lógica e estruturalmente e que darão origem à chamada seqüencialidade narrativa<sup>5</sup>, estrutura ou macroestrutura narrativa.

### **2.3.1 Tessituras do texto - relações entre coerência e coesão textual**

Segundo Silva (2002), é preciso que vejamos o texto como uma unidade global de sentido. Sendo assim, a coerência configura-se como um elemento de textualidade que irá permitir que se atribua ao texto tal propriedade. A autora explica que estão envolvidos na coerência fatores de ordem lingüística, semântica e pragmática, sendo que o primeiro fator diz respeito aos chamados marcadores gramaticais e lexicais, os mecanismos de coesão, visto que esses buscam estabelecer relações entre elementos do texto onde a sua interpretação, em vários casos, é dependente da de outro. Lembra a autora que essas relações não são exclusivamente formais, mas também semânticas. Diz que o conhecimento de tais elementos lingüísticos, além de sua relação com o contexto comunicativo é bastante relevante para que se possa calcular “o sentido e a percepção do texto como coerente.” (2005, p.67)

Outro fator que precisa ser levado em consideração é a noção de que não só é relevante para a coerência sabermos como os elementos lingüísticos são organizados, mas, sobretudo, de sabermos avaliar o conhecimento prévio sobre o mundo, além do conhecimento partilhado entre os interlocutores do texto em questão. Os aspectos cognitivos segundo Koch e Travaglia (1997) (1999) são agregados ao fator da textualidade, porque, através desses processos cognitivos é que o receptor pode ser capaz de realizar as inferências necessárias em relação ao mundo que registra na sua memória. Isso fará com que se estabeleçam relações entre elementos dos textos que, aparentemente, não guardam relação alguma, fato que instituirá uma continuidade de sentido.

Sendo assim, segundo Silva (2002) “o produtor do texto, já no ato da produção, conta com essa capacidade de pressuposição do receptor, não necessitando explicar todas as informações. A continuidade de sentido é uma condição crucial para o estabelecimento da coerência.” (2005, p.67)

---

<sup>5</sup> Estrutura hierárquica global que confere aos diferentes acontecimentos um certo valor diferencial.

### 2.3.1.1 Coerência textual

Segundo Koch (1995) a coerência estará ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, é a coerência que faz com o que ele tenha sentido para os usuários e deve, por isso, ser entendida como princípio de uma interpretabilidade, ligada sempre à inteligibilidade de um determinado texto, numa dada situação de comunicação e à capacidade que o receptor terá de compreender o sentido desse texto.

Van Dijk e Kintsch (1983 apud. Koch 1995) se referem à coerência local e global. A primeira diz respeito a uma parte de texto ou determinadas frases ou seqüências de frases dentro de um texto e a segunda diz respeito ao texto em sua totalidade. Explicam que a coerência local incide do bom uso dos elementos lingüísticos em seqüências menores, para expressarem sentidos que possam vir a possibilitar a realização de uma intenção comunicativa, visto que as incoerências locais sempre surgem da má utilização desses mesmos elementos, que farão com que o acúmulo de tais incoerências prejudique o texto, podendo torná-lo incoerente.

Em relação aos diversos tipos de coerência, Koch (op.cit.) cita Van Dijk e Kintsch (1983) que referem três tipos de coerência: *semântica*, *sintática* e *pragmática*.

A coerência semântica possui relação entre os diversos significados entre os elementos das frases organizadas em seqüência em um texto (local) ou entre os elementos de um determinado texto como um todo. Os problemas com esse tipo de coerência, muitas vezes, acontecem quando o produtor do texto faz escolhas equivocadas de vocábulos, que não se encaixam com o que ele quer realmente exprimir, fazendo com que a primeira e a segunda parte do que diz ou escreve sejam mutuamente contraditórias. Já a coerência sintática vai se referir “aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos, etc.” (1995, p.37)

Existem problemas com a coerência sintática quando o produtor do texto utilizou mal, por exemplo, determinado conector fazendo com que a relação entre as duas orações ligadas por ele não possua uma relação plausível para quem lê ou ouve o texto. Então, “A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.”(1995, p.38)

Já a coerência pragmática tem a ver com o fato de compreender o texto como uma seqüência de atos de fala. Eles devem estar relacionados de tal forma que, para a seqüência possa ser entendida como apropriada, esses mesmos atos de fala que a constituem “devem satisfazer as mesmas condições *presentes em dada situação comunicativa*. Caso contrário, temos incoerência” (1995, p.39). Respondem pela coerência pragmática os seguintes atos de fala: pedido/atendimento, pedido/promessa, pedido/jura, etc. A autora explica que embora se faça essa divisão entre os diferentes tipos de coerência, ela é um fenômeno resultante do conjunto de todos esses níveis juntos e na influência do estabelecimento de um sentido para o texto, pois é sabido que a coerência é, basicamente, “um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizada por tudo de que o processo aí implicado possa depender.” (1995, p.40).

### **2.3.1.2 Coesão textual**

A existência de coesão num texto é fator imprescindível para que possamos alcançar a comunicação efetiva a que nos propomos. Como já foi dito anteriormente, o texto sendo visto como um ato comunicativo necessita preservar uma determinada organização linear, chamada de coesão e também uma organização dos seus níveis de sentido e intencionalidade, chamada de coerência, para que o objetivo comunicativo não seja lesado.

Koch (1989) refere a obra clássica de Halliday & Hasan (1976) para a explicitação do conceito de coesão textual. Segundo ela, os autores apresentam coesão “como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto” (1989, p.17).

A autora diz que para tais autores a coesão textual vai existir “quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado, a não ser por recurso de outro” (1976, p.04). Tais autores consideram que a coesão faz parte do sistema das línguas e que embora ela seja tratada como uma relação semântica é sempre realizada através do sistema léxico - gramatical e, portanto, existem formas de coesão realizadas através da gramática e outras, através do léxico da língua. Como a coesão estabelece relações de sentido, ela dirá respeito ao

conjunto de “recursos semânticos, por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominamos “laço”, “elo coesivo”. (1989, p.17)

A autora afirma que se é verdade que a coesão não estabelece uma condição necessária e suficiente para que um determinado texto seja um texto, também não deixa de ser verdadeira a premissa de que o uso de elementos coesivos vai dar ao texto maior legibilidade, uma vez que explicitará os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que o irão compor. Dessa forma, em muitos tipos de textos, sejam eles didáticos, científicos, expositivos, opinativos ou narrativos a coesão é sempre “altamente desejável, como um mecanismo de manifestação superficial de coerência.” (1989, p.19)

Separar coesão e coerência, por isso mesmo, não é tarefa fácil como pode parecer, isso porque a coesão possui relação com a coerência, na medida em que essa é um dos fatores que nos permite calculá-la. A separação existe para fins de análise, porém ambas são, para Koch “duas faces do mesmo fenômeno.” (1995, p.44). Para a autora, isso significa que a coerência irá se relacionar com a coesão do texto, já que por coesão entendemos a ligação, relação, nexos estabelecidos entre os elementos que estão na superfície textual. Ao contrário da coerência que subjaz ao texto, a coesão será explicitamente exposta “através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto.” (1995, p.40)

#### **2.3.1.2.1 Mecanismos de coesão**

Koch (1989) comenta que Halliday & Hasan (1976) distinguem quatro mecanismos de coesão:

- referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
- substituição (nominal, verbal , frasal)
- conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa)

- coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação) (1989, p.20)

Halliday & Hasan (1976) afirmam que existe coesão quando a interpretação de um item discursivo requer referência a algum outro item do mesmo discurso. Chamam, contudo, a atenção para o fato de que a coesão não irá depender da presença de itens explicitamente anafóricos, mas sim de relações semânticas que podem vir a se estabelecer por referência, elipse, conjunção e organização lexical.

Embora todos os itens acima citados sejam importantes mecanismos coesivos, nos ateremos, nesse trabalho, aos mecanismos de coesão referencial que são todos aqueles que não podem ser interpretados por si próprios, mas remetem a outros itens do discurso necessários para o seu entendimento. Koch (1989) e Massini-Cagliari (2001) dizem, ainda, que a referência feita pelos elementos de um texto pode ser classificada em dois tipos – a exofórica e a endofórica<sup>6</sup>.

A referência exofórica fará referência a uma determinada situação que está localizada fora dos limites do texto e a referência endofórica situará algo que está dentro do texto. Já a referenciação endofórica poderá ser, ainda, realizada no texto de outras duas formas<sup>7</sup>: pela referenciação anafórica (anáfora), que consiste na recuperação de determinado elemento referido *antes* no texto e por referenciação catafórica (catáfora), que é quando um elemento ao qual se faz referência aparece *depois* do antecedente, ou seja, remissão para frente.

### 2.3.1.2.2 Tipos de coesão

- **Coesão seqüencial**

Koch (1989) explica que coesão seqüencial ou seqüenciação refere-se aos procedimentos lingüísticos através dos quais irão se estabelecer, “entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se

<sup>6</sup> a) “Você quer vender seu telefone? Então anuncie nos classificados do Jornal X.” (exofórica)

b) “Antônio foi ao teatro, mas ele não gostou da peça.” (endofórica). (2001, p.36)

<sup>7</sup> a) Comprei uma bicicleta nova que é vermelha. (anáfora)

b) Escute bem isto: não suporte mais vê-lo perto de mim. (catáfora) (2001, p.42)

faz um texto progredir.” (1998, p.49). Isso seguindo a conceituação de Weinrich (1973 apud. Koch 1989), onde o texto é uma “estrutura determinativa” (1989, p.49) e suas partes são interdependentes e cada uma é necessária para a compreensão das demais.

Explica Koch (op.cit) que essa interdependência ocorrerá devido, em parte, aos diversos mecanismos de seqüenciação existentes na língua. Essa progressão textual pode ser feita com ou sem elementos recorrentes, e é por esse motivo que a autora divide a seqüenciação em dois tipos:

- seqüenciação parafrástica: quando a progressão do texto é feita utilizando-se procedimentos de recorrência tais como: recorrência de termos, recorrência de estruturas (paralelismo sintático), recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase), recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais, recorrência de tempo e aspecto verbal;

- seqüenciação frástica: quando se constituem em fatores de coesão textual na medida que vão garantir “a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos maiores ou menores do texto” (1989, p.57), além da ordenação e a articulação de seqüências textuais tais como: progressão temática e encadeamento.

Embora de grande importância para a qualidade textual, não nos ateremos, nesse trabalho, à coesão seqüencial, mas sim em alguns aspectos da coesão referencial, que passamos a descrever a seguir.

- **Coesão referencial**

Segundo Koch (1989), chamamos de elementos de coesão referencial aqueles itens da língua que não podem ser interpretados por si próprios semanticamente, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Ao primeiro elemento denominamos de *forma referencial* ou *remissiva*, ao segundo chamamos de *elemento de referência* ou *referente textual*.

Utilizamos como elementos de coesão referencial os pronomes, a repetição, a elipse e as relações semântico-lexicais.

Segundo essa visão, a noção de elemento de referência é bastante ampla e pode ser representado seja “por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado.” (1989, p.30). Isso ocorre porque o referente representado por um determinado nome ou sintagma nominal (SN)<sup>8</sup> vai agrupando traços que lhe vão sendo agregados, conforme o texto vai se desenvolvendo, pois ele se constrói no desenvolvimento desse, modificando-se a cada novo nome a ele dado ou ocorrência desse mesmo nome.

Para fazer um levantamento das principais formas referenciais ou remissivas da língua portuguesa, Koch (op.cit.) adota a classificação de Kallmeyer *et al* (1974) que divide as formas remissivas em dois tipos:

- Formas remissivas referenciais e não-referenciais;
- Formas presas e livres.

### 2.3.1.2.3 Formas de remissão

- **Formas remissivas não-referenciais presas**

Koch (1989) explica que as formas remissivas não-referenciais presas são aquelas que acompanham um determinado nome, “antecedendo-o também aos modificadores antepostos a esse nome dentro do grupo nominal.” (1989, p.33).

As formas remissivas não-referenciais presas exercem a *função de artigo*, sendo que, nessa visão, a noção dessa classe gramatical amplia-se até os determinantes da gramática estrutural e gerativa. Na gramática tradicional

---

<sup>8</sup> Sintagma nominal ou SN pode ser conceituado como uma unidade formada por uma ou várias palavras que, juntas, desempenham uma função na frase. A combinação das palavras para formarem as frases não é aleatória; precisamos obedecer a determinados princípios da língua e, sendo assim, as palavras se combinam em conjuntos, em torno de um núcleo. E é esse conjunto (o sintagma) que vai desempenhar uma função no conjunto maior, que é a frase. A unidade sintagmática é considerada um agrupamento intermediário entre o nível do vocábulo e o da oração. Desta maneira, um ou mais vocábulos se unem (em sintagmas) para formar uma unidade maior, que é a oração. Os vocábulos que compõem a unidade sintagmática se organizam em torno de um núcleo e dependendo desse núcleo, podemos falar em sintagma nominal e sintagma verbal.

abrangeriam os artigos propriamente ditos, os pronomes adjetivos<sup>9</sup> (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos), os numerais cardinais e ordinais quando acompanhados de nomes.

### **Artigos definidos e indefinidos**

Koch (op.cit.) apresenta os artigos definidos como sendo *o, a, os, as* e os indefinidos como *um, uma, uns, umas*. Diz que, de forma geral, o artigo indefinido funciona como catafórico, pois remete a uma informação subsequente e o artigo definido como anafórico porque faz referência para uma dada informação que o precede no texto.

Weinrich (1977) em sua *Teoria do Artigo* mostra que o artigo definido pode não apenas remeter a informações do contexto que o precede, mas também a elementos da situação comunicativa e ao conhecimento prévio e culturalmente partilhado de seus interlocutores.

Dá como exemplo expressões como “*o sol, o cristianismo, etc.*” (Koch.1989, p.35). Dentro dessa perspectiva, ainda, encontram-se as informações referentes a classes, gêneros ou tipos, tais como: “(*O homem é um animal racional; O lobo encontrou o cordeiro bebendo água no riacho*)” (1989, p.35); os “frames” ou esquemas cognitivos, presentes em “*Ele não pôde vir de carro. A bateria estava descarregada e os freios estavam falhando.*” (1989, p.35). O “frame”, neste caso, é ativado pela ocorrência da palavra *carro*. Situações como essa tem feito com que alguns estudiosos, segundo Koch (op.cit.) procurem a distinção entre *anáfora superficial*, que é estabelecida entre uma forma remissiva e um referente textual e a *anáfora profunda*, em que o referente pode não estar explícito no enunciado, mas pode ser deduzido a partir do contexto e através de inferências.

A autora explica, ainda, que existem regras para o emprego correto dos artigos como formas remissivas. Dá, como exemplo, o caso de um referente que é introduzido por artigo indefinido e que só poderá ser retomado por um SN introduzido

---

<sup>9</sup> Nessa análise são considerados pronomes adjetivos (formas presas) todos aqueles que se fizerem acompanhar de um nome, o mesmo valendo para os numerais cardinais “adjetivos”. Por exemplo: *meus amigos, dois meninos*, etc.

por um artigo definido, como no caso de “Era uma vez **um** rei muito rico que tinha duas filhas. **O** rei...” (1989, p.35), já um SN introduzido pelo artigo definido pode ser retomado por outro SN retomado por artigo definido, como o exemplo “*O presidente* falou à população. *O presidente* expôs o novo programa econômico ao governo.” (1989, p.35).

Além disso, o artigo definido poderá remeter, em alguns casos, a uma informação subsequente como “*A vaca* que ri...” (1989, p.35), anotando-se, também que essa remissão por meio de artigo a uma informação subsequente (catafórico) só pode vir a ocorrer dentro de um mesmo enunciado, ao passo que a referência a uma informação anterior (anafórica) pode vir a ultrapassar (e, muitas vezes, ultrapassa segundo Koch 1989) os limites daquele enunciado que a contém.

### **Pronomes “adjetivos” e numerais cardinais e ordinais “adjetivos”**

Os pronomes adjetivos são aqueles que exercem, segundo Kallmeyer *et al.* (1974 apud Koch 1989), o que chamamos de *função-artigo*. Enquadram-se nessa classificação os pronomes demonstrativos (este, esse, aquele, tal); os pronomes possessivos (meu, teu, seu, nosso, vosso, dele); os pronomes indefinidos (algum, todo, outro, vários, diversos, etc.); os pronomes interrogativos (quê? qual?); além do pronome relativo *cujo*. Já os numerais cardinais e ordinais podem exercer a *função-artigo* quando acompanharem um nome, tal como o exemplo apresentado por Koch<sup>10</sup> (op.cit.)

- **Formas remissivas não-referenciais livres**

As formas remissivas não-referenciais livres são aquelas que substituem um nome e são os chamados pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas) e os

---

<sup>10</sup> “Preciso de alguns alunos para ajudarem na pesquisa. *Dois* alunos procederão ao levantamento do corpus e *três* alunos farão uma resenha da literatura pertinente.” (1989, p.36)

pronomes “substantivos”<sup>11</sup> em geral (demonstrativos, possessivos, etc) que possuem a função pronominal propriamente dita, assim como advérbios pronominais (lá, aí, ali, acima, abaixo, etc.), são utilizadas para fazer remissão anafórica ou catafórica a um determinado constituinte do universo textual, ficando reservado para elas a denominação genérica de *pronomes* ou *pro - formas*, a saber:

### **Pronomes pessoais de 3ª pessoa**

Os pronomes pessoais de 3ª pessoa *ele, ela, eles, elas*, segundo Koch (1989) irão fornecer ao leitor/ouvinte as devidas instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deverá ser estabelecida. Em relação aos anafóricos, esses possuem a tarefa de sinalizar “que as indicações referenciais das predicções sobre o pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente.” (1989, 37), tal como no exemplo “*As crianças estão viajando, elas só voltarão no final do mês.*” (1989, p.37)

Quando existirem mais de um grupo nominal para referência pode-se preencher as condições de concordância do pronome em questão, feitas sobre cada um dos elementos que desempenham um papel decisivo na escolha do leitor/ouvinte sobre qual dos prováveis elementos de referência ele deverá identificar como tal. É o caso de “*O juiz condenou o réu a dez anos de prisão. Ele achou essa pena condizente com as circunstâncias do crime.*” (1989, p.37). Esse último exemplo mostra, segundo a autora, que são os elementos lingüísticos formadores de contexto os grandes responsáveis para que se possa estabelecer entre o pronome pessoal de 3ª pessoa e um grupo nominal determinado, a relação clara de remissão.

Um outro importante caso de remissão na língua portuguesa é feito, também, através de elipse, como no exemplo “*As crianças estão viajando. (Ø)*<sup>12</sup> *Só voltarão no final do mês.*” (1989, p.38)

<sup>11</sup> Os pronomes “substantivos”, assim como os numerais “substantivos” são aqueles que substituem o nome. Por exemplo: *Maria tem um carro e José tem o seu. / Pedro e João foram pescar, porém os dois trouxeram quase nada.*

<sup>12</sup> Símbolo usual utilizado na bibliografia consultada para indicar a remissão através de elipse.

## **Pronomes “substantivos” demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos e os numerais “substantivos”**

Os pronomes substantivos foram divididos em dois grupos. Pertencem ao grupo 1 os pronomes demonstrativos *este, esse, aquele, aquela, tal, o mesmo* e concordam em gênero e número com o elemento de referência, como o exemplo “Um encapuzado atravessou a praça e sumiu ao longe. Que vulto era *aquela* a vagar, altas horas da noite, pelas ruas desertas?” (1989, p.38)

No grupo 2 estão os pronomes *isto, aquilo, o* e remetem, geralmente, a orações, fragmentos oracionais, enunciados ou a todo um contexto referido anteriormente, como podemos ver em “Pedro foi promovido, mas terá de apresentar-se logo a seguir. Foi *o* que me revelou um amigo do governador. (1989, p.38). Esse pronomes podem, ainda, exercer uma função localizadora, dando ao leitor/ouvinte dicas sobre a localização dos respectivos referentes no texto, tal como no exemplo “Luís e Márcio trabalham juntos num escritório de advocacia. *Este* dedica-se a causas criminais, *aquela* a questões tributárias.” (1989, p.39)

A autora lembra que as formas remissivas demonstrativas dos dois grupos podem atuar tanto como anafóricos como com catafóricos.

Fazem parte, ainda, dos chamados pronomes substantivos os pronomes possessivos *(o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele*, conforme exemplo “Esta é a minha opinião sobre o assunto. E a *sua*, qual é?” (1989, p.39); os indefinidos *tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual*, etc., exemplificados por “Trouxeram-lhe flores, doces, presentes. Foi *tudo* em vão.” (1989, p.39); além dos interrogativos *quê? qual? quando?* do exemplo “Vamos conhecer melhor o continente em que vivemos. *Quantos* e *quais* são os países da América do Sul?” (1989 p.39) e, finalmente, os relativos *que, o qual, quem* mostrados em “Cerca de mil pessoas compareceram à homenagem, dentre *as quais* se destacavam políticos, artistas e esportistas célebres.” (1989, p.39)

Citamos, ainda, segundo Koch (op.cit.), dentro das formas remissivas não-referenciais livres, os numerais cardinais “substantivos” expressos em “Antônio, José e Pedro estudam desde pequenos. *Os três* pretendem formar-se em Medicina.” (1989, p.40) os ordinais, exemplificados por “Haverá prêmios para os melhores

trabalhos. *O primeiro* será uma viagem à Europa.” (1989, p.40); os multiplicativos como em “Na semana passada, Renata ganhou 100 cruzados novos na Loteca. Hoje, Mariana ganhou o *dobro*.” (1989, p.40) e, por fim, os fracionários como no exemplo “Os bens do excêntrico milionário ontem falecido foram assim distribuídos: *um terço* para seu cãozinho de estimação e *dois terços* para instituições filantrópicas.” (1989, p.40)

### **Advérbios “pronominais” de um sistema de instruções**

Segundo Koch (1989) são as formas remissivas do tipo *lá, aí, aqui, onde* que fazem remissão a determinados grupos nominais dotados, geralmente do traço semântico [-animado], como no exemplo “Perto do parque há *um pequeno restaurante*. *Lá* se reúnem muitos jovens ao entardecer.” (1989, p.41). Já um elemento [+animado] pode, segundo a autora “ser o referente de uma forma remissiva adverbial, desde que seja possuidor do traço [+localizável]” (1989, p.41) representado em “Admirava o corpo do namorado e olhava para seus *ombros largos*. *Ali* estaria sempre em segurança. ” (1989, p.41).

Quando houver, segundo a autora, dois ou mais antecedentes possíveis para as formas *lá, ali, aí* o referente utilizado será aquele que estiver mais próximo como em “Constituíam a mobília da sala uma mesa, uma poltrona, um porta-chapéus e *um aparador*. *Ali* estava a carta que acabara de chegar.” (1989, p.41)

- **Formas remissivas referenciais**

As formas remissivas referenciais são os chamados grupos nominais definidos, que além de poderem fornecer, num grande número de casos, instruções de concordância e conexão contêm, além disso, segundo Koch (1989) “instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralingüístico.” (1989, p.34). Enquadram-se, nesse tipo, os sinônimos, os hiperônimos, os nomes genéricos, etc., quando esses fizerem remissão a outros referentes textuais. Considera-se, também,

a elipse como um mecanismo de coesão referencial bastante utilizado na língua portuguesa.

### **Expressões sinônimas ou quase – sinônimas e os nomes genéricos**

Como exemplo das expressões sinônimas ou quase - sinônimas temos “A porta se abriu e apareceu *uma menina*. *A garotinha* tinha olhos azuis e longos cabelos dourados. (1989, p.46). Em “A multidão ouviu o ruído de *um motor*. Todas olharam para o alto e viram *a coisa* se aproximando.” (1989, p.46) temos o exemplo de referência por nome genérico (ex. coisa, pessoa, fato, fenômeno) e em “Vimos *o carro* do ministro aproximar-se. Alguns minutos depois, *o veículo* estacionava adiante do Palácio do Governo. (1989, p.46) o exemplo do uso de hiperônimos como forma de referência.

### **Formas referenciais com lexema idêntico e a elipse**

Como exemplo de lexemas idênticos Koch (1989) apresenta o seguinte exemplo, “Os *cães* são animais de faro apuradíssimo. Por isso, *os cães* são excelentes auxiliares da polícia.” (1989, p.47)

A autora lembra que na língua portuguesa a elipse (Ø) possui, com bastante freqüência valor referencial, como mostra o exemplo a seguir “Os convidados chegaram atrasados. (Ø) Tinham errado o caminho e custaram a encontrar alguém que os orientasse.” (1989, p.47)

## **2.4 Considerações sobre referência e ambigüidade**

Segundo Koch (1989), a referência ou remissão dentro de um texto nem sempre é estabelecida sem problemas de ambigüidade. Quando existem, inseridos no contexto, dois ou mais referentes em potencial para uma forma remissiva, cabe ao leitor/ouvinte analisar as predicções feitas sobre tais referentes e a análise do

contexto em que ela se insere, a fim de não incorrer em erros. Cabe, também, segundo a autora, ao produtor do texto evitar sempre que puder a ambigüidade potencial da referência em seus escritos, já que a questão da coesão referencial representa, sem a menor dúvida, muito maior complexidade do que foi esboçado por essa autora em seu livro e resenhado nessa seção.

## **2.5 Referenciação nas produções textuais de escritores iniciantes**

Como já expusemos anteriormente, a coesão de um texto dependerá, em grande parte, da capacidade de estabelecer adequadamente a referência através dos mecanismos de coesão referencial existentes. Com a utilização correta desses, o escritor/leitor poderá recuperar, sem problemas, qualquer termo já utilizado anteriormente na superfície textual, já que os mecanismos de coesão referencial indicarão onde e em que momento do texto a informação deverá ser buscada. Essa prospecção ocorrerá automaticamente, à medida que o escritor/leitor for tornando-se mais eficiente e seu texto for sendo adaptado ao seu objetivo comunicativo.

É o que Marcuschi (1983) denomina de competência textual, que pode ser pressuposta como presente naquele que domina uma língua qualquer, já que se comunica através de textos e não através de unidades isoladas. Segundo essa visão, o processo de aquisição da linguagem também é um processo aquisição de competência textual. Mas como se dará a referenciação quando esse escritor/leitor ainda está em fase de aprimoramento de suas habilidades? Como um produtor de textos iniciante lida com a referenciação no momento de escrever?

Podemos, pois, partir do exemplo das crianças em fase de aquisição da escrita. Koch (1995) diz que, num primeiro momento, o modelo intuitivo de texto da criança é o do texto oral, não somente o texto conversacional, mas também os textos narrativos representados pelos modelos de narrativas escritas que são lidas por adultos ou por outra criança maior. É nessa fase, segundo a autora, que a criança possui maior criatividade, é capaz de inventar histórias originais ou mesmo adaptar aquelas que já tem conhecimento. Com o tempo, porém, a criança vai incorporando a estrutura dos textos das cartilhas trabalhadas em sala de aula, modelos carentes tanto de coesão – seja ela seqüencial, ou referencial e desprovidos, muitas vezes, de coerência. Isso, na maioria das vezes, segundo a autora, pode vir a prejudicar a

qualidade dos textos produzidos pelas crianças. Outros fatores, ainda, podem acarretar problemas de referenciação nos textos infantis iniciais como, por exemplo, o conhecimento lexical em construção, as dificuldades ortográficas, as interferências da fala na escrita e a concentração.

Ampliemos, pois, nosso leque de análise e façamos uma outra relação, partindo do exemplo das produções textuais de crianças, em fase de aquisição da escrita, para o caso de adultos, nossos informantes, oriundos da 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série do ensino fundamental do EJA, com histórico de evasão escolar, com pouca experiência de leitura e escrita, e com a escrita bastante calcada na oralidade. Como esses alunos lidam com os mecanismos de referenciação em suas produções textuais? Podemos utilizar os mesmos parâmetros de referenciação utilizados pelas crianças em fase de aquisição da escrita? Acreditamos que isso pode ser plenamente aceitável e nos voltaremos, pois, para a análise dessas narrativas utilizando o mesmo referencial teórico utilizado para a análise das narrativas infantis, que passamos a referir a seguir.

Segundo Bennett-Kastor (1983 apud. Gonçalves, 1989, p.79) existem excelentes motivações para analisar as narrativas de crianças e “destaca o fato de constituir seqüência discursiva ininterrupta, não artificial (espontânea), formada de enunciados relacionados, organizados em torno de um assunto, o que nem sempre é fácil de se obter das crianças numa conversação” (1989, p.79).

Gonçalves (1989) afirma que tais propriedades da narrativa admitem a investigação do emprego de recursos coesivos e da construção de uma continuidade de sentido, que é indispensável para a coerência do texto. Diz que um dos aspectos relevantes da textualidade, a referência, parece depender tanto das relações de coesão quanto de coerência, na visão de diversos autores.

Para Bartlett (1984) (apud. Gonçalves 1989) a coerência textual dependerá, em maior ou menor grau da capacidade de se estabelecer a referência adequadamente, assinalando no texto aqueles referentes dos sintagmas nominais (SN) expressos por um nome, que será precedido ou não de determinantes – pronome ou elipse.

Bennett-Kastor (1983 apud Gonçalves 1989) caracteriza a repetição dos referentes como um dos recursos utilizados para se alcançar a coerência. Nas

narrativas, o SN (personagem ou evento narrado) é constantemente retomado, pois sua reiteração passa a ser constitutiva da coerência global da história.

Gonçalves (1989) explica que, por outro lado, as falhas em assinalar os referentes dos SNs “tendem a gerar indeterminação de sentido, ambigüidade referencial e uma dificuldade geral de processamento da informação contida no texto.” (1989, p.80) e Fredericksen (1981) e Reichler-Beguelin (1988 apud Gonçalves 1989) demonstram, em seus estudos, que a correferenciação anafórica não parece ser problemática quando existe apenas um referente antecedente. Dizem que as dificuldades começam a surgir quando é preciso deixar claro qual dos referentes antecedentes estará sendo retomado.

Guimarães (1989) explica que as crianças conseguem montar redes de referência, quase sempre anafóricas, ao longo dos seus textos. Essas crianças utilizam, quase sempre, pronomes pessoais de caso sujeito para referir o personagem já citado anteriormente. Usam ainda o uso do possessivo, mediante o pronome possessivo ou as combinações *dela, dele*, além do emprego do pronome relativo *que* (em, por exemplo: “era uma vez um patinho feio que ele tava andando...”) (1989, p.68)

Em relação à utilização do uso do relativo existe, segundo Guimarães, a “uma tendência ao não apagamento do elemento correferencial da oração adjetiva, representado pelo próprio “que”, especialmente no caso da topicalização do referente, que acaba por produzir pleonasmos com a reduplicação nominal-pronominal.” (1989, p.68). A autora diz que, nesses casos, o tópico nominal se faz acompanhar por uma oração-comentário, que possui um pronome correferente ao tópico em questão.

Nesse estudo feito por Guimarães, a autora conclui que o uso inicial de pronomes pelas crianças menores de 06 anos não é, necessariamente, anafórico. Os resultados de sua pesquisa apontam para o fato de que as crianças menores utilizam pronomes deiticamente, não conseguindo estabelecer a auto-referencialidade com os recursos lingüísticos, não fazendo, desse modo, a ligação coesiva de uma série de sentenças, mas sim as justapondo. Além disso, a interpretação de algum determinado componente como anafórico pelas crianças ultrapassaria a intenção inicial dessas, visto que a “função anafórica, em sua totalidade pode ser estabelecida até por volta de 9 anos.” (1989, p.75)

Passemos, na próxima seção, às questões referentes à superestrutura narrativa.

## **2.6 Superestrutura e macroestrutura narrativa**

Van Dijk (1978) apresenta três estruturas que constituem os textos, de modo geral a saber: a micro, a macro e a superestrutura. A microestrutura irá se situar no nível local ou da sentença, já a macro e a superestrutura se relacionarão no nível global, isso quer dizer que essas não definem as relações entre as orações isoladamente e sim no seu conjunto. A microestrutura possui natureza abstrata e pode ser verbalizada “através de uma macroproposição resumitiva do texto, resgatando-o como um todo.”

A superestrutura, por sua vez, é chamada por Van Dijk (1978) como a estrutura global que irá caracterizar o tipo específico de texto. A superestrutura seria, então, conforme tal autor, um tipo de fôrma do texto e a macroestrutura o seu conteúdo. Sendo assim, um mesmo fato pode ser comunicado a partir de diferentes formas textuais, dependendo do contexto comunicativo.

De acordo com esse autor, os diferentes tipos de textos irão se distinguir uns dos outros por possuírem tipos diferentes de funções comunicativas, como por possuírem diferentes tipos de construção. Van Dijk (op.cit.) irá comparar a superestrutura como se essa fosse um tipo de esquema, ao qual o texto vai se adaptar – o conteúdo (macroestrutura) será organizado dependendo das categorias de cada superestrutura, que imporá certos limites ao conteúdo do texto, de modo que este, em relação à superestrutura, irá se organizar em categorias diferenciadas dependendo do seu tipo. Isso quer dizer que textos narrativos possuem forma diferente de textos dissertativos porque suas superestruturas possuirão categorias diversas. Cada categoria, então, se constituirá num fragmento que possui relação com outra categoria e, juntas, formarão o texto.

Van Dijk (op.cit.) diz que a característica fundamental do texto narrativo concentra-se nas ações dos personagens e subordinadas a elas, outros aspectos do texto, tais como as descrições, sejam de circunstâncias, de objetos, de lugares e mesmo dos próprios personagens. Além disso, uma outra característica de ordem

pragmática deve ser levada em consideração — o evento narrado deve levar em consideração um critério de interesse, ou seja, somente contamos uma história que possui ligado a ela algum fator especial, seja um acontecimento inesperado a espera de um desenlace.

Sendo assim, para o autor, a primeira categoria de superestrutura para os textos narrativos relaciona-se a esse critério — é a *complicação* e seu conteúdo consiste na descrição de um determinado evento interessante ou de importância, que com frequência instituirá impedimentos entre o personagem dos eventos narrados e suas intenções. Esses eventos podem não ter nada a ver com a participação de outros personagens (tempestades, terremotos, etc), ou podem ter relação com um antagonista personificado num personagem individual ou coletivo. É importante ressaltar que tais eventos sempre terão uma relação posterior na narrativa e tal reação tende a possuir um caráter de desenlace da complicação, gerando outra categoria que é a *resolução* — essa pode ser positiva ou negativa, já que a reação diante do fato anteriormente narrado pode ter sido de êxito ou de fracasso, podendo a narrativa acabar bem ou mal.

Essas duas categorias — *complicação* e *resolução* irão constituir o núcleo do texto narrativo e ligadas formam o que Van Dijk (1978) denomina de *fato* ou *acontecimento*, que ocorre sempre num local e tempo determinados, respeitando circunstâncias específicas que constituem a categoria *marco*. Existe, ainda, a categoria *avaliação* em que o narrador do texto não somente narra os fatos ocorridos, como também expressa sua opinião sobre o que foi narrado.

Todorov (1973) explica que em uma narrativa ideal, (no sentido de narrativa tradicional) existe sempre uma *mudança de estados*, ou seja, começa por uma situação estável, que uma força contrária irá perturbar, disso resultando uma situação de desequilíbrio. Pela ação de uma força dirigida em sentido oposto, o equilíbrio se restabelecerá, mas ele nunca será igual ao primeiro. É essa característica, a transformação de estados que está presente em qualquer texto narrativo a que se costuma chamar de *narratividade* e que vem a constituir um dos níveis de estruturação do sentido do texto.

Adam (1987) depois de analisar mais profundamente as narrativas produzidas chegou até os chamados componentes indispensáveis a esse tipo de texto (macroestrutura ou conteúdo), que são pelo menos seis necessários:

- a) um personagem constante (P) (ao menos um, coletivo ou individual);
- b) predicados X e X' que são definidores de P (predicados qualificativos de *ser* ou funcionais de *fazer*, em um tempo  $t_n$  e  $t_{n+}$ );
- c) uma sucessão de tempo mínima depreendida entre o início e o final da narrativa ( $t_n-t_{n+}$ );
- d) uma transformação percebida dos predicados X e X' pelo ou ao longo do processo;
- e) uma lógica singular, na qual o que vem depois aparece causado por:
- f) um fim-finalidade sob forma de moral, com avaliação explícita ou a derivar.

Gotlib (1987) conceitua narrativa como sendo um discurso integrado numa sucessividade de acontecimentos, que são de interesse humano dentro de uma unidade de ação.

Garcia (1982) diz que a matéria da narração é o fato e que tal como o objeto (matéria de descrição) esse tem igualmente um sentido bastante amplo. Isso porque a narração de um episódio, seja ele real ou fictício, irá implicar na interferência de todos ou de alguns dos seguintes elementos:

O quê: o fato, a ação (enredo);  
 Quem: personagens (protagonista(s) e antagonista(s) );  
 Como: o modo com se desenrola o fato ou a ação;  
 Quando: a época, o momento em que ocorreu o fato;  
 Onde: o lugar da ocorrência  
 Porquê: a causa, razão ou motivo;  
 Por isso: resultado ou consequência. (1982, p.240)

Nesse tipo de texto, os episódios e os relatos vão sendo organizados de forma tal que sua disposição mantenha relação de anterioridade e posterioridade entre os fatos narrados. Essa relação de anterioridade ou posterioridade é sempre importante no texto narrativo, mesmo que ela venha alterada na sua seqüência linear por alguma razão. Esse autor explica, ainda, que a narração se difere do relato exatamente quanto à definição da apresentação de informações.

Garcia (op.cit.) explica que característica do relato é a de meramente informar e para cumprir tal função, o relato irá fazer uma apresentação ou enumeração de algumas informações básicas sobre um determinado acontecimento

(ou estado de espírito) e sua preocupação é somente a de registrar os fatos, excluindo-se, muitas vezes, maiores detalhes ou mesmo explicações sobre as causas e as conseqüências da situação relatada. Nele, encontramos o gérmen da narrativa, mas este ainda não está desenvolvido. Comenta que muitos escritores iniciantes, principalmente em trabalhos escolares, tendem a confundir o relato com a narrativa.

### 2.6.1 Narrativas tradicionais (clássicas)

Garcia (1982) diz que a estrutura das narrativas tradicionais faz parte de um tipo de categoria de narrativas que dão ênfase para o enredo<sup>13</sup>, onde um conjunto de fatos se encadeia, juntamente com incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado espaço de tempo e ambiente, sendo motivados por conflitos de interesse ou sentimentos apaixonados. As narrativas permaneceram nesses moldes até o fim do século XIX e a primeira década do XX, quando escrever contos, novelas ou romances era sinônimo de *contar* uma “estória” interessante. Nela, os incidentes se encadeariam de forma lógica e conseqüente, seguindo assim, com rigor até o final. O enredo era a substância mesma do gênero ficcional, tudo ou quase tudo, a categoria do texto de ficção por excelência.

Segundo Garcia (1982):

Mas depois veio Freud, veio a Primeira Grande Guerra, veio Kafka, veio Proust, veio Joyce, veio o surrealismo, veio a Segunda Grande Guerra. E estourou o estruturalismo. E veio o “*nouveau roman*” francês, “esse anti-romance”, esse “laboratório da narrativa”, esse “romance do romance” (irmão gêmeo do poema do poema) em que nada praticamente acontece, pois o tempo e o espaço (ou melhor: o objeto) constituem a única (ou a principal) obsessão do ficcionista, em que a descrição deixou de ser *ancilla narrationis* (serva da narração), em que a análise psicológica desce a profundidades abismais. E o enredo, esse, passou à condição de total subalternidade, sendo mesmo encarado com certo desprezo. (1982, p.242)

Sobrevive o enredo, segundo Garcia (1982) hoje, ainda, nos romances policiais em que as histórias possuem um início, um meio e um fim bem delineados. Nessas narrativas de enredo clássico podemos distinguir, com maior ou menor nitidez e freqüência, três ou quatro estágios progressivos da intriga: a exposição, a

<sup>13</sup> Intriga, trama, história ou estória, urdidura, fábula.

complicação, o clímax e o desenlace ou desfecho. Na exposição, o narrador explica certas circunstâncias da narrativa, situando-a em determinada época e ambiente, além de introduzir ou apresentar alguns personagens. A complicação é a fase em que se inicia o conflito, a divergência de interesses entre protagonista e antagonista.

Garcia (1982) refere ainda as 31 funções da narrativa<sup>14</sup> considerada clássica encontradas por Vladimir Propp (1958) em seu estudo sobre o conto popular russo. Essas funções ficaram consagradas pelos adeptos da semântica estrutural, principalmente Greimas (1966) e Todorov (s/d). Também Polti (1948) identificou trinta e seis situações dramáticas ao estudar grande número de narrativas típicas, tais como: crime praticado por vingança, peregrinação, regresso (do herói), empresa temerária, rapto, enigma, rivalidade, imprudência fatal, julgamento errôneo, vitória, derrota, libertação, auto-sacrifício, perda e reconquista (de pessoa ou coisa), ambição, conflito íntimo, remorso, etc.

Para o trabalho com produção textual em sala de aula optamos por trabalhar com a *forma clássica de estruturação das narrativas*, visto que embora os sujeitos de pesquisa sejam iniciantes no ato de escrever, esses possuem um conhecimento mínimo necessário sobre a forma tradicional de narrar, a partir de sua experiência de oralidade e como leitores iniciantes.

## 2.7 Abordagem usual da produção textual na sala de aula

A produção textual na escola, segundo Cagliari (2001) tem sido fortemente direcionada para a escrita, no sentido dessa tentar representar, de forma mais fiel possível, a fala considerada culta, muito próxima da norma-padrão escrita<sup>15</sup> da língua portuguesa. Seguindo essa visão, o ensino da língua portuguesa nas escolas busca fazer com que a fala dos alunos seja o mais próximo da escrita considerada padrão pela gramática normativa<sup>16</sup>. Os professores se esquecem, no entanto, de que um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever e que essa

<sup>14</sup> Algumas das funções encontradas foram: *ausência, interdição, violação, decepção, submissão, traição, mediação, partida (do herói), regresso, prova, vitória, peregrinação, libertação, empresa difícil, reconhecimento, revelação do traidor*, etc, (in: GARCIA, 1982, p.244)

<sup>15</sup> Nessa concepção, os professores de língua materna buscam aproximar o máximo possível a fala de seus alunos ao padrão escrita da L.P., desconsiderando, desse modo, os princípios de Sociolingüística.

<sup>16</sup> Uma das diversas gramáticas existentes que busca ditar normas de correto e incorreto na L.P. e nas demais línguas em geral.

é uma atividade nova para a criança e, por isso, necessita de um tratamento especial. Na realidade, dever-se-ia esperar, ao término das séries iniciais do ensino fundamental, que o aluno saiba escrever, não que saiba escrever “tudo” e com correção formal.

A excessiva preocupação com a ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, para o autor acaba fazendo com que os alunos acreditem que não sabem escrever, justamente por terem sido submetidos a uma visão errônea de exercício da escrita na escola e também pela imposição de um modelo de escrita acabada, onde não há possibilidades temporais ou espaciais para tentativas de escrever, de reescrever, de possibilidades de cometer erros e de fazer descobertas. Isso tudo restringe o ato de escrever na escola a um mero treinamento manual.

Cagliari (2001) mostra como exemplos certos “exercícios de motricidade” que as cartilhas trazem e que, na maioria dos casos, são completamente desprovidos de um maior planejamento educativo no sentido de trabalhar a arte de escrever. O que esses exercícios pretendem, junto com as atividades de sala de aula, é fazer com que os alunos aprendam a “escrever corretamente”, esquecendo-se, no entanto, de transpor suas habilidades de falantes nativos para os textos escritos.

O autor é enfático ao dizer que “NÃO BASTA SABER ESCREVER, PARA ESCREVER.” (2001, p.102) é necessário mostrar a arte literária para os alunos e hoje, no contexto escolar em que vivemos, parece que essa modalidade artística não é motivo suficiente para fazer com que nossos alunos escrevam, pois está restrita apenas aos poucos nichos letrados da sociedade na qual vivemos.

Na visão de Luft (1985), a escola não aperfeiçoa a expressão escrita dos alunos, não demonstra a estruturação de um texto, não ensina técnicas de correção. Os alunos escolarizados hoje, nos moldes como vem sendo ensinada a língua portuguesa, não são capazes de utilizar a língua escrita com desembaraço e segurança, com clareza de pensamentos e com espírito crítico. Isso porque a *redação escolar*<sup>17</sup>, como vem sendo utilizada em sala de aula, não prioriza a

---

<sup>17</sup> Utilizaremos o termo “produção textual” ao invés de “redação escolar” em nosso trabalho por entendermos que esse último termo cristaliza, de forma negativa, as diversas práticas de escrita aplicadas na escola que não levam em consideração o lúdico e o prazer de escrever e que encerra, sob a mesma expressão, a produção indiscriminada de vários gêneros textuais por parte dos alunos, sem, contudo, que seus professores mostrem as especificidades de cada um, particularmente.

criatividade, é apenas um mero momento de escrever para o professor encontrar os erros dos alunos, é um tipo de punição.

## **2.8 Outros olhares sobre a produção escrita na sala de aula**

Outras visões do trabalho envolvendo a produção escrita em sala de aula já vêm sendo realizadas, como no caso de Citelli (2001) que depois de ter concretizado um trabalho com produção em sala de aula, com base na poesia, afirma que a partir de sua prática docente tem percebido o quanto são importantes os atos de ler e escrever para a formação integral dos alunos.

Na tentativa de compreender os processos que levam o aprendiz a escrever, parte do pressuposto segundo o qual toda a pessoa alfabetizada e sem disfunções psicológicas, que tenha disposição para aprender “pode vir a redigir bem” (2001, p.15), desde que alguns aspectos referentes à preparação da turma, em relação à proposta de produção textual, sejam observadas.

Entre elas, destaca em primeiro lugar a questão de conscientizar o aluno de que o texto que irá produzir terá um *leitor*. A constatação de que sempre se escreve para que alguém leia, óbvia para os professores, nem sempre está bem clara para o aluno e o esclarecimento desse ponto faz com que o ato de escrever, para outrem, tenha que preencher a distância entre quem escreve e quem lê. A descoberta da socialização da escrita faz com que se exija que o texto apresente cuidados de organização, sem os quais não haveria possibilidade de interlocução entre leitor e escritor. É o que Citelli (2001, p.16) chama de “consciência da linguagem” sem o qual o trabalho com redação pode vir a fracassar.

Em segundo lugar, destaca a importância de privilegiar um ensino mais flexível quando se trabalha com produção textual em sala de aula. O professor deve ter muito claro para si como será a orientação e avaliação para cada fase do trabalho, assim como o andamento para a proposta que dirige e como será a organização das atividades dos alunos. Lembra a autora que o professor deve abrir espaço para que o aluno tenha a possibilidade de escolher, criar, indagar e reformular o processo que está vivenciando como escritor.

Ressalta que o processo de criação de textos pelos alunos deve estar calcado em passos muito bem definidos pelo professor, tanto no espaço formal de sala de aula, como em outros, informais. O trabalho com produção textual deve

“levar em conta a existência de fases integradas que possuam objetivos a serem alcançados e formas de avaliação que permitam verificar a realização ou não dos objetivos em causa.” (2001, p.19).

A autora condena o que chama de “sugestões aleatórias” (2001, p.19) de produção textual, em que os alunos se vêm às voltas com temas e assuntos apresentados de forma descontínua, sem etapas a serem desenvolvidas. Num dia, diz a autora, o aluno escreve uma dissertação, mais adiante uma narração, depois um poema e em decorrência disso, vai recebendo notas em função de seu melhor ou pior desempenho lingüístico. Essas proposições tópicas, no seu entender, não chegam a trabalhar visões de linguagem, a relação entre produtor/leitor e não desenvolvem um processo contínuo de escrita.

A essas sugestões aleatórias somam-se, ainda, outras variáveis desarticuladas do ensino da produção textual, como, por exemplo, atividades que tenham como foco despertar a criatividade e que não consideram a necessidade de pontuar objetivos precisos do que se esperar, em termos de produção, com essa criatividade despertada. A avaliação do processo de escrita e a evolução lingüística dos textos produzidos são também, muitas vezes, esquecidos nas aulas de língua portuguesa.

A autora acredita ser importante mudar a forma como são conduzidas as aulas de língua materna no tocante à produção textual, tais como — escutar as histórias orais do grupo de alunos para mapear os interesses comuns e socializar os conhecimentos, valorizando-os. Escolher como ponto de partida para o desenvolvimento de cada proposta de produção textual um trabalho de sensibilização que venha a proporcionar, aos alunos, um mergulho prático, participativo e reflexivo sobre o ato de redigir. Produção e leitura dos textos produzidos em sala de aula pelos alunos e também pelo professor com o intuito de revelar “através do processo de inter-relação via signo escrito, o prazer de produzir e reproduzir a experiência.” (2001, p.20). Essa dinâmica, acredita, permite uma desinibição do ato de escrever, passo importante para quem deseja escrever para ser lido.

Além disso, considera que existe uma relação bastante estreita entre a produção textual e a leitura, uma vez que sua pesquisa com crianças na faixa etária de 11 anos mostrou que quanto mais se escreve, mais existe interesse pela leitura, o que subverte o senso comum de que *quanto mais se lê, mais se escreve*.

A autora afirma que a narrativa é “Coisa dos homens no mundo dos homens” (2001, p.105), pois essa possui seu modo próprio de narrar a aventura humana, seja diminuindo a pressão sobre o valor conotativo dos signos e, com isso, intensificando o efeito do real, seja pressionando os mecanismos ditos simbólicos e criando um outro efeito que é o “apagamento da realidade” (2001, p.105).

Existe, na sua visão, a necessidade de mostrarmos em sala de aula que os mecanismos ficcionais não são etéreos ou menos significativos, tampouco uma mera imitação do real. Quando o uso do imaginário deixar de ser visto como antiprodutivo, a produção literária passará a ser vista como uma área do conhecimento realmente importante para a formação dos alunos.

Uma passagem especialmente interessante no texto de Citeli (op.cit.) diz o seguinte:

Procuo acentuar a idéia de que o conto ou romance são compostos de signos verbais que animam a existência de lugares, pessoas, acontecimentos etc. e que a constituição destes elementos passa por alguém — o narrador — que pode acentuar ou arrefecer uma idéia, velar ou desvelar situações e personagens. Nesse rico movimento de construção dos significados, as seqüências narrativas podem compor quadros de maior ou menor verossimilhança, enfatizando ambigüidades, trabalhando, enfim, com uma lógica da linguagem diretamente relacionada como o modo através do qual as unidades narrativas se ajustam às requisições da história que está sendo contada. (2001, p.105/106)

O objetivo do professor que se propõe a trabalhar com o discurso narrativo, para a autora passa a ser, então, o de construir a partir da linguagem e suas particularidades, outras formas de seus alunos verem o mundo e suas emoções.

Ressalta, no entanto, que a discussão sobre a produção do texto narrativo em sala de aula deve ser encaminhada no sentido de topicalizar questões referentes à organização do material a ser trabalhado, pois não basta fazer com que os alunos somente escrevam. “Sinais de pontuação, uso de verbos, seqüências frasais costumam apresentar problemas, muitas vezes, comprometedores do resultado final pretendido.” (2001, p.106). É nesse ponto que a intervenção do professor deve se fazer presente, lapidando o texto escrito e atentando para a permanente necessidade de articulação entre os planos do dizer e do mostrar, para que a história narrada possa ganhar maior eficácia junto ao leitor.

Timball-Duclaux (1997) acerca da escrita de narrativas na escola indaga o seguinte — “*Será que a escola ensina a escrever ficção?*” e responde a tal pergunta dizendo que isso ocorre em pouquíssimas ocasiões. Explica que na escola primária (correspondente na França ao nosso ensino fundamental) se pede aos jovens alunos que escrevam narrativas, não a narração de ficção, mas sim descrições retiradas de observações cotidianas, tais como “*Descreva um dia na praia*”. Esse autor afirma que os alunos são levados a descrever e a relatar, não a inventar. Já no ensino secundário (correspondente ao nosso ensino médio) é que os alunos estarão mais próximos, segundo ele, de um verdadeiro trabalho de “romancista”, praticando exercícios tais como ao dar-se uma narrativa curta, pedir para imaginarem a continuação ou o que se passou antes, escrever um diálogo entre personagens, etc. Resumindo, no final dessa etapa escolar “a arte da narração será abandonada em proveito da dissertação, que está na base da escrita profissional”. (1997, p.28)

Jolibert e colaboradores<sup>18</sup> (1994) afirmam que é primordial que os alunos, durante *toda* a sua escolaridade tenham a experiência de leitores e de produtores de textos por três razões, que são as seguintes:

- *utilidade/ diferenças* das funções da escrita: porque ela serve para tudo desde comunicação diária até contar histórias e conservar traços;
- *poder* do domínio da escrita: porque ela pode ser usada seja para resolver conflitos entre vizinhos, seja para encantar ou fazer rir pessoas que desejamos conquistar;
- *prazer* que pode proporcionar um escrito: porque manejar a língua escrita vai desde sua produção e lapidação árdua, até a descoberta da forma perfeita que um texto pode chegar.

Dizem, tais autores, que os professores e os alunos devem ter conhecimento das diversas superestruturas de textos existentes, para que possam definir conceitos de produção e de leitura desses em sala de aula. Ressaltam que em relação aos textos narrativos as superestruturas são convencionais, uma vez que

---

<sup>18</sup> Professores franceses preocupados com os múltiplos problemas relacionados à falta de motivação das crianças pela escrita, bem como com os problemas estruturais encontrados nas produções textuais dos seus alunos.

as regras de produção de histórias pertencem ao nosso conhecimento geral da língua e da cultura, e é um conhecimento que partilhamos com os demais membros da comunidade a que pertencemos.

Afirmam, esses autores, que “É fazendo que se aprende” (1994, p.37) em relação à escrita, ou seja, é escrevendo que se aprende a escrever, seja confrontando leituras, seja sistematizando descobertas em sala de aula. Segundo essa visão, não se ensina o aluno a escrever, é ele quem ensina a si próprio com a ajuda do professor e dos colegas. Visto desse modo, cada um trilha seu próprio caminho, vivenciando situações de aprendizagem que lhe permitem possuir referenciais constantes para construir as próprias competências.

Para envolver os alunos em relação à escrita, esse grupo inicia o trabalho com o que chamam de *canteiros*, sete ao todo, continuamente, durante o ano que, com alunos que estariam à nossa correspondente 5ª série do ensino fundamental.

Esses canteiros são “não tipos de discursos, no sentido em que são geralmente entendidos pelos lingüistas, mas os tipos de escritos sociais mais freqüentes: (cartas, cartazes, fichas descritivas, relatórios, narrativas de vida, novelas e poemas)” (1994, p.53) Os canteiros *cartas, cartazes, fichas descritivas e relatórios* são o que esses autores denominam de “escrita funcional” (1994, p.141) e são necessários para que os alunos, nesse estágio (cursando a 5ª série) comecem a construir, individualmente, a noção fundamental de texto como escrito social e utilitário. A partir desse ponto, os alunos são introduzidos no canteiro *narrativa de vida* onde a dimensão utilitária, presente nos canteiros anteriores trabalhados começa a ser minimizada, embora o componente de realidade ainda permanece forte.

Somente quando é iniciado o trabalho com o canteiro *novela* (ficção científica) que a dimensão ficcional começa a ser introduzida na escrita dos alunos. Ao escolher esse gênero no leque das narrativas ficcionais, os autores levaram em conta a descoberta do poder de criação de um mundo por meio de palavras, o reconhecimento da estrutura e da dinâmica que abre e fecha uma narrativa, o planejamento das atividades de escrita e a construção coerente e lógica da narrativa.

Tanto em Jolibert e colaboradores (op.cit.) como em Citelli (op.cit.) existe a preocupação com dois pontos essenciais para que um trabalho com escrita seja efetivo e dê bons resultados, que são:

- **1º ponto:** preocupação com a *sistematização das atividades* referentes à produção textual para o desenvolvimento de um trabalho consistente com os textos em sala de aula;
- **2º ponto:** preocupação com *evolução estrutural dos textos escritos* pelos alunos onde a utilização correta de referenciação, ortografia, pontuação, tempos verbais, etc., se dê no âmbito da reformulação do texto produzido.

Esses dois pontos acima referidos são relevantes para a organização das atividades do professor porque, em primeiro lugar, a sistematização de atividades com a escrita em sala de aula deve buscar a compreensão, por parte dos alunos, da existência superestruturas com características diferenciadas, dependendo do tipo de texto trabalhado. Em segundo lugar, a preocupação com a evolução estrutural dos textos dos alunos visa mostrar para eles a importância da reescrita (revisão) para o aprimoramento dos textos escritos.

### **2.8.1 Reescrita do texto**

Segundo Lucena (1996) a questão da revisão do texto tem sido amplamente discutida e tem sido abordada como sendo uma atividade de revisão e de reelaboração do texto ou plano, o que sempre pressupõe reflexão. Afirma que as investigações sobre revisão buscam caracterizar as diferenças comportamentais, verificadas em escritores que apresentam habilidades diferenciadas, isso porque para esta autora, assim como para Murray (1982 apud Lucena 1996) para bons escritores, o ato de escrever é reescrever.

Essa afirmação, segundo Lucena, refere-se à tendência dos escritores habilidosos em gastar muito mais tempo com a revisão do que com a produção propriamente dita do texto. Já para os escritores amadores, pelo contrário, a tarefa

de escrever conclui-se no primeiro rascunho, enquanto que para profissionais, o trabalho se inicia justamente após o primeiro rascunho.

Hayes et alli (1987) explicam que as pessoas podem ler um determinado texto para poderem compreender e/ou avaliar, e também para revisar. Quando lêem um texto para revisar, o fazem para compreendê-lo, embora tenham outros objetivos adicionais, tais como caracterizar os problemas desse texto. Esse objetivo torna os leitores mais sensíveis para uma gama muito maior de dificuldades que possam vir a encontrar no texto em questão. Esse leitores adotam como objetivo principal de sua leitura solucionar os problemas encontrados, sem, no entanto, modificarem profundamente o que já foi escrito até então.

Para Flower e Hayes (1986) a revisão se diferencia da reescrita por essa última ser utilizada pelos revisores quando não estão muito preocupados em manter o significado e /ou a estrutura original do texto ou parte dele. Geralmente, a reescrita é executada de duas formas: pela reelaboração de rascunho ou pela paráfrase. Quando fazem um novo rascunho os escritores retiram o foco principal do texto e o abandonam para construí-lo novamente. Esta ação de “re-rascunhar” não prevê a transformação simples de sentenças, mas a reestruturação até mesmo dos propósitos e do plano original do texto. Já a paráfrase é uma estratégia de reescrita muito utilizada quando o objetivo do revisor é manter o significado inicial do texto, utilizando, para isso, uma estrutura de superfície diferente e baseando-se na identificação da essência do texto.

Segundo tais autores existem muitas razões pelas quais as pessoas escolhem reescrever o texto, ao invés de consertá-lo através da revisão. Uma dessas razões diz respeito ao fato delas se sentirem mais livres das influências do texto anteriormente produzido, para, a partir dele, produzirem novas idéias, ou apresentá-las de outras maneiras. Os autores assinalam, porém, um outro motivo para que as pessoas acabem por reescrever seus textos, ao invés de revisá-los — o fato de serem, muitas vezes, escritores inexperientes e pouco hábeis na linguagem escrita.

Como são escritores iniciantes, não possuem critérios suficientes para julgar sua reescrita e não sabem quando devem parar de produzir novas versões do texto. Isso gera, segundo os autores, uma tomada de tempo desnecessária do ato de reescrever, muito mais desgastante do que se o escritor tivesse se focalizado em um ponto específico de seu texto. Dessa forma, a reescrita pode tornar-se frustrante, já

que escritores inexperientes, quando presos a uma parte específica do texto, possuem dificuldades de perceber o contexto no qual a sentença ou parágrafo estão inseridos e isso ocasiona diversos problemas para que ela seja efetiva, já que, muitas vezes, o escritor iniciante precisa de muitas reescritas até que possa perceber o ponto problemático e, assim, reorganizá-lo.

Além disso, segundo Flower e Hayes (1986), na tentativa de parafrasear, os escritores inexperientes acabam por focalizar sua atenção no texto anteriormente produzido, o que irá limitar as alternativas deles no momento de reescrevê-lo..

Finalmente, após a pesquisa que realizaram, tais autores afirmam que os escritores inexperientes preferem reescrever seus textos, enquanto que os experientes optam tanto pela revisão como pela reescritura, dependendo daquilo que desejam melhorar em seus textos. A reescrita é preferida por escritores iniciantes, segundo tais autores, porque esses através dela, vão montando estratégias de leitura e escrita que permitem amadurecer sua relação com a língua escrita, até chegarem ao ponto de localizarem os erros específicos e os sanarem através da revisão.

### **2.8.2 Abordagem com escrita criativa na sala de aula**

Tentando buscar alternativas para a produção escrita na escola citamos as palavras de Sonia Salomão Khéde no prefácio do livro *Água Viva*<sup>19</sup>, de Clarice Lispector (1990) “Somos seres simbólicos. Precisamos e vivemos da ficção. Nada resta a fazer.”

Dessa forma, a criação literária pode alimentar-se dos exercícios de escrita criativa para multiplicar idéias e transformá-las em palavras que alimentam e nutrem quem mais desejamos seduzir - o leitor. Não há como não se falar na gênese da escrita criativa, e o lugar onde essa tomou corpo e estruturou-se como curso, ou seja, nas chamadas oficinas de criação literária.

Assis Brasil (1991) remonta a história das oficinas literárias – também chamadas de laboratórios de textos, laboratórios literários, laboratórios de criação textual ou de redação criativa.

---

<sup>19</sup> LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*, Francisco Alves Editora, 11ª edição, 1990.

O autor explica que é compreensível que esses cursos despertem curiosidade, receios, incompreensões e preconceitos e faz um amplo retrospecto, nesse ensaio, da trajetória das oficinas de escrita criativa desde os anos 40, quando surgiram nos Estados Unidos, até os dias de hoje, no Brasil. Explica que dominar as técnicas aprendidas nas oficinas de escrita criativa fará com que haja o desbloqueio da criatividade existente em cada potencial escritor, porém isso não “formatará” os textos produzidos, nem a criatividade individual, segundo alguns imaginam. Entende que a prática sistemática de tais exercícios possui pelo menos quatro ganhos para quem deseja escrever melhor:

- 1º ponto: o aluno se obriga a uma produção constante;
- 2º ponto: as conquistas técnicas são mais rápidas, decorrentes da produção constante;
- 3º ponto: enquanto o leitor/revisor (como por exemplo, um amigo, parente, etc..) pode nos trair, ocultando-nos algo menos bom, osicineiros e o ministrante comportam-se com liberdade ao avaliar os textos dos alunos e dos colegas;
- 4º ponto: as leituras e análises são organizadas visando um ganho mais efetivo para a produção escrita em questão.

Assis Brasil (1991) apresenta sua própria experiência como professor de oficina e de como faz para iniciar o desbloqueio da escrita em seus alunos. Ele diz que, uma vez admitidos, os alunos têm contato com a experiência narrativa – visto que sua oficina destina-se por exclusivo à narração, à busca da habilidade nos recursos que a ficção oferece; outrossim, ele realiza certos jogos, ao estilo dos praticados pelos poetas surrealistas. Esses jogos, em geral instigantes, tendem a mostrar ao aluno o quanto ele é capaz de criar.

Ademais, estudam-se o tempo da narrativa, o espaço, o diálogo, as estruturas narrativas, etc., e isso acontece, segundo ele, não apenas na intenção de conhecer esses elementos – coisa que um curso de Letras dá conta — mas para mostrar o arsenal técnico que um escritor deve possuir. A escrita criativa, segundo Assis Brasil (op.cit.), deve ser entendida como uma forma de ajudar cada indivíduo a desenvolver-se, a tornar-se um ser consciente de si, do espaço que o envolve e dos outros, sendo assim capaz de experimentar, no contato com eles, emoções,

percepções e sentimentos que formam o seu mundo interior. Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade do indivíduo.

O trabalho que realizamos na escola não tem a pretensão de analisar os textos de nossos alunos como se fossem oriundos de um “curso de escrita criativa em sala de aula”. É preciso entender que a realidade dos alunos que comumente freqüentam as oficinas específicas de escrita criativa é bastante diferente daquela com a qual convivemos diariamente em sala de aula. Quem busca oficinas desse tipo, já possui competência escrita desenvolvida, conhece a estrutura gramatical de sua língua e é um leitor experiente. Busca, então, conhecimento sobre as diversas técnicas narrativas existentes para alargar o arsenal literário que já possui e escrever *ainda* melhor. O caso dos sujeitos de pesquisa com o qual realizamos essa proposta é diferente: não possuem ainda competência escrita desenvolvida, não dominam diversos aspectos teóricos da língua escrita e não são leitores formados.

Os alunos de cursos de escrita criativa nos moldes apresentados por Assis Brasil (op.cit.) e os sujeitos de pesquisa desse trabalho movem-se em universos completamente diversos, mas possuem em comum dois pontos:

- encontrarem nas oficinas de escrita criativa a mola propulsora para desbloquear sua imaginação;
- estarem pensando sobre o seu processo criativo e a melhor forma de colocar suas idéias no papel.

Ou seja, ambos os grupos buscam aprimorar sua produção textual de forma efetiva.

### 2.8.3 Formando alunos criativos na sala de aula

Jolibert e colaboradores (1994) afirmam que o imaginário é um reservatório e deve, constantemente, ser renovado por sensações, imagens, percepções que vão sendo mapeadas pelo homem no decorrer de sua vida. Tem sua fonte na realidade e passa, obrigatoriamente, pelas percepções dos nossos sentidos. Por isso, dizemos que ele está sempre agindo.

Propõem, então, uma diferenciação entre *imaginário* e *imaginação*:

A imaginação implica um pensamento mais construído, mais elaborado, mais dominado também. Ela alimenta-se no imaginário, porém os elementos retirados são organizados ou associados de maneira aparentemente incoerente (no sentido em que não correspondem a um esquema conhecido), para criar algo novo, algo original. Embora seja claro que todos nós temos um imaginário, é algo muito menos evidente que todos nós possuíamos imaginação. (1994, p.196)

Isso ocorre segundo a autora, porque no nosso cotidiano não temos muitas opções de sistematizar as mensagens do imaginário e de organizá-las como imaginação.

Já Rodari (1982) afirma que as palavras “imaginação” e “fantasia” pertenceram por muito tempo e quase com exclusividade à Filosofia e que a Psicologia veio a se ocupar delas só recentemente. Por esse motivo, não se admira com o fato de que a imaginação seja tratada nas escolas como a “parente pobre” (1982, p.137), numa relação clara de desvantagem com a “memória” e com a “atenção”, pois escutar de forma paciente e recordar representam, até agora, características clássicas do modelo escolar vigente. O autor questiona qual a premissa de tal modelo escolar, uma vez que afirma ser a função criativa da imaginação pertencente a qualquer um, seja ele cientista, técnico ou artista e é essencial tanto para as descobertas científicas, como para o nascimento da obra de arte. Critica a visão compartimentada do saber na escola, como sendo, esse sim, o motivo pelo qual o aprendiz perde a percepção total da realidade que o cerca, tornando-se acrítico e “sem imaginação”.

Afirma esse autor, que uma das formas de fomentar a imaginação se encontra na leitura de textos literários, pois eles são exemplos da manipulação e da sistematização do imaginário do autor da obra literária, que acaba por extrapolar sua dimensão individual, “contaminando” outros indivíduos que o lêem e dando material para que os imaginários desses indivíduos sejam ativados.

## **2.9 Leitura em sala de aula**

Zilberman (1993) afirma que é na leitura do texto literário na escola que é possível reproduzir, inicialmente, a convivência com o mundo exterior e uma outra forma de lê-lo, pois a obra de ficção promove um adentramento no mundo real por agir como uma síntese desse. Serão os vazios, os não-ditos e os subentendidos do texto literário que reclamarão a intervenção do leitor, que irá preencher tais lacunas, dando vida ao mundo criado pelo escritor, a partir do seu modo particular de enxergar o mundo.

A autora afirma que se é a literatura de ficção, de modo global, que desencadeia a experiência mais ampla de leitura, ela é essencial no espaço escolar, uma vez que provoca transformações radicais e imprescindíveis no ser humano e na sua visão de mundo, pois é a condição possível de tornar o ensino mais satisfatório para o seu principal interessado – o aluno de modo geral.

Leite (1988) defende que os alunos devem ser produtores de conhecimento e não apenas consumidores das informações que o professor traz para a sala de aula. Esses alunos devem ser não apenas leitores, mas também produtores de textos e devem trabalhar a sua própria experiência e a alheia, não apenas consumindo a leitura do professor ou do livro didático. Essa nova concepção de ensino abala e questiona as distinções entre ler e escrever, autor e leitor, professor e aluno, literatura e não literatura e acaba por dar mais ênfase na força da vontade coletiva de criar, o que supõe, então, uma nova política cultural. Cita Roland Barthes<sup>20</sup> quando esse diz:

---

<sup>20</sup> Comunicação no Colóquio sobre ensino de literatura, de Cérés-la Salle, ocorrido entre 22 e 29 de julho de 1969. (Nota da autora, 1988, p.37)

Supondo que se admita uma espécie de política cultural ao nível de educação, o problema, na minha maneira de ver, seria transformar **os leitores potenciais que são as crianças ou os adolescentes em produtores do texto e não mais em receptores de um texto** (grifos meus). Tentar uma espécie de re-elaboração muito profunda das idéias, das práticas do texto, da escrita, do modo que ler seja verdadeiramente, de alguma forma, escrever e que se possa, no fundo, levar o adolescente a uma espécie de prática da escrita, uma prática do significante, uma prática simbólica, se quiserem, que seja um verdadeiro trabalho. (1988, p.43)

Fiore (2001) diz que o grande desafio que enfrentamos enquanto nação é o de produzir leitores em larga escala e em menor tempo histórico possível. Para que isso ocorra diz que é preciso perceber que a familiaridade com a leitura não é adquirida espontaneamente. Comenta que as nações avançadas produzem, deliberadamente, seus leitores tanto na escola como fora dela, através de políticas públicas maciças e que se o Brasil deseja compor o rol das nações adiantadas do mundo deve, imediatamente, começar a produzir, também, leitores em grande número sob pena de perder, irremediavelmente, a posição que tanto almeja para outras nações.

Explica que dada à falta de famílias que implantam o hábito de leitura em seus filhos é a escola pública, no Brasil, que tem um papel estratégico no tocante à formação de leitores, pois nela concentram-se 34 milhões de crianças e de jovens que, embora não possuam o benefício da leitura doméstica, poderão tornar-se, graças a essa instituição, futuros pais leitores e transmissores desse hábito aos filhos.

A leitura, ainda para Cagliari (2001, p.150) é um ato de decifração e de decodificação em que o leitor deverá, primeiro, decifrar a escrita e depois entender a linguagem encontrada, em seguida precisa buscar decodificar todas as implicações que o texto possui para, finalmente, refletir sobre isso e formar seu próprio conhecimento em relação ao que leu. O autor afirma que a leitura sem decifração não cumpre a sua função adequadamente, assim como ela sem a decodificação e outros componentes referentes à interpretação, também se torna improdutiva.

Por ser uma atividade estritamente lingüística, com uma fusão entre significados e significantes é que o autor afirma ser “falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significante, porque só um ou outro jamais constituem uma realidade lingüística” (2001, p.150-151).

Referindo-se não somente à criança e ao adolescente, Kleiman (2005) afirma que a leitura para o aprendiz adulto além de uma importante ferramenta na esfera das relações de trabalho é mais uma possibilidade, por excelência, não só de uma formação continuada, mas também da chamada aprendizagem informal, que possibilita diversão e prazer ao longo da vida.

A autora afirma que hoje, o impacto existente das atividades de leitura faz-se sentir em todas as esferas das relações humanas, sejam elas de trabalho, de lazer ou de estudo e que para participar plenamente dessas interações que envolvem a língua escrita, aqueles que não sabem ler ou escrever acabam por desenvolver estratégias de sobrevivência para lidar com esse mundo letrado, sendo uma delas voltar a estudar. A leitura, para o aprendiz adulto, extrapola sua função informativa e lúdica, pois, na realidade, ela adquire o potencial de resgatar a cidadania para esses adultos que, até então, encontravam-se fora do compartilhamento que a cultura letrada veio acumulando através da história humana.

Desse modo, não há como não referir a “leitura de mundo” a qual Paulo Freire (1984) refere-se:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada para a sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto. (1984, p.11/12)

A autora também vai tratar da dimensão do lazer que a leitura pode oferecer aos aprendizes adultos dizendo que, talvez, as funções lúdicas ligadas à leitura sejam as que menos ressoem nele, uma vez que, como já foi dito anteriormente, a leitura será utilizada pelo adulto como forma de apropriação e sobrevivência, inicialmente, ‘do’ e ‘no’ mundo letrado. Serão as intervenções de políticas educacionais na formação continuada de jovens e adultos, bem planejadas, as responsáveis por fazer da leitura uma concorrente à altura da TV e do videogame. Isso porque esse aprendiz adulto tende a trabalhar manualmente e nessa modalidade de ocupação, ele possui pouquíssimos momentos de lazer.

Afirma que:

(...) se a leitura não for prazerosa, se o livro não for atraente, se a página impressa não tiver a beleza e a sofisticação de outros textos multissemióticos que combinam harmoniosamente linguagens plásticas, musicais, verbais, esse aspecto da leitura – a leitura como forma de lazer – continuará sendo privilégio de poucos. (2005, p.17)

Kleiman (2005) diz esperar que haja incentivo das políticas públicas de educação quanto à distribuição de livros e também em relação à educação continuada das classes populares, onde se inserem os aprendizes adultos recém-leitores. Espera, também, que essas políticas permitam que o arrebatamento pelo ato de ler seja inserido na vida de tais aprendizes, porque somente assim poderá haver o início das modificações de ordem social que todos merecemos.

Para Antunes (2003), a leitura vem completar a atividade da produção escrita e em virtude disso, passa a ser uma “atividade de interação entre sujeitos” (2003, p.67), pois supõe muito mais do que uma simples decodificação de sinais gráficos. Sendo o aluno um dos sujeitos da interação, ele irá atuar participativamente e tentará recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor do texto lido. As palavras, os sinais, as notações do texto acabam por sugerir pistas do autor para o leitor e essas não poderão ser desprezadas por esse último, a fim de que ele possa descobrir significações e elaborar hipóteses sobre o texto que lê. Enfatiza a autora a importância que o “conhecimento prévio” (2003, p.67) do aluno tem na fruição e entendimento do texto, porque “um texto seria inviável se tudo estivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto.” (2003, p.67). Nesse ponto, ressalta a importância do professor como um mediador entre o conhecimento do aluno e o seu próprio. Diz que o professor necessita ampliar os horizontes do aluno, fazendo-o perceber o jogo que é a linguagem.

Finaliza a autora afirmando que a exposição pela leitura de bons textos escritos torna-se fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva na língua escrita e que, em síntese “a aprendizagem das regularidades próprias da escrita acontece é no contato com textos escritos, assim como a aprendizagem da fala aconteceu com a exposição do aprendiz a experiência de oralidade.” (2003, p.77).

Afirma ainda que é na sala de aula, espaço de conhecimento primordial para as classes populares que a leitura, a escrita e o aprimoramento teórico da língua devem ser entrelaçados para a evolução intelectual dos alunos.

## **2.10 Gramática em sala de aula**

Segundo Antunes (2003), os falantes de uma língua não possuem liberdade total de inventar, segundo sua vontade, as palavras que irão dizer e nem de colocá-las em qualquer lugar ou de compor de qualquer forma os enunciados que proferem. Isso ocorre porque todos eles falam conforme as regras que são particulares da gramática de sua língua. Explica que toda a língua possui sua gramática, seu conjunto de regras, e elas independem do prestígio social ou do nível econômico e cultural da comunidade em que é falada. Dessa forma, é correto afirmar que “não existe língua sem gramática”. (2003, p.85).

Do mesmo modo não existe falante que não sabe, segundo essa concepção, a gramática de sua língua, já que ele é sempre capaz de utilizar, de forma apropriada, as regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas dessa língua, além de outras de natureza pragmática na produção de textos interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, segundo Antunes (2003), adquirir, entre outras coisas, “o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua.” (2003, p.86).

No entanto, segundo a autora, existe uma confusão em relação ao que seja ensinar a gramática em sala de aula, pois de forma geral o professor, ao invés de orientar o aluno no sentido de “como usar” as unidades da língua, de como “combiná-las”, para que se produzam determinados efeitos e enunciados inteligíveis, acaba por apegar-se a “metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua” (2003, p.87), tais como a subdivisão das conjunções e nomes de cada uma delas, classificação dos tipos de oração, diferenças entre encontro vocálico, dígrafo, etc. Essa visão errônea do estudo da gramática de uma língua, segundo a autora, pretende que o aluno saiba “o nome das coisas da língua” (2003, p.87) e não no uso dessas em situações de escrita e de oralidade.

A autora afirma que a questão maior não é ensinar ou não ensinar a gramática, mas sim o discernimento do objeto a ser ensinado. Na sua visão devem ser ensinadas as “regras”, ou mais precisamente, “as regularidades de como se usa

a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos (...), as regras para a produção e leitura de um resumo, de uma resenha, de uma notícia, de um requerimento, de um aviso, entre muitos outros.” (2003, p.87) e enfatiza que a gramática existe em função “da compreensão e da produção de textos orais e escritos” (2003, p.92) e que o professor deve fazer tudo que estiver ao seu alcance nas aulas de português, teoricamente falando, para que seus alunos aprimorem suas habilidades e competências em relação à língua que “já” dominam.

Bechara (1991) diz que na escola “antiga” cometia-se o erro de entender a língua como somente a modalidade culta e literária, refletida no código escrito ou na prática da oralidade que lhe seguia o modelo, rejeitando todo aquele saber lingüístico aprendido com a família. Hoje, segundo o autor, por erros de interpretação da Lingüística cometem-se abusos de ordem inversa – alguns professores rejeitam completamente o ensino de outra língua funcional que não seja a modalidade coloquial. Diz que ambas as atitudes representam opressão, pois agindo dessa forma, o professor impede que o aluno, enquanto falante-escritor de uma língua histórica possa vir a “escolher para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso” (1991, p.14). Afirma que uma educação lingüística, voltada para um modelo teórico de base científica, deve ser priorizada na escola e para isso ser aplicado de forma efetiva, serão necessárias reformas no currículo e nas atividades didáticas referentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Diz que se o papel da escola é o de promover “*a cultura integral dos educandos*” (1991, p.23) cabe ao professor de língua materna “ampliar-se e enfileirar-se no rol dos componentes curriculares que permitam chegar os alunos a essa *cultura integral*” (1991, p.24) de que falam os programas curriculares.

Luft (1985) afirma que durante anos a escola vem ensinando a língua materna através do ensino de regras gramaticais puras, sem que ficasse bem definido se esse método é eficaz. Diz que valeria muito mais para a aquisição de recursos idiomáticos para os alunos, a convivência com pessoas que manejam o idioma de forma efetiva, falando ou escrevendo e a leitura de textos escritos do que a lição da *gramática livro*, ou o exemplo vivo do gramático, em geral mau escritor, que por ter embotado a espontaneidade de expressão pelo policiamento de

obediência às regras por ele ensinadas acaba por transformar-se num disseminador de *fósseis lingüísticos*.

Este autor questiona o motivo de os professores, de modo geral, não capacitarem melhor os alunos para a comunicação oral e escrita, fazendo-os trabalhar de forma intensa com a sua gramática interior compondo textos, lendo e escrevendo. Ao invés disso, acabam impondo-lhes o estudo gramatical de nomenclaturas, onde teorias e regras, pura e simplesmente, transformam o estudo da nossa língua num ensino gramaticalista, que abafa justamente o que ele chama de 'talentos naturais' dos alunos.

Afirma que a escola tem a obrigação de desenvolver as potencialidades dos alunos, pois se ela não o fizer, dificilmente a maioria dos alunos que a freqüentam terá outra oportunidade nesse sentido.

### 3. METODOLOGIA

“Conhece a Giralda<sup>21</sup> em Sevilha?  
Decerto subiu lá em cima.  
Reparou nas flores de ferro  
Dos quatro jarros das esquinas?

Pois aquilo é ferro forjado.  
Flores criadas numa outra língua.  
Nada têm das flores de fôrma  
Moldadas pelas das Campinas.”<sup>22</sup>

#### 3.1 Metodologia de intervenção

##### 3.1.1 Contexto da proposta

No ano de 2004 fomos aprovados no concurso público municipal para o preenchimento de vagas para a disciplina de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME) e assumimos nossas funções docentes a partir de março daquele mesmo ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ronna, situada no bairro Vila Princesa, zona norte da cidade de Pelotas, RS. Lá iniciamos nossas atividades com uma turma de 7<sup>a</sup> série regular, no turno diurno e duas turmas EJA<sup>23</sup> (5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries), no turno noturno. Em 2005, continuamos a trabalhar com as turmas de EJA nos dois adiantamentos: 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série e 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup>, além de uma 6<sup>a</sup> série regular do turno diurno.

<sup>21</sup> Torre quadrada de Sevilha, almenara do tempo dos Mouros, uma das jóias da arquitetura árabe de Espanha, erigida entre 1184 e 1196. (*Dic. Prát. Ilustrado*. Jayme de Séguier. s.u.- Tomo III)

**almenara** - [Do ár. al-manāra (t), 'farol' (cf. tb. etim. de minarete).] S. f. 1. Facho ou farol que outrora se acendia nas torres ou castelos para dar sinal ao longe: (...) 2. Torre em que se acendiam esses fachos [cf. minarete.] [*Aurélio Eletrônico s.u.*].

<sup>22</sup> op.cit.

<sup>23</sup> Programa de Escolarização de Jovens e Adultos (Aceleração de Estudos) da Secretaria Municipal de Pelotas, RS.

### 3.1.2 O EJA

O objetivo geral do EJA era o de desenvolver um programa de educação para jovens e adultos que extrapolasse os limites do ensino convencional, preocupando-se com a adequação série/idade, com a formação do cidadão e com sua profissionalização, despertando nos alunos o desejo de continuidade nos estudos.

O aluno que estivesse iniciando a 5ª série do ensino regular nesse programa precisaria ter os seguintes conhecimentos prévios relativos à Língua Portuguesa especificados pela Secretaria Municipal de Educação:

- Ler com fluência e compreensão textos ligados a seus interesses e vivência e que apresentem palavras e frases usuais nos diferentes estilos da escrita padrão;
- Expressar-se em situações funcionais ou criativas, utilizando, na fala, o vocabulário adquirido/ampliado e as noções estudadas em relação ao padrão culto da língua oral;
- Escrever textos, em situações funcionais ou criadoras, utilizando as noções estudadas de ortografia, vocabulário, flexão e concordância das palavras e uma organização de idéias que permita a comunicação com o leitor;
- Posicionar-se sobre temas da atualidade, tais como: reforma agrária, direitos da mulher, etc. (retirado do programa cedido pela SME, em anexo)

No entanto, verificamos que a grande maioria dos alunos que iniciaram essa etapa na turma de aceleração de estudos (5ª/6ª série) não possuíam tais conhecimentos e muitos deles apresentavam dificuldades na leitura e na produção de textos escritos. Os alunos de 7ª/8ª séries, na sua maioria alunos da própria escola desde a implantação da aceleração de estudos no ano anterior (2004), já apresentavam algumas características daquelas apresentadas no documento anteriormente citado, no entanto, ainda não haviam desenvolvido todo o potencial lingüístico esperado pela Secretaria Municipal de Educação.

### **3.1.3 Objetivo geral da proposta de ensino**

A proposta de ensino com base na escrita criativa e leitura teve por objetivo proporcionar aos alunos o contato com a produção textual e a leitura de textos narrativos de boa qualidade, na sua íntegra, em sala de aula. A partir dos textos produzidos por eles, quando se fizesse necessário, abordaríamos questões referentes à teoria gramatical e ao gênero textual narrativo.

### **3.1.4 Objetivos específicos da proposta de ensino**

Basicamente, os objetivos específicos que pretendíamos alcançar com esse projeto de ensino foram os de auxiliar os alunos a:

- produzir textos criativos, coesos e coerentes que transcendessem a escrita inicial (escrita<sub>1</sub>) e alcançassem uma escrita que se aproximasse da norma-padrão escrita (escrita<sub>2</sub>), fazendo com que os alunos se percebessem escritores em potencial;
- adquirir gosto pela leitura através da escrita criativa, de modo a que buscassem nos textos produzidos por escritores já consagrados, uma fonte a mais de conhecimento e inspiração para suas próprias produções textuais.

Segundo as orientações da Secretaria Municipal de Pelotas (SME) o conteúdo programático deveria ser unificado para todas as oito escolas que possuíam o EJA naquele ano, a saber:

- Textos descritivos e narrativos (H.Q, narrativas gerais)
- Classes de palavras
- Pontuação
- Acentuação

A ênfase no ensino de Língua Portuguesa nas turmas de EJA deveria ser, segundo a Coordenadoria Pedagógica de Língua Portuguesa da SME, voltada para a interpretação e produção textual. A teoria gramatical deveria ser trabalhada a partir do texto, concepção com a qual nos afinamos pedagogicamente.

### 3.1.5 Metodologia da proposta de ensino

A metodologia utilizada nas aulas desenvolvidas seguiu os seguintes passos:

1º passo: aplicação de uma oficina de escrita criativa para motivar os alunos a escrever, no início da aula de Língua Portuguesa;

2º passo: produção de um texto a partir do exercício proposto;

3º passo: entrega do texto para análise do professor;

4º passo: devolução do texto para os alunos com anotações sobre a estrutura formal do texto produzido;

5º passo: aplicação do *Ditado Participativo*<sup>24</sup>;

6º passo: reescrita do texto produzido (pelo menos mais uma versão)

7º passo: devolução da reescrita do texto pelos alunos para avaliação do professor;

8º passo: explicitação teórica dos pontos detectados como deficientes nos textos produzidos pelos alunos.

Conforme os textos iam sendo entregues, procurávamos fazer a catalogação dos problemas encontrados e buscávamos delinear um perfil geral da turma, referentemente aos problemas estruturais mais comuns encontrados nos textos, sendo que aqueles mais recorrentes foram analisados no capítulo 4 dessa dissertação. O trabalho que começou a se desenvolver no início do ano letivo de

---

<sup>24</sup> Exercício muito apreciado pelo grupo. Consistia na retirada de palavras dos textos dos alunos que possuíam problemas ortográficos motivados pela fonética, erros de segmentação, além de expressões que tivessem problemas de concordância verbal ou nominal, marcas dialetais próprias do português não-padrão ou a presença de articuladores específicos de fala na escrita. Esses elementos eram retirados dos textos dos alunos para serem ditados em sala de aula e os alunos iam ao quadro, colocavam a palavra ou expressão do modo que acreditavam ser correta e somente depois disso é que o restante do grupo se pronunciava a respeito da correção feita.

2005 suscitou, no total, a produção de 250 textos contabilizados entre todas as produções escritas dos alunos da turma (entre eles estão histórias em quadrinhos e textos oriundos das oficinas de escrita criativa<sup>25</sup>) os quais foram reescritos cada um, pelo menos uma vez (com exceção das oficinas de H.Q.). No entanto, fazem parte de nosso *corpus* de análise apenas 51 produções textuais produzidas pelos nossos quatro sujeitos de pesquisa no decorrer do processo

### 3.1.6 Oficinas de escrita criativa

As oficinas de escrita criativa<sup>26</sup> utilizadas ao longo do ano letivo de 2005 estão listadas a seguir:

Março de 2005:

1ª Oficina H.Q: TEMA: *Valorização da vida*. (1ª/2ª semana de aula)

2ª Oficina H.Q: TEMA: *Bons tratos aos animais*. (2ª/3ª semana de aula)

3ª Oficina H.Q: TEMA: *A saúde e a segurança no nosso bairro*. (3ª/4ª semana de aula)

Oficina de escrita criativa A: *“Identidade Secreta”* (abril 2005)

Oficina de escrita criativa B: *“A Metamorfose”* (maio 2005)

Oficina de escrita criativa C: *“O mundo do futebol – eu sou...”* (junho 2005)

Oficina de escrita criativa D: *“Recontando os clássicos - Era uma vez... Chapeuzinho Vermelho...”* (agosto 2005)

Oficina de escrita criativa E: *“O mate do João Cardoso ficou frio!”* (setembro /outubro 2005)

Oficina de escrita criativa F: *“Um ‘causo’ que aconteceu comigo!”* (novembro/início dezembro 2005)

<sup>25</sup> O trabalho com H.Q escolhida por nós baseou-se no material da *Oficina de H.Q.* – curso ministrado para professores do Colégio Municipal Pelotense (2001) pelo professor Elton Vergara Nunes, professor da Licenciatura de Espanhol (Curso de Letras da UFPEL). As demais oficinas, exceto as oficina de escrita criativa (C, E e F), respectivamente – *“Eu sou...”*, *“O Mate do João Cardoso ficou frio!”* e *“Um ‘causo que aconteceu comigo!”* (elaboradas por nós), foram idealizadas ou adaptadas pelo professor de Literatura do Curso de Letras Professor Aulus Mandagará Martins para utilização no *Curso de Criação Literária* da UFPEL..

<sup>26</sup> O conteúdo de cada uma das oficinas e a aplicação dessas encontra-se nos ANEXOS desse trabalho, exceto o conteúdo das oficinas C, E e F que se encontram nos APÊNDICES.

### 3.2 A pesquisa

A pesquisa que realizamos teve caráter qualitativo segundo Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Bauer e Gaskel (2002), uma vez que essa abordagem abarca de forma mais efetiva as minúcias e complexidades das relações entre pesquisador e campo pesquisado. No entanto, o aspecto quantitativo também se faz presente nesse trabalho porque nos deu informações relevantes acerca dos dados retirados dos textos analisados e estes serviram de ponto de partida para a análise de alguns aspectos qualitativos desenvolvidos.

Podemos dizer que a abordagem qualitativa põe mais ênfase no processo do que no produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Esse tipo de abordagem possibilita a percepção dos múltiplos aspectos existentes no contexto a ser estudado, favorecendo o conhecimento mais aprofundado sobre a temática em questão e tem sido amplamente utilizado na área educacional, por permitir uma aproximação com os sujeitos e suas representações, atingindo um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Segundo Minayo (2000), a análise qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2000, p. 21).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa impõe alguns pressupostos que, embora não necessitem estar concomitantemente todos presentes em estudos dessa natureza, resumem algumas características sinalizadoras da postura adotada nessa concepção de pesquisa. São eles:

*A fonte direta de dados é o ambiente natural*, constituindo-se o investigador, no elemento principal desde a coleta até a análise dos dados. A permanência do pesquisador no ambiente tem por objetivo torná-lo, dentro do possível, parte do contexto pesquisado. O tempo necessário para a realização do estudo deve ser suficiente para realizar a coleta de dados profunda e exaustivamente. Podem, ainda, ocorrer situações capazes de causar mudanças nos rumos da investigação.

*A descrição minuciosa dos dados é exigência fundamental* para que os investigadores qualitativos os analisem em toda a sua riqueza, respeitando a forma

como foram registrados e buscando visualizar todos os fenômenos como pistas em potencial que podem auxiliar a compreensão da realidade.

*O processo é mais importante do que os resultados ou os produtos da investigação.* O que interessa é conhecer qual o caminho percorrido para que a realidade seja como ela é, o que está interferindo/influenciando na ocorrência de determinado fenômeno e como ele está repercutindo nas pessoas/grupos. O pesquisador precisa tentar apreender o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências, às suas vidas, procurando certificar-se que as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo investigativo foram percebidas adequadamente. Em razão disso, a condução da investigação implica numa espécie de diálogo com os sujeitos.

*Faz-se necessária a adoção de instrumentos com um caráter abrangente,* de modo a focar a realidade a partir de diferentes ângulos, podendo cruzar informações e aprofundar o conhecimento do fenômeno a ser estudado. As técnicas de coleta de dados devem estar relacionadas aos objetivos e às características do estudo.

### **3.2.1 Campo empírico**

O local onde foi realizada a pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Ronna, fundada em 30 de abril de 1960 e localizada no bairro de classe popular Vila Princesa, situado na zona norte da cidade de Pelotas, RS. Nela, estudavam naquele ano (2005) 760 alunos distribuídos em três turnos. O trabalho que realizamos com escrita criativa e a coleta de dados se desenvolveram entre os meses de abril a dezembro de 2005, com uma turma de aceleração de estudos (5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série) do turno noturno do EJA, composta por 18 alunos cujas idades variavam, entre 16 a 55 anos. É importante salientar que esses alunos, de modo geral, possuíam histórico de evasão escolar e de sucessivas repetências.

### **3.2.2 Sujeitos de pesquisa**

Embora a intervenção tenha sido realizada com a totalidade da turma (18 alunos) escolhemos como sujeitos de pesquisa quatro alunos com idades entre 16 a 33 anos, três deles nascidos em Pelotas, RS, e um proveniente da cidade de

Arapiraca, estado de Alagoas. Dos quatro, três eram moradores do bairro Vila Princesa e um do bairro Pestano, considerado um bairro de classe baixa da cidade de Pelotas e distante 4 Km do bairro Vila Princesa.

A escolha dos informantes baseou-se nos seguintes critérios:

- alunos que demonstraram grande dificuldade com relação à produção escrita e à leitura em sala de aula;
- respostas dadas às questões 06 e 08 do Questionário 1, referentes aos hábitos de escrita e de leitura<sup>27</sup> dos alunos, aplicado à turma em março de 2005;
- contato estrito dos sujeitos escolhidos, durante a sua curta vida escolar, com aulas de Língua Portuguesa que dessem ênfase à explicitação da Gramática Normativa em sala aula.

Desses, dois se consideram leitores (Sujeitos 3 – Nara Fabiane e Sujeito 4 - Gilmar) e dois não-leitores (Sujeitos 1 – Maria Rosa e Sujeito 2 - Éderson) seguindo suas próprias definições do que seria ser leitor ou não-leitor (basicamente calcada na maior ou menos exposição voluntária a textos escritos, tais como jornais, revistas, livros, etc.). Observamos, no decorrer da análise de dados, que essa categorização feita por eles, a princípio, não trouxe diferenças relevantes para a pesquisa, motivo pelo qual decidimos excluí-la, posteriormente. Com exceção do Sujeito 2 (Éderson) que estava desempregado naquele momento, todos os demais trabalhavam. O Sujeito 1 (Maria Rosa), à época, trabalhava na copa de uma firma de industrialização de mel, às margens da BR-116, e o Sujeito 3 (Nara Fabiane) era dona de casa, mas tinha um pequeno comércio em sua própria casa. Já o Sujeito 4 (Gilmar) era carregador de sacos de arroz numa indústria próxima à BR-116. A renda familiar desses sujeitos girava em torno de dois a três salários mínimos mensais.

Ao contrário de outros alunos da turma que eram dispensados da nossa disciplina, esses informantes eram alunos regulares e mantinham presença

---

<sup>27</sup> Escolhemos aqueles que tiveram pouco ou nenhum contato com esses dois itens acima mencionados. Dentro dessas características ainda buscamos dividir os quatro alunos escolhidos entre leitores e não – leitores, a partir das respostas 8 e 9 do Questionário 1 aplicado à turma.

constante nas aulas de L.P. e como a maioria dessa turma, foram promovidos para a 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> série em 2006.

A escolha dessa turma e desses sujeitos deu-se, também, em função da facilidade de acesso à escola por fazermos parte, naquela época, do quadro funcional daquela instituição, e também por contarmos com o apoio da direção e coordenação pedagógica para a realização da pesquisa e do trabalho com produção textual e leitura, uma vez que já vínhamos realizando um trabalho semelhante com as turmas do turno diurno e noturno desde o ano anterior.

Os sujeitos serão referidos, a partir desse momento no textos apenas por seus nomes, seguindo a correspondência abaixo:

- Sujeito 1 - **Maria Rosa**
- Sujeito 2 - **Éderson**
- Sujeito 3 - **Nara Fabiane**
- Sujeito 4 - **Gilmar**

Procederemos dessa forma porque os sujeitos acima mencionados consentiram no fato de seus nomes e textos serem analisados nessa pesquisa.

A seguir apresentaremos, individualmente, os informantes dessa pesquisa.

### **3.2.2.1. Maria Rosa**

Natural de Alagoas e na época da coleta de dados tinha 30 anos, casada e tinha um filho de três anos. Morava em Pelotas há dez anos e dizia ter vindo para a cidade com o intuito de estudar e trabalhar. Essa informante morava no bairro Vila Princesa há oito anos e dizia apreciar muito o sul, não pretendendo voltar a morar na sua cidade natal. Respondeu o seguinte no Questionário 1 sobre o tempo em que esteve fora da escola e o porquê de ter voltado a estudar:

*13 anos fora da sala de aula. Por que trabalhava e chegava sempre de pois da 1<sup>a</sup> aula: voltei para evoluir mais e crescer futura mente no mercado de trabalho.*

Quando perguntada se tinha hábito de escrever, respondeu que “mais ou menos”, já que gostava de escrever receitas. Ao responder sobre o que esperava das aulas de Língua Portuguesa disse:

*Espero melhorar meus erros porque erro muito.*

O Sujeito 1 (M.R.) disse não ter o hábito de ler porque, geralmente, não entendia o que lia e também não tinha tempo disponível. Aplicada em sala de aula, seu caderno era impecável, porém apresentava muitas dificuldades de escrita e interpretação textual. Disse-me várias vezes que queria “aprender gramática” e não ficar escrevendo ‘historinhas’.

### **3.2.2.2 Éderson**

Tinha na época da coleta de dados 20 anos e morava no Pestano, bairro de baixa renda e considerado um dos mais violentos da cidade de Pelotas. Para o deslocamento até a escola utilizava sua bicicleta. Na época estava desempregado, natural de Pelotas.

Quando perguntado sobre o tempo em que estava fora da escola e o motivo pelo qual decidiu voltar respondeu:

*4 anos do PEJA. Para ter mais chance de emprego.*

Este informante foi alfabetizado aos 16 anos e como respondeu acima, fazia quatro anos que estava fora da escola. Dizia não ter o hábito de ler ou de escrever porque seus pais eram analfabetos e não havia livros em casa.

### **3.2.2.3 Nara Fabiane**

Tinha à época da coleta de dados 33 anos e natural de Pelotas. Estava, até o ano anterior a essa pesquisa (2004) há 14 anos fora da escola. No ano de 2004 iniciou o ano letivo, mas desistiu de estudar antes do meio do ano. Em 2005 retornou à escola porque tinha o sonho de completar os estudos e estudar Direito na

Universidade. Era dona-de-casa, mas também possuía uma pequena loja de miudezas no bairro. Não tinha filhos e morava no bairro Vila Princesa havia 15 anos.

Quando perguntada se tinha o hábito de escrever respondeu:

*Sim, poesias. (...)*

Com relação ao esperado das aulas de Língua Portuguesa e qual sugestão daria para o andamento delas respondeu:

*Eu espero cada vez melhorá as aulas, mais leituras.*

Dizia ter o hábito de ler revistas, livros de auto-ajuda, HQs, revistas sobre TV. Em média, afirmava ler um livro por mês (depois compreendemos que por “livro” essa informante entendia tudo aquilo que pudesse ser lido, não necessariamente o *suporte* livro, com história, personagens, enredo, etc.). Essa informante tinha muita dificuldade em interpretação textual e demorava um tempo maior do que os demais para compreender as tarefas propostas em sala de aula.

#### **3.2.2.4 Gilmar**

Natural de Pelotas tinha 16 anos em 2005 e nunca havia parado de estudar. Em 2004 reprovou em Matemática e em Ciências e em 2003 já havia reprovado em todas as disciplinas. Trabalhava numa beneficiadora de arroz às margens da BR-116, próxima ao bairro Vila Princesa, como carregador de sacos de arroz. Morava com a mãe que trabalhava como faxineira no centro da cidade. Quando perguntado se gostava de ler e escrever respondeu o seguinte:

*“Eu gosto de copiar textos e gramáticas.”<sup>28</sup>*

Na questão referente ao que esperava das aulas de Língua Portuguesa respondeu:

---

<sup>28</sup> Respostas retiradas na íntegra do Questionário 1.

*“Espero que as aulas sejam boas e que eu consiga passar nas provas.”*

Dizia ter o hábito de ler em seu quarto e afirmava que chegava a ler, em média, cinco livros por mês<sup>29</sup>, principalmente livros didáticos que sua mãe ganhou onde trabalhava. Também lia revistas, jornais e HQs emprestadas de amigos e parentes. Esse sujeito tinha por característica principal não falar “nunca”. Quando tinha que falar (responder a chamada, por exemplo), o fazia num tom tão baixo que mal conseguíamos ouvir.

Em comum, nossos informantes tinham um histórico de repetência e evasão escolar, o fato de nunca terem produzido textos narrativos em sala de aula e nunca terem lido um livro de narrativas até aquele momento de suas vidas escolares. Além disso, a concepção que traziam da disciplina de língua portuguesa era de que ela era “difícil e complicada” e que eles eram “ruins” em português, pois nunca souberam escrever direito e que falavam “errado”<sup>30</sup>. O consenso geral da turma era esse também.

### **3.2.3 Os dados**

#### **3.2.3.1 Produções textuais**

Analisamos nessa pesquisa 51 textos escritos por nossos quatro informantes durante os meses de abril a dezembro de 2005, todos eles produzidos em sala de aula. Maria Rosa produziu 14 textos; Éderson 13 textos, Nara Fabiane 12 textos e Gilmar 12 textos.

Os textos acima referidos foram obtidos através da escrita em 1ª versão e de pelo menos uma reescrita obrigatória das oficinas de escrita criativa aplicadas ao grupo. Maria Rosa elaborou uma 3ª versão dos textos oriundos das oficinas *A Identidade Secreta* e *D Recontando os Clássicos* e Éderson escreveu três vezes o texto oriundo da oficina *B A Metamorfose*. Nara Fabiane e Gilmar reescreveram somente uma vez cada uma das oficinas que aplicamos.

---

<sup>29</sup> Assim como Nara Fabiane, Gilmar entendia por “livro” tudo aquilo que pudesse servir para a leitura. No caso dos livros que citou estava se referido aos livros didáticos que possuía em casa.

<sup>30</sup> Constatação feita a partir das respostas dadas à questão 7 do Questionário 1.

### 3.2.3.2 Questionários

Além dos dados referentes aos textos analisados levamos em consideração, sempre que se fez necessário, as respostas dadas pelos informantes aos dois questionários<sup>31</sup> aplicados em momentos diferentes do processo pedagógico que estávamos desenvolvendo — o Questionário 1 (aplicado em março de 2005) e o Questionário 2 (outubro de 2005).

O Questionário 1 era composto por dez questões e solicitava informações pessoais dos alunos (nome, data de nascimento, idade, etc..) e tinha como principal objetivo investigar os hábitos de escrita e leitura do grupo, bem como suas expectativas em relação às nossas aulas. Este instrumento nos auxiliou na escolha dos informantes dessa pesquisa.

O Questionário 2 era composto por cinco questões e tinha como objetivo averiguar se os procedimentos que estávamos adotando em sala de aula estavam, na visão dos informantes, proporcionando a eles uma possível evolução em relação aos conteúdos estudados, à produção escrita e ao fomento ao hábito de leitura até aquele momento.

### 3.2.3.3 Entrevistas

Além da análise do material acima descrito, também procedemos a uma análise do conteúdo de entrevistas semi-estruturadas<sup>32</sup>, gravadas em fita cassete (áudio), contendo a opinião dos sujeitos pesquisados sobre escrita criativa, leitura e gramática na sala de aula no final do processo pedagógico que realizamos (dezembro de 2005). Essas entrevistas tiveram a duração de 60 minutos e as partes relevantes para nossa pesquisa se encontram transcritas no corpo de trabalho.

Lüdke e André (1986) dizem que a entrevista é, juntamente com a observação, um dos instrumentos mais básicos para a coleta de dados dentro

---

<sup>31</sup> Ambos os questionários encontram-se nos APÊNDICES dessa pesquisa.

<sup>32</sup> O roteiro da entrevista encontra-se nos APÊNDICES desse trabalho.

da perspectiva qualitativa, devendo o pesquisador sempre dar atenção especial para “o caráter de interação que permeia a entrevista.” (1986, p.33)

Os autores afirmam que uma das grandes vantagens da entrevista é a de captar, de forma imediata, os dados referentes às informações desejadas e que, sendo bem feita, a entrevista pode tratar desde assuntos pessoais até aqueles de foro mais geral e complexo. Permite, além disso, o aprofundamento de pontos, que talvez não pudessem ser pesquisados por outros instrumentos, como é o caso de pessoas com pouca ou nenhuma instrução formal.

### 3.2.4 Análise dos dados

Considerando as três questões de pesquisa, as quais estão reproduzidas a seguir: 1ª) A prática sistemática de produção textual, associada á explicitação de aspectos gramaticais específicos, pode contribuir para o aprimoramento dos textos dos alunos investigados? 2ª) A leitura constante em sala de aula pode auxiliar os alunos a adquirirem elementos de coesão referencial, ainda que não seja feita a explicitação desses elementos ao grupo? e 3ª) O que acontece com a estrutura narrativa dos textos produzidos pelos alunos após os exercícios sistemáticos de escrita criativa? Elegemos pontos a serem analisados nos textos dos informantes, referentes a cada uma dessas questões, com intuito de respondê-las.

Sendo assim, para tentarmos respondermos nossa 1ª questão de pesquisa elegemos como Categoria 1 – *Presença de marcas de oralidade na escrita*. Analisamos, nessa seção, como representativa da categoria os *erros ortográficos motivados pela fonética da língua*, tais como o levantamento das vogais átonas finais e a grafia de ‘u’ para representar o ‘l’ de final de sílaba, segundo Bisol (1989).

Os aspectos acima foram entrecruzados com a variável *número de linhas produzidas pelos informantes*, para que pudéssemos ter um valor numérico padronizado da evolução dos textos analisados e assim melhor avaliá-los. Nesse primeiro momento, levamos em consideração as categorias *Leitor* e *Não-leitor*, relativas aos sujeitos de pesquisa, para que pudéssemos averiguar se tal fator poderia ou não fazer diferença na qualidade dos textos produzidos por eles.

Para responder nossa 2ª questão de pesquisa escolhemos a Categoria 2 *Utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos*. Dessa forma,

buscamos descrever e analisar a evolução da aquisição dos elementos que estabelecem a coesão referencial nos textos dos nossos sujeitos sem, no entanto, explicitar teoricamente para o grupo tais elementos, somente expondo-os à leitura de textos narrativos de boa qualidade.

Os elementos de coesão referencial centrais de nossa análise foram analisados a partir de Koch (1989) e são:

- As formas remissivas referenciais;
- As formas remissivas não-referenciais presas e
- As formas remissivas não-referenciais livres.

Nosso foco de análise baseou-se, nessa categoria, à exposição dos informantes à leitura de narrativas, contrapondo as produções textuais deles, anteriores ao início de tais aulas (textos oriundos das oficinas A e B), com aqueles textos produzidos após o início das aulas de leitura (oficinas C, D, E e F). Nossa intenção era investigar se a utilização de elementos de coesão referencial nos textos desses informantes apresentava mudanças, a partir da exposição desses à leitura, mesmo sem a explicitação de tais elementos.

Finalmente, para respondermos nossa 3ª questão de pesquisa, elegemos a Categoria 3 *Aquisição de estruturas narrativas tradicionais na escrita* dos sujeitos de pesquisa, pois desejávamos investigar se os informantes, após terem sido expostos a exercícios de escrita e leitura sistemáticos durante todo o ano letivo de 2005, conseguiram modificar tal estrutura para a elaboração de seus escritos.

As teorias que deram suporte à análise da Categoria 3 são aquelas referentes à Van Dijk (1978), Adam (1987) (1992) e Todorov (1973). Utilizamos os conceitos de *superestrutura*, *complicação*, *resolução*, *fato ou acontecimento* e *avaliação* de Van Dijk (op.cit.), de *componentes essenciais de uma narrativa* referidos por Adam (1987) (1992) e do conceito das *mudanças de estados* presentes numa narrativa, de Todorov (1973) (representadas por uma situação inicial de equilíbrio que é quebrada por um determinado conflito. Logo após, a situação se estabiliza novamente, mas tal equilíbrio obtido nunca será igual ao equilíbrio inicial da história).

Utilizamos os três autores acima por cremos que a utilização concomitante deles nos daria uma visão teórica bastante clara dos elementos necessários, nos textos, para a depreensão da estrutura narrativa desejada.

## 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Dou-lhe aqui humilde receita,  
Ao senhor que dizem ser poeta:  
O ferro não deve fundir-se  
Nem deve a voz ter diarréia.”<sup>33</sup>

### 4.1 Descrição dos dados

Neste capítulo estão apresentados os dados extraídos dos textos produzidos pelos quatro informantes. A fim de analisarmos os textos deles decidimos selecionar três aspectos para a análise os quais servirão para observar o tipo de modificação ocorrida nas produções escritas no decorrer do período de trabalho com escrita criativa:

- Presença de marcas de oralidade na escrita;
- Utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos;
- Existência de macroestrutura narrativa nas produções analisadas.

Não serão transcritos integralmente, nessa seção, os textos narrativos dos informantes<sup>34</sup>, mas apenas aqueles trechos que possam vir a ilustrar dados referentes às categorias citadas acima.

A transcrição dos textos dos sujeitos de pesquisa obedece às mudanças de linhas feitas por eles e também a sua forma de grafar as palavras. Os termos em negrito são as ocorrências dos itens analisados, mas nem todos serão comentados, apenas aqueles mais significativos para a discussão dos aspectos enfocados. Os

---

<sup>33</sup> op.cit.

<sup>34</sup> Presentes nos ANEXOS desse trabalho.

dados serão avaliados primeiramente de forma quantitativa e individualizada, apresentando exemplos retirados dos textos dos informantes e que possam exemplificar de forma clara o erro analisado. Na análise quantitativa, ainda, compararemos o número de erros encontrados na 1ª versão com os valores encontrados na sua respectiva reescrita (ou reescritas). Na análise qualitativa agrupamos os exemplos dos quatro sujeitos de pesquisa por tópico analisado, pois entendemos que uma análise individual de cada um dos informantes se tornaria excessivamente extensa e repetitiva.

Passemos, a seguir, para a descrição e análise dos dados levando em consideração a primeira categoria citada, isto é, *a presença de marcas de oralidade na escrita*.

#### **4.2 Categoria 1 - Presença de marcas de oralidade na escrita**

A Categoria 1 busca descrever e analisar os dados encontrados nos textos dos informantes com a intenção de responder nossa primeira questão de pesquisa que é a seguinte — *A prática sistemática de produção textual, associada à explicitação de aspectos gramaticais específicos, pode contribuir para o aprimoramento dos textos dos alunos investigados?*

Adotaremos, pois, para proceder a nossa análise da Categoria 1 - *Marcas de oralidade na escrita*, aquilo que Kato (1986) denomina de escrita <sub>1</sub>, presente no suporte teórico desse trabalho, bem como sua orientação teórica para avaliarmos nossa amostra.

Analisaremos, nessa seção, como representativo dessa categoria<sup>35</sup> aquilo que chamamos de:

- erros ortográficos motivados pela fonética da língua, tais como o levantamento das vogais átonas finais e a grafia de ‘u’ para representar o ‘l’ de final de sílaba.

---

<sup>35</sup> Outros dados foram levados em consideração durante a análise que procedemos em relação a Categoria 1, tais como: segmentação de palavras (hipo e hipersegmentação), articuladores específicos de fala presentes na escrita, uso de expressões pouco prestigiadas comuns da oralidade, além de erros de concordância verbal e nominal. No entanto, os resultados obtidos a partir dessa análise inicial não chegaram a ser representativos para mostrar uma evolução dos textos dos informantes. Dessa forma, preferimos apresentar somente a análise dos erros ortográficos motivados pela fonética da língua, uma vez que foi a categoria que mais apresentou aspectos de evolução na escrita dos informantes.

O aspecto acima analisado foi entrecruzado com a variável *número de linhas produzidas pelos informantes*, para que pudéssemos ter um valor numérico e padronizado da evolução dos textos analisados nesse sentido e assim melhor avaliá-los. Além disso, levaremos em consideração, nesse primeiro momento, as categorias *Leitor* e *Não-leitor*, retiradas a partir das respostas às questões 8 e 9, dadas pelos sujeitos de pesquisa ao Questionário 1. Procedemos dessa forma para que pudéssemos averiguar se tal fator pôde ou não fazer diferença na qualidade dos textos produzidos pelos informantes.

No Quadro 1 apresentamos resultados quantitativos relativos às marcas de oralidade na escrita encontradas nos textos produzidos pelos quatro informantes, *leitores e não – leitores*, em relação ao número de linhas produzidas por eles.

#### **QUADRO 1 – Cômputo geral dos erros ortográficos motivados pela fonética da língua x linhas produzidas**

<b>Sujeitos de Pesquisa</b>	<b>Linhas produzidas</b>	<b>Erros ortográficos motivados pela fonética da língua</b>
<b>Maria Rosa</b> Não-leitor	<b>180</b>	32
<b>Éderson</b> Não-leitor	<b>124</b>	52
<b>Nara Fabiane</b> Leitor	<b>144</b>	57
<b>Gilmar</b> Leitor	<b>155</b>	21

Analisando o Quadro 1 podemos ter uma visão geral do desempenho dos quatro informantes em relação à *presença de marcas da oralidade na escrita*<sup>36</sup> relativamente aos erros ortográficos motivados pela fonética da língua.

O tópico analisado nessa categoria (erros ortográficos motivados pela fonética da língua), como já dissemos, foi cruzado com uma informação adicional, ou

<sup>36</sup> Dentro dessa categoria analisamos também os erros de segmentação, o uso de articuladores específicos de fala na escrita, os erros de concordância verbal e nominal e o uso de expressões pouco prestigiadas nos textos escritos pelos informantes. No entanto, os resultados mais expressivos se deram com os erros ortográficos motivados pela fonética da língua e por isso os escolhemos como representativos da Categoria 1.

seja, a de que os informantes eram leitores (Sujeitos 3 e 4) ou não - leitores (1 e 2). Essa divisão foi feita por julgarmos que tal critério talvez pudesse vir a fazer diferença na qualidade dos textos escritos, uma vez que pretendíamos verificar se a afirmativa corrente de que *quem lê mais, escreve melhor* encontrava respaldo em nossos resultados. No entanto, no momento da análise dos textos dos dois grupos (leitores e não-leitores) tivemos a oportunidade de verificar que tal afirmativa parece, pelo menos em relação ao aspecto analisado, não se sustentar com esse grupo.

Evidenciamos a irrelevância do fator Leitor/ Não-leitor ao fazermos uma média entre o número de linhas escritas, pela quantidade de erros gerais de cada um dos informantes não-leitores e leitores e constatamos que os sujeitos de pesquisa, de ambos os grupos, obtiveram médias bastante próximas.

Maria Rosa Éderson, que se consideravam Não-leitores, obtiveram, respectivamente, a média de 1 erro para cada **2,5** linhas e 1 erro para cada **1,5** linhas. Já Nara Fabiane e Gilmar que se consideram Leitores alcançaram, respectivamente, a média de 1 erro para cada **1,5** linhas e 1 erro para **1,9** linhas.

Mantendo tal comparação, verificamos que se fizemos uma média entre o número de linhas produzidas pelos informantes e a quantidade de erros ortográficos motivados pela fonética, constatamos Maria Rosa, Não-leitor, manteve a média de 1 erro para cada **5,6** linhas produzidas, enquanto que Gilmar, Leitor, obteve a média de 1 erro para cada **7,4** linhas, ou seja, os valores se aproximam. Já Éderson, Não-leitor e Nara Fabiane, Leitor, obtiveram médias quase idênticas – respectivamente 1 erro para **2,4** e 1 erro para **2,5** linhas produzidas.

Dessa forma, após uma análise geral dos textos dos nossos informantes podemos afirmar que, dentro do grupo que nos propomos a pesquisar, o aspecto Não-leitor e Leitor não parece ser relevante para a qualidade dos textos produzidos.

Em virtude disso, não voltaremos a utilizar tal variável por entendermos que foi uma categorização feita a partir dos próprios informantes, sem uma análise mais aprofundada a esse respeito.

Após a análise do desempenho geral dos quatro informantes em relação aos aspectos referentes às *marcas de oralidade na escrita X linhas produzidas*, levando-se em conta a categoria Leitor e Não-leitor, apresentamos os resultados quantitativos referentes à evolução individual das produções escritas dos nossos informantes, a fim de verificarmos se, longitudinalmente, alguma evolução referente a esses aspectos pode ser observada.

## 4.2.2 Trajetória individual dos sujeitos em relação à Categoria 1

### 4.2.2.1 Erros ortográficos motivados pela fonética da língua

Consideramos erros oriundos de motivação fonética da língua aqueles que revelam uma transposição, para a língua escrita, de características sonoras observadas na fala.

Originalmente, o nosso objetivo não era trabalhar a ortografia, no entanto, decidimos mapear alguns erros ortográficos encontrados nos textos dos sujeitos de pesquisa com a finalidade de analisar uma possível evolução nas formas escritas desses informantes de sua escrita<sub>1</sub> para uma possível (e esperada) escrita<sub>2</sub>, ao longo da sua experiência com a escrita sistemática em sala de aula.

Para termos uma idéia geral do desempenho dos informantes em relação aos erros motivados pela fonética comentaremos alguns dados encontrados nos textos dos informantes. É importante ressaltar que não é nossa intenção apenas quantificar os dados, pois entendemos que se analisados sozinhos, eles, por si só, não possuem a capacidade de “medir” a qualidade dos textos produzidos pelos sujeitos. Estamos tentando, apenas, buscar uma forma de *visualizar* a evolução desse tipo de erro para podermos, mais adiante, analisá-los qualitativamente, relacionando esses resultados com aqueles referentes à análise das outras categorias escolhidas para este estudo.

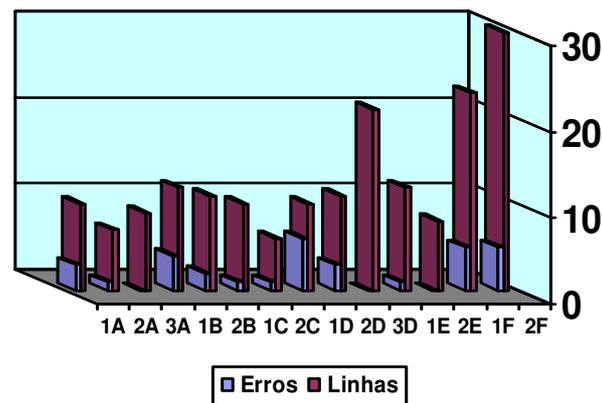
Gostaríamos de ressaltar, ainda, que as categorias *Presença de marcas de oralidade na escrita; Utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos e Existência de estrutura narrativa nas produções analisadas* foram escolhidas porque acreditamos que elas seriam capazes de nos oferecer subsídios para que tentássemos melhor compreender os efeitos da prática pedagógica que adotamos com esses alunos, que é baseada na escrita, leitura e explicitação de aspectos teóricos gramaticais específicos.

#### 4.2.2.1.1 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Maria Rosa

Maria Rosa produziu ao longo do ano de 2005 quatorze textos em 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> versão (oficinas A e D), oriundos dos exercícios de escrita criativa aplicados ao

grupo de alunos do qual ele e os outros três informantes faziam parte. O gráfico 1 apresentado a seguir, mostra a relação entre os erros ortográficos (em azul) e o número de linhas (em vinho), considerando-se cada uma das oficinas e suas respectivas reescritas desse informante.

**Gráfico 01: Erros ortográficos presentes nos textos x linhas produzidas por Maria Rosa**



No eixo horizontal estão representadas as oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas e no eixo vertical estão colocados os números referentes ao número de linhas produzidas por oficina.

Como podemos observar no gráfico acima, os dados desse informante revelam que o número de erros tende a desaparecer no processo de reescrita em três oficinas: na 3ª versão da oficina A, na 2ª versão da oficina D e na 1ª versão da oficina E. Em relação ao número de linhas, verificamos que elas tendem a diminuir no processo de reescrita, mas temos algumas hipóteses para que isso tenha ocorrido:

a) no caso das oficinas A, B e C os textos em 2ª versão apresentam uma constante busca, por parte desse informante, em resolver a questão da troca de linha e parágrafo em seus textos. Em função disso, sempre que ocorre a reescrita percebemos um movimento do informante no sentido de organizar melhor suas idéias e também reagrupar frases que, na versão anterior, apresentavam-se colocadas em linhas ou parágrafos diferentes, daí a diminuição de linhas da 1ª para a 2ª versão;

b) O caso da diminuição de linhas da 1ª para a 2ª versão da oficina E dá-se em função da orientação dada por nós, para que no primeiro texto da oficina E fossem utilizados diálogos na modalidade de discurso direto e no segundo fosse apresentado o mesmo diálogo, mas em discurso indireto. Essa mudança, obviamente por causa das especificidades de cada uma dos exercícios propostos, levou à diminuição de linhas nessa oficina.

Houve um aumento significativo no número de linhas, apenas na 3ª versão da oficinas D e nas duas versões da oficina F, o que pode ter ocorrido em função de o informante, na 3ª versão da oficina D, ter tido de utilizar a modalidade de discurso direto que foi solicitada por nós. Já a reescrita da oficina F apresenta o maior número de linhas até então produzidas pelo informante e demonstra o máximo de aprimoramento na escrita que este conseguiu chegar até aquele momento do processo. Esse fator é demonstrado por uma melhor elaboração da linguagem, pela melhor distribuição do texto em parágrafos, por certa diminuição geral de erros analisados e pelo próprio desenvolvimento da narrativa, que acaba por levar a um conseqüente aumento do número de linhas.

Os trechos abaixo demonstram o que foi dito anteriormente:

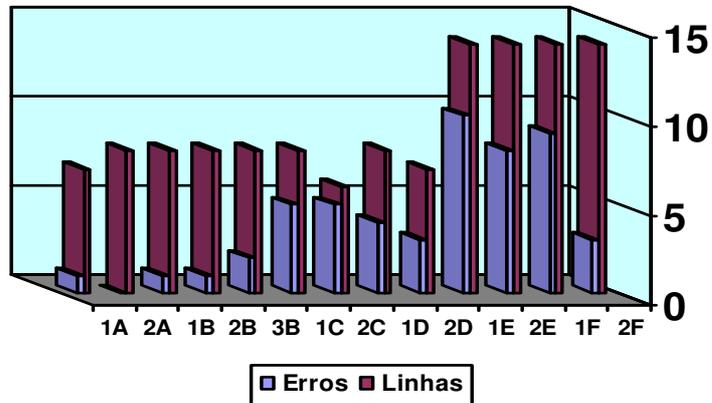
*“Quando ela entrou na floresta, andou até **uma clarera iluminada pela lua**. Lá viu um esqueleto no chão e ela reconheceu as roupas de Ventania e a aliança de casamento no dedo com seu nome gravado nela.”*

As expressões em negrito acima demonstram que esse informante busca expressar pela escrita não somente uma simples narração de eventos, mas também “colorir” sua narrativa com descrições que enriqueçam o texto.

#### **4.2.2.1.2 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Éderson**

Éderson produziu ao longo do ano de 2005 treze textos em 1ª, 2ª e 3ª versão (oficina A). Mostramos, a seguir, no gráfico 02, a mudança ocorrida nos textos desse informante no decorrer do processo de escrita, relativamente aos erros motivados pela fonética da língua (em azul) x linhas produzidas (em vinho) dos textos analisados desse informante.

**Gráfico 02: Erros ortográficos presentes nos textos x linhas produzidas de Éderson**



No eixo horizontal estão representadas as oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas e no eixo vertical estão colocados os números referentes ao número de linhas produzidas por oficina por este informante.

Podemos observar que, com exceção da 2ª versão da oficina A, em que os erros desaparecem, já nas duas versões da oficina B há ligeiro aumento de erros, já nas duas versões da oficina C os erros permaneceram estáveis. Na 2ª versão das oficinas A e D e E observamos uma ligeira diminuição na contagem dos erros na reescrita.

O informante apresenta, ainda, um ligeiro aumento no número de linhas no texto escrito em 2ª versão da oficina A em relação à 1ª versão, para em seguida apresentar diminuição delas nas reescritas dos textos das oficinas C, mantendo o mesmo número de linhas nos textos oriundos das oficinas B, E e F. No caso da oficina B, isso ocorre porque o informante confunde o conceito de reescrita com “passar a limpo” e mantém os textos praticamente iguais.

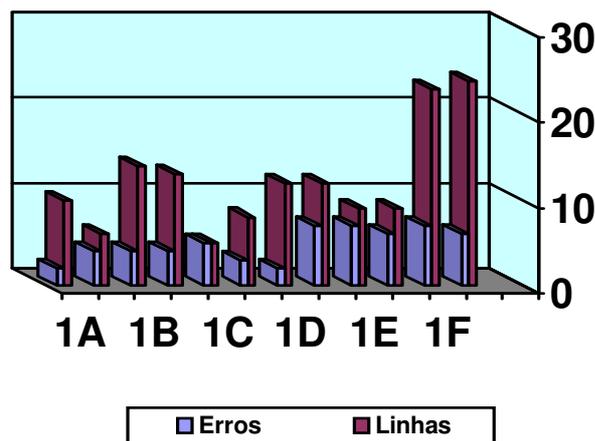
Chamou nossa atenção o aumento considerável do número de erros encontrados nos textos da oficina E *O mate do João Cardoso ficou frio!*, bem como o proporcional aumento de linhas produzidas nesse exercício, em se comparando às oficinas anteriores, fato que também se observa em relação aos textos posteriores. Esse aumento de erros (e do número de linhas produzidas) pode ter ocorrido em consequência do grau de envolvimento do informante com a atividade de escrita proposta, já que os textos oriundos da oficina E, e da oficina F, *Um ‘causo’ que*

*aconteceu comigo!*, foram produzidos a partir de um trabalho que fizemos com o grupo no sentido de resgatar ‘causos’ orais. Esse trabalho movimentou a turma por duas semanas, culminando com um *Sarau de Causos*, com dramatização, concurso do melhor contador de causo, e posterior passagem para a escrita das referidas narrativas feitas pelos participantes (textos das oficinas E e F). Isso tudo pode ter contribuído para que Éderson tenha se sentido mais confiante e seguro para escrever esses textos, aumentando consideravelmente o número de linhas e, conseqüentemente, também os erros.

#### 4.2.2.1.3 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Nara Fabiane

Nara Fabiane produziu ao longo do ano de 2005 doze textos em 1ª e 2ª versão e assim como Éderson apresenta flutuações em relação ao número de erros nas reescritas. A seguir, apresentamos no gráfico 03, a evolução desse informante no decorrer do processo de escrita em relação aos erros motivados pela fonética da língua (em azul) x linhas produzidas (em vinho).

Gráfico 03: Erros ortográficos presentes nos textos x linhas produzidas de Nara Fabiane



No eixo horizontal estão representadas as oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas e no eixo vertical estão colocados os números referentes ao número de linhas produzidas por oficina por este informante.

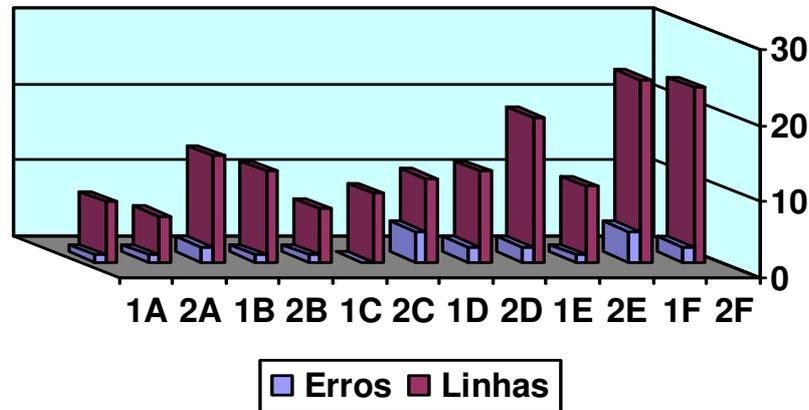
Como podemos verificar, há um aumento do número de erros em relação à 1ª versão nos textos oriundos das oficinas A e D. No caso do texto escrito em 2ª versão, a partir da proposta da oficina D esse aumento é motivado pela utilização da palavra **mauvado** em cinco situações, antes não detectadas no texto em 1ª versão dessa oficina. Analisaremos, mais adiante, de forma qualitativa esse dado, exemplo relevante para a nossa pesquisa de reflexão acerca do erro. Constatamos também uma diminuição de erros nas reescritas das oficinas C, E e F.

Em relação ao número de linhas, verificamos que elas diminuem na reescrita das oficinas dos textos oriundos das oficinas A e B também em virtude da busca, por parte de Nara Fabiane de solução à questão da troca de linha e parágrafo em seus textos. Assim como Maria Rosa, ela tenta organizar melhor suas idéias e também reagrupar frases que, na versão anterior, se apresentavam colocadas em linhas ou parágrafos diferentes, daí a diminuição de linhas da 1ª para a 2ª versão. O número de linhas se mantém estável nas oficinas D e E, vindo a aumentar na 2ª versão das oficinas C e em virtude de uma melhor elaboração de alguns aspectos da narrativa que serão analisados quando avaliarmos a terceira categoria considerada neste estudo – *Presença de estrutura narrativa nos textos analisados*.

#### **4.2.2.1.4 Erros ortográficos motivados pela fonética nos textos de Gilmar**

Gilmar produziu ao longo do ano de 2005 doze textos em 1ª e 2ª versão. O gráfico 04, a seguir, demonstra a evolução desse informante no decorrer do processo de escrita em relação aos erros motivados pela fonética da língua encontrados (em azul) x linhas produzidas (em vinho).

Gráfico 04: Erros ortográficos presentes nos textos x linhas produzidas de Gilmar



No eixo horizontal estão representadas as oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas e no eixo vertical estão colocados os números referentes ao número de linhas produzidas por oficina por este informante.

De acordo com os resultados expressos acima, constatamos, pois, que a evolução verificada nos textos de Gilmar, em se considerando a relação erros e número de linhas, se assemelha àquela apresentada por Maria Rosa, uma vez que as linhas tendem a diminuir no processo de reescrita, o que pôde ser observado nas oficinas A, B, E e F. Temos apenas dois casos de reescrita com número maior de linhas, que são a reescrita da oficina C e D.

Em relação às oficinas A, B e F temos com esse informante a mesma situação ocorrida com Maria Rosa e Nara Fabiane, ou seja, a procura, na 2ª versão dos textos, por uma melhor organização entre as linhas e os parágrafos escritos e a condensação de alguns deles, formando períodos mais longos, o que propicia a diminuição das linhas do texto reescrito. Na 2ª versão da oficina E constatamos que, além dessa busca pela melhor organização do texto, o nosso pedido de passagem para discurso indireto do texto escrito em 1ª versão levou à diminuição do número de linhas na 2ª versão da oficina em questão.

#### 4.2.2.2. Análise qualitativa de alguns aspectos referentes à Categoria 1

##### 4.2.2.2.1 O caso do ‘me’ encontrado nos textos de Maria Rosa e Nara Fabiane

Maria Rosa apresentava nos primeiros textos a utilização do pronome pessoal me sob a variante **mim/min**, o que caracteriza um caso de troca entre pronomes oblíquos com diferentes regências, já que o mim é uma forma oblíqua que exige preposição. Provavelmente isso estivesse ocorrendo em virtude das semelhanças entre “me” e “mim”, pois ambas as formas são pronunciadas com vogal alta e o informante as trata como sendo uma única forma. Esse caso específico reflete exatamente o que Kato (1986) chama de escrita<sub>1</sub>, pois a grafia **min/mim** do pronome pessoal me refletia o dialeto falado por esse informante, natural da cidade de Arapiraca, Alagoas, que utiliza a variante mim/min no lugar de me.

Longitudinalmente, constatamos que ela utilizou na 1ª versão da oficina *Identidade Secreta*, três vezes as duas variantes do referido pronome.

*“Mas quando a noite cai **mim** transformo em uma outra pessoa (...)”*

*“(...) coloco meu disfarçe que é uma capa e saio bem rápido para que ninguém dá rua que moro **min** veja ou **min** reconheçam”*

Antes de o informante produzir a 2ª versão da oficina A chamamos sua atenção<sup>37</sup> para a questão e pudemos constatar que depois disso ele faz uso apenas uma vez do pronome, sob a seguinte forma:

*“Mas quando a noite cai **mi** transformo em outra pessoa.”*

No caso acima citado podemos pensar que o informante 1 pode ter passado a reconhecer as duas formas permanecendo, apenas, o erro motivado pela fonética da língua.

Finalmente, na 3ª versão dessa oficina não há nenhuma ocorrência desse erro específico, uma vez que o informante já utiliza a forma padrão:

---

<sup>37</sup> Circulamos a lápis a ocorrência do *min/min* no seu texto, colocamos um asterisco indicando abaixo no texto a forma me.

*“(...) coloco minha capa e saio bem rápido para que ninguém da rua que moro **me** reconheçam.”*

Verificamos, no entanto, que Maria Rosa ainda utilizou concomitantemente à variante *mé* e a forma *me* do pronome pessoal em seus textos na 1ª versão da Oficina B *Identidade Secreta*:

*“**Me** escondi dentro de uma gaveta más não tive sorte **mé** acharam de novo. Mas foi pela mesma pessoa que fugi rápido.”*

Notamos que coexistem no mesmo trecho duas formas gráficas para o *me*, denotando que o sujeito ainda não está certo a respeito de qual das duas formas é a correta, o que pode ser um indício de um conflito em relação à grafia desse pronome. Podemos pensar que esse sujeito está, inicialmente, acomodado em uma certeza (o uso inicial do *min/mim* generalizadamente, inclusive no lugar do pronome pessoal *me*) e, quando essa certeza é colocada em xeque, passa então a utilizar os pronomes *me* e *mim* como duas formas distintas, mas a grafia *me* concorre com a grafia *mé*.

Dessa forma, colocamos no *ditado participativo*<sup>38</sup>, as formas *que*, *mas* e *me* no ditado, cuja incidência de erros por acentuação havia sido alta no grupo e acrescentamos o pronome pessoal mim, logo abaixo do me. Essas palavras específicas, além de mal, mau, bom, bem e os porquês eram ditadas em contextos onde pudesse ser apreendido seu sentido. Assim pudemos explicar, além da grafia de cada um deles, a sua utilização específica. Verificamos que na 2ª versão da oficina B, após a experiência do *ditado participativo* encontramos o seguinte no texto dessa informante:

*“Não sabia o que fazer, ouvi barulho ; toc toc , alguém entrou dentro de casa; Subi na pia, de repente tentaram **me** matar abriram a torneira dá água mas consegui **me** escapar. Por que quem estava tentando me eliminar não gostava de insetos.  
**Me** escondi dentro de uma gaveta más não tive sorte **mé** acharam de novo e fugi rápido.”*

<sup>38</sup> Em relação à essa atividade já referida combinamos que não seriam bem-vindas brincadeiras sobre o fato de um colega ter errado a palavra em questão, porque entendíamos que o erro faz parte do processo de aprendizagem. O acordo foi aceito pelo grupo e durante nossas atividades não houve problemas relacionados a esse assunto.

(2ª versão da oficina B A Metamofose)

Novamente percebemos a alternância em relação à grafia do me, porém na 2ª versão da *Oficina C Eu sou...* temos o seguinte:

*“Eu me chamo chuteira e alguns não **me** suportam, como a bola e a trave.”*

A partir de então, o informante não utilizou mais acentuação nesse caso, passando a utilizar sempre a forma me.

Quando perguntado, numa entrevista gravada em áudio (dezembro de 2005) sobre o que mais havia gostado nas aulas de L.P naquele ano, o Sujeito 1 (M.R.) dá uma resposta que demonstra a preocupação que ele possui com a escrita correta das palavras.

Gostei de escrever histórias e de ler. Hoje eu estou aprendendo a escrever melhor! Não erro mais tanto e não tenho medo de escrever uma carta pra minha irmã (risos). Outra coisa que não fazia é que comecei a ler. Agora sempre tem um livro, um gibi, uma coisa pra **mim** ler na bolsa. Há, e sei que não se diz **mim** quando escrevo, que é **me** (reforça a entonação) e que se escreve **me**, também sem acento (fechando o som do e).

Uma questão interessante relacionada à fala da gravação acima diz respeito ao modo como Maria Rosa retomou a questão do me na sua fala. O informante está comentando o fato do recém adquirido hábito de leitura e, num determinado momento, diz *“Agora sempre tem um livro, um gibi, uma coisa pra **mim** ler na bolsa.”* Logo em seguida faz a conexão entre o **mim** e o caso do me anteriormente analisado, mostrando refletir sobre as diferenças existentes entre seu modo de falar e a escrita. Essa reflexão também mostra que essa informante parece ainda não ter bem claro a diferenciação entre o **me** e o **mim**. Aproveitamos a oportunidade e o provocamos ao indagar: *“Mas existe o **mim** e **me**, lembra?”* Ao que o informante responde:

Há, é mesmo, tinha esquecido, o **para mim** é diferente de **me chamo**, (diz acentuando o tom em **mim** e **me**), é que estou meio nervosa com esse trocinho aí!(ri, apontando para o gravador). A senhora entendeu, não é?

Outro dado relevante, ainda relacionado à fala transcrita a partir do excerto da entrevista, diz respeito à preocupação, por parte de Maria Rosa, em escrever com correção para a irmã. Tal apreensão reside no fato de essa irmã ter cursado Magistério e ser professora das séries iniciais no interior de Arapiraca. Muitas vezes, esse informante pediu-nos que corrigíssemos a ortografia das cartas endereçadas à irmã por medo de ter seus erros apontados na carta seguinte (fato que acontecia com frequência e que fez com que, por muito tempo, ambas não se correspondessem).

A prática da escrita em sala de aula suscitou, no caso desse informante, o gosto pela leitura, melhorou sua auto-estima e confiança, uma vez que permitiu a essa informante revitalizar, inclusive, laços familiares estremecidos. É interessante ressaltar que Maria Rosa foi um dos alunos que mais resistência apresentou em relação às nossas aulas centradas na escrita. Lendo as observações no diário de campo encontramos a seguinte impressão, datada do dia 05/4/2005.

A terceira barreira foi a questão do conteúdo. Notava que algumas alunas, quando eu pedia que escrevessem, apenas se olhavam meio a contragosto. Perguntei por que elas não estavam participando das aulas e M.R respondeu o seguinte: — Professora, queremos conteúdo e a senhora só nos faz escrever historinhas, o meu marido olha os cadernos e pergunta: — Onde os substantivos, os verbos, só tem história aí!

A posição dessa informante, nessa época, ainda calcava-se na visão de que as aulas de Língua Portuguesa deveriam girar em torno das ‘regras de gramática’ e que “escrever historinhas” não era uma prática usual dessa disciplina. Com o tempo, porém, esse informante começou perceber que também trabalhávamos com a teoria gramatical, mas de uma forma que pudesse dar conta de problemas específicos vividos pelo grupo e não simplesmente seguindo uma lista de conteúdos descontextualizados.

Nara Fabiane também apresentou problemas em relação à utilização do pronome me em suas produções textuais, com a diferença que tal erro ortográfico persistiu durante todo o processo de produção de textos:

Na 1ª versão da Oficina *A Identidade Secreta* temos três erros ortográficos, sendo que um, especificamente, diz respeito ao pronome pessoal me:

*“(...) gosto de passeiar com meu marido mas quando a noite cai **mi** transformo em uma outra pessoa brincalhona (...)”*

Esse erro ortográfico persiste na 2ª versão dessa oficina, não voltando a ocorrer nas duas versões da Oficina B *A metamorfose*. No entanto, na 1ª versão da Oficina C *Eu sou...* voltamos a encontrar o seguinte:

*“Um dia eu acordei e **me** senti estranha porque eu era uma bola de futebol”*

E algumas linhas abaixo:

*“(...) eu fui para o canto da trave sem chance para o goleiro **mi** defender.”*

Esse conflito também está presente na 2ª versão dessa oficina e voltará a ocorrer nas duas versões da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!* como vemos a seguir na 1ª versão:

*“Eu vinha passando pela estrada quando o seu João Cardoso **me** chamou (...)”*

*“Dias depois do interro, eu tava na cozinha quando senti um barulho atrais de **min**, **min** virei e vi ele **me** olhano.”*

E depois, na 2ª versão:

*“Eu vinha passando pela estrada quando o seu João Cardoso **me** chamou”*

*“(...) quando senti um barulho atrás de mim, **mi** virei e vi ele **me** olhando. Tomei um susto que não consigo falar. Ele só **me** olhava, coitado.”*

Na 1ª versão da Oficina F *“O ‘causo’ que aconteceu comigo”* encontramos a mesma história contada anteriormente, cuja passagem acima está escrita da seguinte forma:

*“Uma manha eu tava preparando o feijão quando ouvi um barulho atrais de mim, **mi** **virei-mi** e ele, o meu pai estava parado na cozinha **mi** olhando.”*

E na 2ª versão, após 11 textos escritos por Nara Fabiane temos:

*“Uma manhã eu tava preparando o feijão quando ouvi um barulho atrás de mim, **vireimi** e ele, o meu pai estava parado na cozinha **me** olhando.”*

O processo de aquisição da escrita desse sujeito, bem como o do Sujeito 1 parece demonstrar também o conflito cognitivo ao qual já nos referimos anteriormente. Os exemplos acima parecem demonstrar que, além do conflito em relação à utilização do **me/mi**, um ingrediente a mais se soma a isso — uma forma que seria típica de uma escrita<sub>2</sub>, provavelmente induzida por uma maior exposição aos textos escritos na variante culta da língua, já que as formas **virei-mi** (1ª versão da Oficina F) e **vireimi** (2ª versão da Oficina F) utilizadas pelo informante, por apresentarem colocação pronominal enclítica distanciam-se da fala característica do português do Brasil, isto é, com a colocação preferencialmente proclítica.

No entanto, ao contrário de Maria Rosa, que não voltou a utilizar nenhuma variante do pronome me, Nara Fabiane não adquiriu a forma padrão do pronome me em seus textos durante o processo de escrita no ano de 2005. No entanto, podemos afirmar que ele passou a perceber a existência de mais de uma grafia possível para esse caso e tentou resolver a questão nos textos que produziu da melhor forma possível.

#### 4.2.2.2.2 O caso da grafia do ditongo nos textos dos sujeitos

O segundo caso que iremos analisar é a grafia de ditongos que só ocorrem na oralidade, conforme os casos ilustrados abaixo:

*“A trave, por sua **veiz** estou sempre passando por baixo dela.”*

(Maria Rosa - 2ª versão da Oficina C *Eu sou...*)

*“Era uma vez um lobisome feio que vivia na floresta e ele era muito **ferois** e brabo (...).”*

(Éderson - 1ª versão da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!*)

“(...) gosto de **passeiar** com meu marido (...)”

(Nara Fabiane - 1ª versão da Oficina A *Identidade Secreta*)

“(...) Uma manha eu tava preparando o feijão quando ouvi um barulho **atrais** de mim, mi virei-mi e ele, o meu pai estava parado na cozinha mi olhando (...)”

( Nara Fabiane – 1ª versão da Oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*)

“Eu me **agaichei** e não me fraguei e piso, encima dum morto.”

(Gilmar - 1ª versão da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!*)

Em relação aos casos de **veiz** e **ferois** encontrados nos textos de Maria Rosa e Éderson, Bisol (1989) nos explica que sempre que houver uma consoante fricativa coronal no final da palavra, essa ocorrência poderá motivar o surgimento de uma vogal alta entre a fricativa e a vogal anterior.

Sendo assim, depois que o Maria Rosa utilizou a palavra **veiz** grafada desta forma na 2ª versão do Oficina C *Eu sou...* chamamos sua atenção, através do ditado participativo, para a pronúncia e grafia correta dessa palavra. Na oficina seguinte, seria necessária a utilização da forma *Era uma vez*, já que a proposta era recontar uma história clássica conhecida (*Chapeuzinho Vermelho*). O texto produzido na seqüência apresenta a seguinte abertura:

“Éra uma **vez** uma linda menina, que se chamava chapeuzinho vermelho.”

(1ª versão da Oficina D *Recontando os Clássicos*)

Na 2ª versão dessa oficina ela não utilizou a forma clássica de abertura de narrativas de contos de fada, mas na 3ª versão da Oficina D temos:

“Era uma **vez** uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho (...)”

Verificamos que Maria Rosa não mais utilizou a grafia não-padrão em seus textos.

No caso de Éderson constatamos que na 1ª versão da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!* aparecem duas grafias distintas para a palavra *feroz*:

*“Era uma vez um lobisome feio que vivia na floresta e ele era muito **ferois** e brabo mas de dia ele era um homen normau.*

*Quando chegava a noite ele se transformava num **feros** lobisomen.”*

Assinalamos no texto do informante as duas grafias recorrentes (**ferois** e **feros**) com um círculo e com um asterisco indicando que no final do texto estava escrita a forma correta.

Na segunda versão temos o seguinte:

*“Era uma vez um lobisomem feio, que vivia na floresta e ele era muito **ferós** e brabo mas de dia ele era um homen normau.*

*Quando chegava a noite ele se transformava num **ferós** lobisomem”*

E

*“No outro dia o homem nunca mais viu o lobisomem pela floresta porque ele morreu e as pessoas ficaram feliz pelo homem ter matado o **ferós** monstro”*

Ainda que o informante não tenha conseguido adquirir a grafia correta da palavra, conseguiu, na 2ª versão da Oficina E, eliminar a grafia do ditongo antes assinalado. Segundo Miranda et alii (2007), há um número reduzido de palavras com essa terminação na língua portuguesa e a utilização do “z” no final da palavra é um exemplo de regra arbitrária, ou seja, exige o conhecimento etimológico da palavra ou requer a utilização de estratégias mnemônicas para seu uso.

Assim, podemos pensar que ao grafar a palavra *feroz* como **ferós** o sujeito busca a forma mais freqüente para a grafia do /s/ de final de palavra, o ‘s’ também por ser a letra escolhida para a grafia da marcação de plural, já que esta tem alta incidência na escrita.

Em relação a ocorrências como **passeiar** e **agaichei** encontradas nos textos de Nara Fabiane e de Gilmar temos no primeiro caso um exemplo de derivação não-

padrão pelo uso de uma variante do sufixo ‘-ear’ que deriva o verbo ‘frear’ da palavra ‘freio’ e ‘passear’, da palavra ‘passeio’, entre outras. Provavelmente seja a presença do ‘i’ nas formas nominais a motivação para que o sufixo seja interpretado como ‘-eiar’. A grafia do ‘i’ na palavra ‘agaichar’, por seu turno, pode ser considerado um caso de hipercorreção, isto é, o sujeito percebe que não são pronunciados ‘i’s de ditongos seguidos por um determinado tipo de consoantes, pois palavras como ‘caixa’ ‘baixa’ e ‘peixe’ são escritas com ‘i’ mas na pronúncia tem-se ‘caxa’, ‘baxa’ e ‘pexe’, respectivamente. Em função disso, os informantes, por terem percebido esse funcionamento da língua, generalizam uma regra para casos onde ela não se aplica. Esse fato pode nos mostrar que os informantes já apresentam indícios da influência de regras específicas de escrita nas suas produções textuais.

Adamoli (2006) em seu estudo sobre a grafia dos ditongos mostra que, além dos casos em que o ditongo “ei” foi reduzido a uma simples vogal (*pexe* e *dexaram*), há ocorrências nos textos que analisou de várias palavras em que a escrita convencional não exige a presença de ditongo e, no entanto, foram redigidas com a vogal “i”. Dá como exemplos as palavras *peicharam*, *feito* e *peixo*. Explica ainda que, nesses exemplos, a semivogal veio grafada em um ambiente que motivaria o surgimento desse segmento, conforme Bisol (1989).

Desse modo, a informante Nara Fabiane utilizou a grafia **passeiar** na 1ª e na 2ª versão da Oficina *A Identidade Secreta*, mas depois de termos chamado a sua atenção para a grafia correta da palavra, através de lembretes no seu texto e pelo *ditado participativo*, constatamos que esse informante não mais utilizou o ditongo na grafia das derivações da palavra *passear*, como vemos em:

“Estava **passeando** colocando veneno nas plantas (...)”

(1ª versão da Oficina B *A Metamorfose*)

“Ele estava na floresta **passeando** quando um caçador mauvado estava esperando a Chapeuzinho para levar para sua casa.”

(2ª versão da Oficina D *Recontando os Clássicos*)

“(...) vinha **passeando** pela estrada quando o seu João Cardoso me chamou (...)”

(1ª e 2ª versão da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!*)

“*Nossa família era pequena mas unida, a gente **passeava** junto e meu pai viajava muito (...)*”

(2ª versão da Oficina E *O ‘causo’ que aconteceu comigo!*)

Já o informante Gilmar apresentou a seguinte ocorrência de grafia do ditongo:

“*Eu me **agaichei** e não me fraguei e piso, encima dum morto.*”

(1ª versão da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!*)

Mesmo depois de termos assinalado no texto desse informante a palavra **agaichei** e de colocarmos a grafia correta desta, nos deparamos na 2ª versão dessa oficina com o seguinte trecho:

“*E não me fraguei e me **agaichei** encima do morto (...)*”

(2ª versão da Oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!*)

Novamente corrigimos a grafia no texto e utilizamos a palavra em questão no *ditado participativo*, onde solicitamos ao informante que viesse ao quadro e a escrevesse. Ele grafou-a da mesma forma que em seus textos. Foi então que tivemos a oportunidade de mostrar para Gilmar a grafia correta da palavra, comentando que a mesma deriva do verbo **agachar**, bem como a conjugação dessa, sem o “i”.

Com a aplicação da Oficina E *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!* tivemos a oportunidade, em função da unidade temática das duas oficinas, de investigar se nossa explicitação havia causado efeito. Encontramos o seguinte trecho na 1ª versão da Oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*

“Quando eu me **agaichei** para cravar a estaca alguém me puchou para traz, eu olhei e era um defunto, porque quando me **agachei** vi que ele tinha rasgado a minha camisa e sai correndo.”

Mas na 2ª versão temos:

“Quando eu me **agachei** para cravar a estaca alguém me puchou para traz, de medo eu olhei, me **agachei** e fiquei **agachado** e vi que era um defunto, sai correndo e vi que ele tinha rasgado a minha camisa.”

Ressaltamos que a utilização do *ditado participativo* em sala de aula, utilizando as dificuldades ortográficas encontradas nos próprios textos do grupo, apresentou-se como sendo uma ferramenta bastante interessante para a tomada de consciência por parte não só dos quatro sujeitos de pesquisa, mas de todo o grupo de alunos. Além disso, verificamos que as palavras que foram inseridas nessa atividade, geralmente não voltavam a ser escritas incorretamente, ao contrário daquelas apenas marcadas nos textos, sem esse trabalho posterior de explicitação.

#### **4.2.2.2.3 O caso do ‘mal/mauvado’ encontrado nos textos da informante Nara Fabiane**

Uma particularidade encontrada nos textos da Oficina D *Recontando os Clássicos* diz respeito à analogia feita por Nara Fabiane em relação à grafia de *mal/mauvado*. Explicitamos, a seguir, o motivo por que consideramos a modificação *mal/mauvado* como um caminho em direção à correção. Para isso reproduzimos o contexto onde a palavra *mal* está inserida:

**mal.** “E foi assim que foi a história da Chapeuzinho, a vovó, o amigo lobo, o caçador

(1ª versão da Oficina D *Recontando os Clássicos*)

Como a troca de mal/mau foi generalizada nos textos produzidos pelo grupo de alunos, não somente dos nossos informantes, inserimos essa dificuldade no

*ditado participativo* e explicitamos as diferenças entre mal – *contrário de bem* e mau – *contrário de bom* para o grupo.

Parece-nos lógico, portanto, que na 2ª versão da oficina D o informante em questão tenha escrito o seguinte:

*“Ele estava na floresta passeando quando um caçador **mauvado** estava esperando a Chapeuzinho para levar para sua casa.”*

Considerando que a palavra *mau* representa o contrário de *bom* e o contexto da narrativa produzida pelo informante mencionava um caçador *mau*, que possuía a índole contrária a de um *bom* caçador, poder-se-ia supor a hipótese de que ele fosse um caçador ***mauvado***.

Nos registros do diário de campo de julho de 2005 temos o seguinte:

*Estávamos fazendo a última prova de interpretação antes das férias e a aluna Nara Fabiane me perguntou se palavra maudade era escrita com “l” ou com “u”. Perguntei-lhe o que ela achava e ela disse-me o seguinte: *Acho que é com “u” porque **mau**, contrário de bom, é com “u” e quem é mau faz **maudade**, não é?**

O registro acima demonstra que a aluna utiliza o mesmo princípio de raciocínio para a palavra ***maudade***, como para o caso da palavra ***mauvado*** antes citado. Tais movimentos reflexivos em relação à escrita indicam que o Sujeito 3 problematiza o erro e isto parece ser o primeiro movimento em relação à correção de sua escrita.

A seguir, iniciamos a análise dos elementos referentes à categoria 2.

### 4.3. Categoria 2 - Utilização de elementos de coesão referencial nos textos dos sujeitos

#### 4.3.1. Produção textual, leitura e coesão referencial <sup>39</sup>

Os dados que passaremos a descrever e analisar na Categoria 2 buscam responder à segunda questão de pesquisa que é — *A leitura constante em sala de aula pode auxiliar os alunos a adquirirem elementos de coesão referencial, ainda que não seja feita a explicitação desses elementos ao grupo?*

Diferentemente da Categoria 1 referente às *marcas de oralidade na escrita* em que descrevemos, em muitos casos analisados, nossa intervenção de sala de aula com intuito de buscar a resolução dos problemas encontrados nos textos através da explicitação gramatical específica desses, já na Categoria 2 que se refere à *utilização de elementos de coesão referencial nos textos produzidos* buscamos descrever e analisar a evolução da aquisição dos elementos que estabelecem a coesão referencial nos textos dos nossos sujeitos de pesquisa sem, no entanto, levar em consideração a explicitação teórica específica de tais elementos.

Isso se faz necessário porque não trabalhamos explicitamente com os informantes o assunto *coesão referencial* em sala de aula. O que fizemos, na realidade, foi expô-los diariamente à produção textual e semanalmente à leitura em sala de aula, com o intuito de verificarmos se essa prática poderia fazer com que eles aprimorassem seus textos no tocante à coesão referencial, apenas sendo expostos a textos bem escritos e também os produzindo. Além disso, os textos escolhidos para a leitura deveriam ter a mesma estrutura com a qual estávamos trabalhando, ou seja, textos narrativos.

Sendo assim, concomitantemente como o trabalho de escrita criativa, reescrita dos textos e explicitação gramatical referente a alguns tópicos gramaticais já referidos na análise da Categoria 1, também realizamos, a partir do mês de junho de 2005, um trabalho de leitura em sala de aula, em que os alunos foram até à biblioteca da escola e escolheram duas coleções para começarem a ler e a trocarem

---

<sup>39</sup> Itens da língua que não podem ser interpretados por si próprios semanticamente, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.

entre si. As coleções escolhidas foram a *Coleção Aventuras Grandiosas* (2002)<sup>40</sup>, um conjunto de dez livros que trazia a adaptação de clássicos da literatura universal<sup>41</sup> e a coleção *Literatura em minha casa* (2003)<sup>42</sup>, volumes 2, 4 e 5 (respectivamente Conto<sup>43</sup>, Clássico Universal<sup>44</sup> e Texto de Tradição oral<sup>45</sup>) contabilizando um total de dezessete livros<sup>46</sup> que o grupo deveria ler até o final do ano e que ficaria no nosso armário em sala de aula.

Como no geral o grupo não possuía o hábito de ler e muitos alegavam falta de tempo para isso, estabelecemos que a aula de leitura fosse feita no nosso último período de quinta-feira, em que tínhamos as duas aulas finais. Além disso, seria atribuída uma nota pela presença em sala de aula e pedido um resumo da narrativa (ou narrativas lidas) no final do trimestre, valendo nota. Com algumas ressalvas e contrariedades, o grupo acabou aceitando e depois, vindo a gostar da atividade, que passou a ser realizada ocupando as últimas duas aulas de quinta-feira e não somente uma, como havíamos planejado.

Maria Rosa e Éderson que diziam não gostar de ler, no final do ano letivo leram respectivamente 10 e 5 livros, já Nara Fabiane e Gilmar que disseram no início do ano apreciar a leitura leram respectivamente 9 e 12 livros. A média geral da turma ficou em 8 livros lidos por aluno, o que para o grupo representou um número elevado, visto que muitos (como Maria Rosa e Éderson) nunca haviam lido um livro até então.

---

<sup>40</sup> **Coleção Aventuras Grandiosas.** Adaptadas por Ana Carolina V. Rodrigues. Editora Rideel, São Paulo, 2002. 1ª edição.

<sup>41</sup> Tais como **A Ilha do Tesouro** (Robert Lois Stevenson), **Aventuras de Robin Hood** (Neil Philip), **As aventuras de Robinson Crusó** (Daniel Dafoe), **As aventuras de Tom Sawyer** (Mark Twain), **As minas do rei Salomão** (Henry R. Haggard), **Oliver Twist** (Charles Dickens), **O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda** (O.Rosalind Kerven), **Os Três Mosqueteiros** (Alexandre Dumas), **Viagens de Gulliver** (Jonathan Swift) e **Moby Dick** (Herman Melville).

<sup>42</sup> **Coleção Literatura em minha casa.** Editora AGIR. Rio de Janeiro, 2003. 1ª edição.

<sup>43</sup> **Contos de hoje e de ontem** (Lima Barreto, Lygia Bojunga, Léo Cunha), **Conto com você** (Cora Coralina, Luís Câmara Cascudo, Edla van Steen, Moacyr Scliar, Sylvia Orthof, Daniel Mundukuru, Eva Furnari), **Faz de Conto** ( Mario Quintana, Ignácio de Loyola Brandão, Sylvia Orthof, Luís da Câmara Cascudo, Cora Coralina, Sidónio Muralha e Marina Colasanti).

<sup>44</sup> **Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida no Bosque** (Irmãos Grimm)

<sup>45</sup> **Contos Tradicionais do Brasil para as crianças** (Luís da Câmara Cascudo), **Histórias daqui e dali** (Roger Mello, Rogério Andrade Barbosa e Terezinha Éboli).

<sup>46</sup> Nesse momento, três dos dezoito alunos que iniciaram o ano letivo já haviam desistido de estudar.

Esperávamos, como já o dissemos, com essa prática pedagógica podermos investigar se os textos dos alunos sofriam modificações positivas em sua estrutura, quando os informantes tomavam contato com a escrita e a leitura sistematizada e foi exatamente por esse motivo, que decidimos por não começar essa atividade logo no início do ano, mas somente em junho de 2005. Desse modo, poderíamos comparar os textos das duas primeiras oficinas (A e B) anteriores ao processo de leitura ser sistematizado (abril/maio), com as demais oficinas aplicadas a partir do mês de junho.

Para verificarmos se o grupo estava compreendendo aquilo que estava sendo lido combinamos que, conforme os alunos fossem lendo os livros, eles deveriam apresentar resumidamente a narrativa para o grupo, sem, no entanto, revelar o final da história. Desse modo, os demais alunos ficariam curiosos para saber o desfecho da história e iriam ler o livro para descobrir. Essa prática apresentou-se bastante proveitosa, porque incentivava o grupo a dar segmento nas atividades de leitura, traçando suas prioridades de leitura a partir daquilo que os colegas contavam sobre as histórias dos livros lidos.

Passemos, agora, aos aspectos referentes à coesão referencial que analisaremos.

#### **4.3.2 Coesão referencial como foco de análise**

Baseados em Koch (1989) e tomando como base de nossa análise os elementos de coesão referencial citados no nosso suporte teórico, em especial as formas remissivas não-referencias livres e presas, além das formas remissivas referenciais, damos início à nossa análise dos textos dos nossos sujeitos de pesquisa.

O quadro 2, a seguir, mostra quantitativamente, a presença dessas formas nos textos dos nossos informantes.

**QUADRO 02 – Incidência das formas remissivas nos textos dos sujeitos**

<b>SUJEITOS</b>	<b>Formas remissivas não-referenciais presas</b>	<b>Formas remissivas não-referenciais livres</b>	<b>Formas remissivas referenciais</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Maria Rosa</b>	34	49	216	<b>299</b>
<b>Éderson</b>	19	36	241	<b>296</b>
<b>Nara Fabiane</b>	57	51	259	<b>367</b>
<b>Gilmar</b>	41	77	230	<b>348</b>

Como podemos verificar acima, os valores numéricos gerais apresentam alguns dados interessantes de serem comentados. Analisando separadamente a utilização de cada uma das formas pelos informantes verificamos que *as formas remissivas não-referenciais presas* são aquelas que apresentam menor utilização nos textos, dentre as três analisadas e isso ocorre com os escritos de todos os quatro informantes, com de Nara Fabiane, que as apresenta em maior número em seus textos do que as formas livres.

Com relação às *formas remissivas não-referenciais livres*, com exceção de Gilmar, que apresentou um valor relativamente mais alto de utilização em seus textos desse tipo de referência, os demais informantes apresentaram valores bastante próximos entre si, com uma margem levemente mais alta de utilização por Nara Fabiane.

O mesmo se dá quando avaliamos os valores numéricos das *formas remissivas referenciais*. Os valores, bem mais altos do que as formas remissivas não-referenciais presas e livres, apresentam-se próximos em relação à utilização nos textos dos informantes. No entanto, verificamos que os informantes Nara Fabiane e Gilmar as utilizam mais do que os informantes Maria Rosa e Éderson.

Dessa forma, entendemos que a melhor forma de analisar a evolução dos nossos informantes em relação à utilização de elementos que estabelecem coesão referencial seja avaliando seus textos passo a passo, pois somente assim

poderemos ter o panorama real da possível influência (ou não) da prática de leitura e escrita sistematizada em sala de aula, como forma de aprimoramento dos textos deles em relação à utilização de elementos de coesão referencial.

### 4.3.3. Experiências de leitura e aquisição de elementos de coesão referencial

#### 4.3.3.1 Maria Rosa

Como já dissemos anteriormente, Maria Rosa, no início do processo que realizamos com escrita criativa se considerava não-leitor, conforme respondeu na Questão 07 do Questionário 1, aplicado em março de 2005.

**Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lês e em que lugar?**

*Não, não tenho paciência para ficar sentada lendo historinhas.*

Essa informante estava fora da sala de aula há 13 anos porque segundo ela, trabalhava e chegava sempre depois da primeira aula do turno, seu principal objetivo para retomar os estudos era o de “(...) *evoluir mais e crescer futura mente no mercado de trabalho.*” Em relação ao hábito de escrever respondeu que o tinha “ (...) *mais ou menos sempre que posso gosto de escrever receitas.*”

Em relação às aulas de L.P Maria Rosa respondeu : “*Espero melhorar meus erros porque erro muito.*”

Esse informante, ao final do ano letivo de 2005 leu em sala de aula um total de 10 livros<sup>47</sup> de narrativas e respondeu o seguinte no Questionário 2, aplicado em sala de aula em outubro de 2005:

**Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:**

---

<sup>47</sup> **Coleção Aventuras Grandiosas.** Adaptadas por Ana Carolina V. Rodrigues. Editora Rideel, São Paulo, 2002. 1ª edição. **A Ilha do Tesouro** (Robert Louis Stevenson), **Aventuras de Robin Hood** (Neil Philip), **As aventuras de Robinson Crusóe** (Daniel Dafoe), **As aventuras de Tom Sawyer** (Mark Twain), **As minas do rei Salomão** (Henry R. Haggard), **Oliver Twist** (Charles Dickens), **O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda** (O.Rosalind Kerven), **Os Três Mosqueteiros** (Alexandre Dumas), **Viagens de Gulliver** (Jonathan Swift) e **Moby Dick** (Herman Melville).

*Hoje eu leio mais sim, antes eu odiava ler, é que não tinha costume, depois que eu peguei o gosto em sala de aula não parei mais, sempre tem um livro na minha bolsa agora, até já escrevo melhor porque tenho o modelo na cabeça.*

A modificação ocorrida na atitude de Maria Rosa não se deu sem embates. Ela foi uma das alunas que mais resistiu ao nosso modo de trabalhar a L.P em sala de aula. Não foram poucas as vezes em que nos questionou sobre a validade de uma aula em que “apenas escrevíamos historinhas”. Muitas vezes, este informante ironizava nossa prática, afirmando para o grupo que nos dias em que havia L.P todos poderiam descansar para a aula “de verdade” que viria depois da nossa.

Entendíamos esse tipo de reação exatamente pela própria clientela com que trabalhávamos, cuja experiência de sala de aula na disciplina de L.P resumia-se apenas à explicitação gramatical. Na visão de Maria Rosa, a produção textual não fazia parte da dinâmica de sala de aula. Houve, por isso, o estranhamento e o natural repúdio ao desconhecido.

No entanto, com o decorrer do tempo, essa informante começou a perceber que eram trabalhados conteúdos gramaticais, apenas de uma forma diferente e com o auxílio da escrita. Isso fez com que, inclusive, depois de alguns meses, ele viesse nos pedir desculpas pelo que havia dito e confessou-nos que as aulas de L.P o estavam auxiliando a retomar laços afetivos desfeitos com a irmã, moradora da cidade de Arapiraca, estado de Alagoas, para quem voltara a escrever.

Segundo essa informante sua irmã, professora de séries iniciais, criticava “seu português ruim” nas cartas que escrevia e por esse motivo ele parara de se comunicar com ela. Agora, no entanto, ela voltara a escrever porque se sentia mais seguro e pediu-nos, inclusive, que revisasse o português dessas cartas.

Esse fato foi para nós um forte indício de que Maria Rosa finalmente compreendera nosso propósito em relação às aulas de L.P.

Passemos, então, a analisar seus escritos com o intuito de verificarmos se a exposição à leitura sistemática em sala de aula e também à escrita fez com que essa informante apresentasse elementos de coesão referencial em seus textos.

Seguindo a lógica anteriormente utilizada em relação aos estágios do processo com escrita em sala de aula, no que diz respeito à aplicação das oficinas de escrita criativa podemos dizer que no início do processo (oficinas A e B), Maria

Rosa utilizava basicamente as formas remissivas referenciais, mas também as formas remissivas não-referenciais livres e presas (essas em menor quantidade). Isso significa, em termos de produção textual, afirmar que nosso informante estabelece as relações coesivas nesse início de processo com escrita utilizando expressões sinônimas ou quase-sinônimas, nomes genéricos, elipses, lexemas idênticos, além de pronomes pessoais de 3ª pessoa, advérbios pronominais e pronomes adjetivos indefinidos. Essas formas de correferenciação, em muitos casos, na escrita, são utilizadas também como elementos de coesão presentes na oralidade.

Como exemplo de algumas das formas de referenciação utilizadas pelo informante 1 mostraremos, primeiro, um fragmento da 1ª versão da oficina A *Identidade Secreta* em que são utilizadas formas remissivas referenciais<sup>48</sup> e uma forma remissiva não-referencial presa:

“(...) *Mas quando a noite cai (Ø) mim transformo em uma **outra pessoa***<sup>49</sup>  
*(Ø) coloco meu disfarçe que é uma capa e saio bem rápido para que ninguém dá rua que moro min veja ou min reconheçam.*  
<sup>50</sup>***Junto** todas as peças de roupas que consegui **juntar** durante o verão e vou procura de **pessoas***<sup>51</sup> *que dorme nas ruas (...)*”

(1ª versão da oficina A *Identidade Secreta*)

A seguir, apresentamos um fragmento da 3ª versão da oficina A, em que essa informante utiliza, pela primeira vez em seus textos, uma forma remissiva não-referencial livre sob a forma de um pronome substantivo possessivo.

“(...) *visito a casa de saúde infantil que sou propietária, portanto adoro crianças pois precisamos cuidar da saude **delas**.*”

(3ª versão da oficina A *Identidade Secreta*)

---

<sup>48</sup> Em que (Ø): representa elipse (forma remissiva referencial)

<sup>49</sup> *outra pessoa* é um pronome adjetivo indefinido (forma presa).

<sup>50</sup> *Junto/juntar*: é uma expressão sinônima ou quase-sinônima (forma remissiva referencial)

<sup>51</sup> *pessoas* é uma expressão genérica (forma remissiva referencial)

No meio do processo com escrita criativa (oficinas C e D e início de nossas aulas de leitura sistematizadas em sala de aula) observamos, através dos dados analisados, que Maria Rosa, embora ainda se utilize mais das formas referenciais, este já passa a utilizar as formas não-referenciais livres e as formas não-referenciais presas. Este salto nos elementos de coesão referencial representa nos textos analisados desse informante, um ganho qualitativo específico — a variação de possibilidades de estabelecer coesão referencial, em virtude de uma maior utilização de pronomes pessoais de 3ª pessoa, de remissão através de pronomes adjetivos e substantivos, de numerais substantivos e adjetivos e de uso de referência através de artigo indefinido/definido. Tais elementos de coesão referencial tendem a serem menos utilizados de forma menos comum na oralidade e mais na escrita.

Como exemplo, temos:

*“Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, carregando uma cesta de doces para a vovó que estava doentinha.*

*Um lobo<sup>52</sup> parou **ela**<sup>53</sup> e perguntou:*

*— Aonde vai?*

*— Eu vou levar uns docinhos para a vovó que está doente.*

*— Posso ir junto?*

*— Claro, dise chapeuzinho.*

*Ai **o lobo** foi junto chegando lá a vovó perguntou:*

*— Minha netinha quem é **esse bicho** que você trouxe?!!!*

*A chapeuzinho falou:*

*— É **o lobo bonzinho**, vovó, eu vim conversando com **ele**, eu falei que ia trazer uns docinhos para a senhora.*

*Ai chapeuzinho e o lobo, foram conversando de volta pra **sua casa**<sup>54</sup> (...)”*

(3ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

Notamos na parte sublinhada um problema de ambigüidade, visto não ficar bem claro para a casa de qual dos dois a Chapeuzinho e o lobo se encaminham. No entanto, tais problemas parecem se dar em função de que Maria Rosa ainda estar experimentando a melhor forma de estabelecer a coesão referencial em seus textos, sendo normal, devido a isso, esse tipo de erro que gera ambigüidade.

No exemplo seguinte temos:

<sup>52</sup> **Um lobo/o lobo**: referência através de artigo indefinido/definido;

<sup>53</sup> **ela**: referência através de pronome pessoal de 3ª pessoa;

<sup>54</sup> **sua casa/ esse bicho**: referência feita através de pronome adjetivo (que acompanha o substantivo)

“Ai chapeuzinho e o lobo, foram conversando de volta pra **sua casa** e no outro dia **os dois**, saíram para passear na floresta.

Quando o caçador vinha vindo, e encontrou **os dois**<sup>55</sup>, e pensou que o lobo ia atacar, o caçador deu um tiro.

E acertou **chapeuzinho**, ai o lobo pegou a menina no colo, e, levou para um lugar. e cuidou **dela**<sup>56</sup>, fez curativo, depois o lobo foi avizar a mãe chapeuzinho, e falou que **ela** tinha levado um tiro.”

(3ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

No final do processo com escrita criativa em sala de aula (oficinas E e F) os seus textos se apresentam claros e não há ocorrência de problemas de ambigüidade neles. Como exemplo citamos um fragmento da 2ª versão da oficina F *Um 'causo' que aconteceu comigo!*, último texto produzido pelo informante 1 no processo de escrita criativa e leitura em sala de aula em que estão contempladas todas as três formas de estabelecer coesão referencial.

“Intediado voltou para a floresta<sup>57</sup> e ouviu **um galopar de cavalos**<sup>58</sup>, correu e tocou **seu berrante**, mais de nada adiantou, pois os cavalos não se aproximaram.

A história se espalhou e **a floresta** ganhou fama de mal assombrada, todos tremiam só de pensar em passar na frente da **floresta assombrada**.

Já **Ventania** teve outra oportunidade: subiu ao céu e lhes responde:

- Não vais poder ficar, **tua esposa**<sup>59</sup> não te perdoou.

Foi quando **ele**<sup>60</sup> ouviu **o galopar de cavalos** e voltou, pegou **seu berrante** e começou a tocar muito alto (...).”

Os exemplos apresentados parecem indicar que o contato sistematizado com textos narrativos de boa qualidade e a produção escrita constante podem ter feito com que os alunos apresentassem de forma mais apropriada os elementos de coesão referencial aqui estudados. Dizemos isso em função do aumento acelerado da utilização das formas de referenciação analisadas nos textos de Maria Rosa, principalmente a partir do meio do processo (oficinas C e D), exatamente coincidindo

<sup>55</sup> os **dois**: referenciação através de numerais substantivos (ocorrem sem a presença de um substantivo que os acompanhe. (forma referencial livre)

<sup>56</sup> **dela**: referenciação através de pronome substantivo. (forma referencial livre)

<sup>57</sup> **a floresta/a floresta/da floresta assombrada**: referenciação através de lexemas idênticos e expressões sinônimas ou quase-sinônimas (formas referenciais).

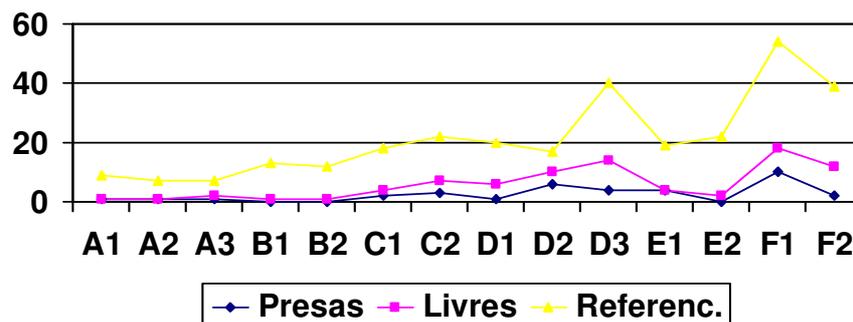
<sup>58</sup> **Um galopar de cavalos/o galopar de cavalos**: referenciação através de artigo indefinido/definido (formas não-referenciais presas).

<sup>59</sup> **tua esposa /seu berrante**: referenciação através de pronomes adjetivos (forma não-referencial livre).

<sup>60</sup> **ele** (Ventania): referenciação através de pronome pessoal de 3ª pessoa ((formas não-referenciais livres).

com o ponto em que iniciamos as aulas de leitura. O gráfico 05, a seguir mostra o exposto acima:

**Gráfico 05 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial nos textos de Maria Rosa**



No gráfico 05 temos, no eixo horizontal, a representação das oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas e no eixo vertical, os valores obtidos, oficina a oficina, acerca dos valores numéricos de utilização das formas remissivas referenciais, das formas remissivas não-referenciais presas e das formas remissivas não-referenciais livres nessas mesmas oficinas.

Analisando o gráfico acima verificamos que as formas analisadas mantêm suas utilização em valores mais ou menos constantes até a 1ª versão da oficina C (início das aulas de leitura), para, a partir desse ponto começarem a aumentar. Podemos ver também que o pico de utilização das formas remissivas acontece na 1ª versão da oficina F, no caso desse sujeito.

#### 4.3.3.2 Éderson

O Sujeito 2 (É.), no início do processo que realizamos com escrita criativa se considerava não-leitor, conforme resposta à Questão 08 do Questionário 1, aplicado em março de 2005.

**Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lês e em que lugar?**

*Eu nunca li um livro tenho dificuldade de ler as estórias porque demoro muito pra ler então nem leio.*

Uma característica desse informante é que foi alfabetizado na adolescência pelo PEJA, um projeto implantado em 08 escolas do município de Pelotas, pela Secretaria de Educação e que busca erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos. Depois de ser alfabetizado, Éderson permaneceu quatro anos fora da escola e voltou a ela no ano letivo de 2005 para cursar a 5ª/6ª série num mesmo ano. Este informante possuía muitas dificuldades para escrever e ler, além de ser muito lento para realizar as atividades. Assim como Maria Rosa, este informante voltou a estudar para ter mais chances na área profissional, visto ter perdido diversos empregos porque não possuía o ensino fundamental concluído.

Até o final do ano letivo Éderson leu em sala de aula um total de 05 livros<sup>61</sup> de narrativas e respondeu o seguinte no QUESTIONÁRIO 2, aplicado em sala de aula em outubro de 2005:

**Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:**

*Eu já entendo melhor as histórias e fiquei com mais vontade de ler. Agora eu chego na casa do meu pai e pego jornal, revistas para ler e vejo também o Jornal da TV para ficar bem informado.*

Verificamos que no caso desse informante nossas aulas surtiram o efeito de despertar o gosto inicial pela leitura através do hábito semanal de leitura em sala de aula e também em função de auxiliar Éderson a compreender aquilo que era lido. Uma experiência importante de ser relatada aqui, foi o fato de que esse informante, inicialmente, não ter conseguido compreender as narrativas escolhidas pelo grupo para realizar a atividade de leitura. Os textos eram, segundo sua opinião, muito complexos e ele pouco os compreendia. Foi até nossa classe, e mostrou-nos um

---

<sup>61</sup> **Coleção Literatura em minha casa.** Editora AGIR. Rio de Janeiro, 2003. 1ª edição **Contos Tradicionais do Brasil para as crianças** (Luís da Câmara Cascudo), **Histórias daqui e dali** (Roger Mello, Rogério Andrade Barbosa e Terezinha Éboli). **Faz de Conto** ( Mario Quintana, Ignácio de Loyola Brandão, Sylvia Orthof, Luís da Câmara Cascudo, Cora Coralina, Sidónio Muralha e Marina Colasanti) da e **Chapeuzinho Vermelho e A Bela Adormecida no Bosque** (Irmãos Grimm).

livro chamado *A macaca Pipa*<sup>62</sup> que era de sua sobrinha de seis anos e perguntou-nos se poderia começar com aquele.

Naquele momento, nos sentimos completamente impotentes diante da situação e decidimos, então, fazer a seguinte proposta: Éderson escolheria um dos livros que o grupo trouxera para a sala de aula e o leríamos juntos. Ele, um pouco em dúvida, acabou aceitando e começamos a ler os *Contos Tradicionais do Brasil para as crianças*, de Luís da Câmara Cascudo<sup>63</sup>. O livro era composto pelas seguintes histórias: *O touro e o homem*, *O bem se paga com o bem*, *Uma lição do rei Salomão*, *A menina enterrada viva*, *Frei João sem cuidados*, *O macaco perdeu a banana* e *A música dos chifres ocos e perfurados*. Até a penúltima história do livro líamos o texto juntos e em voz alta, na sala ao lado à nossa para não atrapalharmos os demais. A cada parágrafo não entendido, voltávamos e o relíamos. Esse processo durou quase um mês, mas na leitura da última história Éderson já nos pediu para ir ler junto aos demais colegas na outra sala e sem o nosso auxílio. Embora bem mais lento que os demais, o informante leu os quatro outros livros<sup>64</sup> de forma autônoma e compreendeu as narrativas lidas, visto ter apresentado para o grupo o resumo delas claramente.

Em relação à utilização de elementos de coesão referencial Éderson apresentou apenas a utilização de formas remissivas referencias em seus textos, no início do processo de escrita em sala de aula (oficinas A e B). Na 3ª versão da oficina B *A Metamorfose* é que teremos a utilização das formas remissivas não referenciais livres. A coesão referencial se apresenta nos textos dessa fase (até a 2ª versão da oficina B) basicamente organizada em torno de elipses do sujeito, nomes genéricos, expressões sinônimas ou quase-sinônimas, lexemas idênticos, ou seja, elementos de correferenciação bastante utilizados na oralidade, como podemos ver nos exemplos a seguir:

---

<sup>62</sup> O livro estava sem a capa e a contracapa, por esse motivo não pudemos anotar a bibliografia.

<sup>63</sup> **Contos Tradicionais do Brasil para as crianças** (Luís da Câmara Cascudo).

<sup>64</sup> Os demais livros foram: **Faz de Conto** ( Mario Quintana, Ignácio de Loyola Brandão, Sylvia Orthof, Luís da Câmara Cascudo, Cora Coralina, Sidónio Muralha e Marina Colasanti) da **Coleção Literatura em minha casa**. Editora AGIR. Rio de Janeiro, 2003. 1ª edição e **Chapeuzinho Vermelho** e **A Bela Adormecida no Bosque** (Irmãos Grimm).

“Meu nome é Éderson e minha vida diária é da seguinte forma  
**Eu** fasso comida (Ø)<sup>65</sup> lavo roupa (Ø) arrumo a casa (Ø) vou malhar (Ø) escuto musica (Ø)  
 vejo televisão (Ø) procuro emprego  
 mas quando a noite cai (Ø) me trans formo em  
 Em um suber Homem para (Ø) poder voar bem alto.  
A roupa<sup>66</sup> é azul e vermelha amarela (Ø) vou para poder ajudar **as pessoas**<sup>67</sup>. Acaba  
 quando eu tiro **a roupa** (Ø) vou para casa descansar.”

(1ª versão da oficina A *Identidade Secreta*)

“Me transformei em um jacaré<sup>68</sup> e não acreditei no que acontecia.  
 Me olhei no espelho e não gostei.  
 Eu como muito bicho.  
 E um cassador de bichos.  
 As pessoas tem medo **de jacaré**.  
 Era só um sonho.  
 Eu me acortei e não esperava que seria **um grande jacaré**.  
 Ainda bem que foi um sonho.”

(1ª versão da oficina B *A Metamorfose*)

Somente na 3ª versão da oficina B é que este informante irá apresentar elementos de coesão referencial pertencentes às formas remissivas não-referencias livres, como podemos ver a seguir:

### **Metamorfose**

“Me transformei num grande jacaré e pensei co e se frio tenho que nadar nas águas geladas dos rios . Eu tenho que casar a minha própria comida.  
 E Meu pai ficou Me procurando o dia inteiro e não me viu no rio e eu falei pai estou **aqui**<sup>69</sup>.  
**Ele**<sup>70</sup> sai do rio e eu falei pai esse bicho que esta berto de você sou eu  
**Ele** não deu bola para aquele bicho e eu tava louco para poder voutar o normal.  
 Finalmente consegui voltar o normal era só um sonho e eu fiquei bem alegre quando eu me acordei.”

(3ª versão da oficina B *A Metamorfose*)

<sup>65</sup> Ø: elipse do sujeito (forma remissiva referencial)

<sup>66</sup> **A roupa/a roupa**: referência através de lexemas idênticos (formas remissivas referenciais)

<sup>67</sup> **as pessoas**: nome genérico (forma remissiva referencial)

<sup>68</sup> **um jacaré/de jacaré/um grande jacaré**: referência através de expressões sinônimas ou quase-sinônimas. (formas remissivas referenciais)

<sup>69</sup> **aqui**: referência através de advérbio pronominal de um sistema de instruções (forma não-referencial livre)

<sup>70</sup> **Ele**: referência através de pronome pessoal de 3ª pessoa (forma não-referencial livre).

No meio do processo descrito e analisado (oficinas C e D e início das aulas de leitura sistematizadas) observamos que muito embora as formas remissivas referenciais tenham diminuído em relação ao início do processo analisado, verificamos que as formas livres e presas aumentam. Em termos de uso de elementos de coesão referencial, podemos dizer que tais números mostram que o Éderson começa a variar os elementos coesivos em seus textos, o que gera um tênue aprimoramento na correferenciação dos textos de Éderson.

Como exemplo do que falamos acima temos:

### **A bola**

*“Um dia acordei e me senti estranho porque eu era uma bola de futebol.  
E depois fui direto para um campo de futebol e começaram a me chutar.  
E os jogadores estavam me chutando para **lá**<sup>71</sup> e para **ca** e ai quando chegou perto do gol eu fui para no angulo sem chance para o goleiro me defender.  
Acabou que eu achei muito legal ir parar no angulo do gol e me senti como se tivesse vuado bem alto.”*

(2ª versão da oficina C *Eu sou...*)

### **O lobo bonzinho**

*“Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho Vermelho, carregafa uma sesta de frutas para a vovó que estava mal.  
O lobo chegou na chapeuzinho e perguntou:  
— Ondi é que tu vai?  
— Eu vou levar as frutinhas pra vovó  
**A chapeuzinho** disse que ele era um lobo bonzinho, ele não era istrupador, é meu amigo. A bom, disse a vó **dela**<sup>72</sup>.”*

(2ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

No final do processo com escrita e leitura (oficinas E e F), Éderson apresentou um salto na utilização dos elementos de coesão referencial, mostrando indícios de sedimentação do uso de todos os elementos de coesão referencial até aqui citados. Os textos produzidos nessa última fase apresentam uma evolução patente em relação aos anteriormente escritos, não somente pela variedade de

<sup>71</sup> **lá/cá**: referenciação através de advérbio pronominal de um sistema de instruções (forma não-referencial livre)

<sup>72</sup> **dela**: referenciação através de pronome adjetivo (forma não-referencial presa).

elementos coesivos que apresentam, mas também pela forma como estes são utilizados. Como exemplo, temos a 2ª versão da oficina E O “*Mate do João Cardoso ficou frio!*” em que encontramos uma variada utilização de elementos de coesão referencial anteriormente já citados.

### **O Lobisomem**

“Um dia eu vim **pela floresta** e encontrei **o João Cardoso** e contei um acontecimento para **ele**.

Era uma vez **um lobisomem feio**, que vivia na floresta e **ele** era muito ferós e brabo mas de dia **ele** era um homem normau.

Quando chegava a noite **ele** se transformava num **ferós lobisomem**.

**E o lobisomem ficava** escondido atrás das arvores **da floresta** para matar as **pessoas** que passavam por **aquele lugar**.

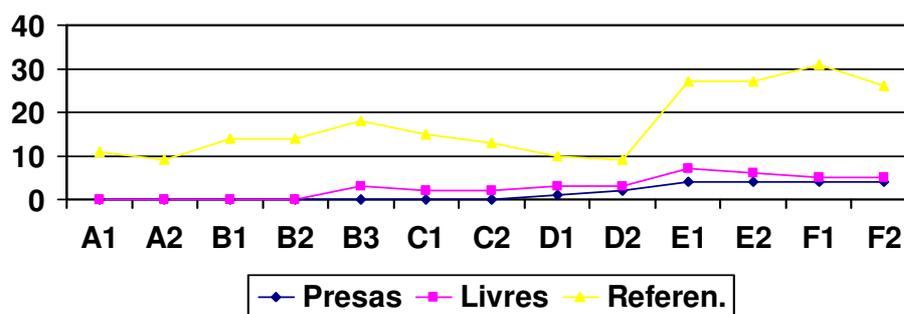
Mas uma noite chegou **um homem** e viu **o lobisomem** atrás da arvore e ficou olhando para **aquele** bicho feioso e **o lobisomem** foi atacar **o homem** e **eles** começaram a brigar.

**Eles** tavam brigando quando **o homem** conseguiu tira a arma da sintura e tisparou um tiro e a sertou bem no peito **do lobisomem**.

No outro dia **o homem** nunca mais viu **o lobisomem** pela floresta porque **ele** morreu e as **pessoas** ficaram feliz pelo **o homem** ter matado **o ferós monstro**.”

Pela análise feita do processo de escrita e leitura em sala de aula e a comprovada aquisição dos elementos de coesão referencial no decorrer dele, mesmo sem que eles tivessem sido explicitados em sala de aula podemos dizer que, possivelmente, as aulas de leitura sistemáticas e a prática de escrita sistemática contribuíram para que Éderson apresentasse tais elementos de coesão referencial analisados e, desse modo, aprimorasse sua produção escrita. O gráfico 06, a seguir mostra essa evolução, principalmente a partir da aplicação da oficina D (momento posterior ao início das aulas de leitura).

**Gráfico 06 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial nos textos de Éderson**



No gráfico 06 temos, no eixo horizontal, a representação das oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas e no eixo vertical, os valores obtidos, oficina por oficina, em razão dos valores numéricos de utilização das formas remissivas referenciais, das formas remissivas não-referenciais presas e das formas remissivas não-referenciais livres, nessas mesmas oficinas.

O gráfico acima mostra que Éderson usa desde a 1ª versão da oficina A utiliza as formas remissivas referenciais, mas que as formas livres somente serão utilizadas em seus textos a partir da 3ª versão da oficina B e as formas presas, a partir da 1ª versão da oficina D (após o início das aulas de leitura). A partir daí, as formas referenciais sofrem um decréscimo de uso e as livres e presas um acréscimo. Nos textos oriundos da oficina E (em especial na 1ª versão) as formas analisadas apresentam seu pico de utilização e nos textos escritos a partir da oficina F, as formas presas e livres têm sua utilização diminuída e as referenciais, aumentada.

#### 4.3.3.3 Nara Fabiane

Essa informante, no início do processo que realizamos com escrita criativa já se dizia leitora, conforme resposta à Questão 07 do Questionário 1, aplicado em março de 2005.

**Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lês e em que lugar?**

*Tenho revistas e jornais de tarde.*

Nara Fabiane há estava a 14 anos fora da escola e quando indagamos o motivo pelo qual ele havia decidido voltar a estudar afirmou o seguinte: “(...) *decidi voltar porque quero me formar em direito.*” Quando indagado se possuía o hábito de escrever, afirmou que “*sim poesias, gosto de copia (copiar)*” e que suas expectativas em relação às aulas de L.P. eram “ (...) *cada vez melhora as aulas. mais leituras*”. Em relação ao hábito específico de ler respondeu que lia um livro por mês e que seus preferidos eram revistas, jornais, H.Q e livros de auto-ajuda.

Nosso levantamento mostra que ao final do ano letivo, Nara Fabiane leu em sala de aula um total de 09 livros<sup>73</sup> de narrativas e respondeu o seguinte no Questionário 2, aplicado em sala de aula em outubro de 2005:

**Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:**

*Eu sempre li, mas não costumava pegar livro de história, era mais revista, jornal, altoajuda. Com as aulas comecei a ler as historinhas da Mônica da minha irmanzinha por causa das nossas aulas do início do ano e depois que a gente leu as histórias, eu comecei a ver que ler histórias é divertido e ensina a gente a escrever as nossas também.*

A resposta à questão 5 do Questionário 2 de Nara Fabiane nos chamou atenção por dois aspectos – o primeiro diz respeito à modificação no tipo de leitura feita pelo informante 3, uma vez que antes de nosso trabalho com leitura em sala de aula, a informante tinha por hábito ler textos informativos diários ou livros de auto-ajuda. Com o passar do tempo, no entanto, essa informante passa a tomar contato com outros tipos de leitura, como as narrativas e esse fator faz com que se modifique o tipo de material que busca para ler.

<sup>73</sup>**Coleção Aventuras Grandiosas.** Adaptadas por Ana Carolina V. Rodrigues. Editora Rideel, São Paulo, 2002. 1ª edição. **Os Três Mosqueteiros** (Alexandre Dumas), **Aventuras de Robin Hood** (Neil Philip), **As aventuras de Tom Sawyer** (Daniel Dafoe), **Oliver Twist** (Charles Dickens), **O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda** (O.Rosalind Kerven).

**Coleção Literatura em minha casa.** Editora AGIR. Rio de Janeiro, 2003. 1ª edição. **Chapeuzinho Vermelho** (Irmãos Grimm), **A Bela Adormecida no Bosque** (Irmãos Grimm). **Contos Tradicionais do Brasil para as crianças** (Luís da Câmara Cascudo) e **Faz de Conto** ( Mario Quintana, Ignácio de Loyola Brandão, Sylvia Orthof, Luís da Câmara Cascudo, Cora Coralina, Sidónio Muralha e Marina Colasanti).

O segundo aspecto a ser comentado diz respeito à constatação feita por Nara Fabiane de que “ler histórias é divertido e ensina a gente a escrever as nossas também.”

Nesta fala estão presentes dois elementos extremamente relevantes para nossa pesquisa: no caso dela, a exposição sistemática à leitura promoveu um interesse maior pelo ato de ler, além de auxiliá-lo na sua produção textual em sala de aula. Salientamos que esse informante foi o mais receptivo entre os quatro sujeitos de pesquisa, em relação ao modo como trabalhávamos a L.P. em sala de aula. Desde o início das atividades, em março, quando iniciamos nosso trabalho com histórias em quadrinhos, Nara Fabiane era aquela que primeiro chegava em sala de aula, que organizava o material das oficinas de H.Q. para si e para os colegas. Também foi o informante mais preocupado com a questão da leitura entre os quatro, questionando pontos que não compreendia nos textos lidos e pedindo esclarecimentos. Podemos até dizer que preferia mais ler do que escrever.

Em função desse perfil é que temos o interesse de analisar o quanto a leitura ajudou essa informante a adquirir os elementos de coesão referencial em seus textos escritos.

Sendo assim, Nara Fabiane utilizou no início do processo com escrita criativa (oficinas A e B) na sua grande maioria, as

formas remissivas referenciais, além de utilizar igualmente as formas remissivas não-referenciais presas e as formas remissiva não - referenciais livres. Tal como o ocorrido com os textos de Maria Rosa e de Éderson, verificamos que os textos de Nara Fabiane apresentam, nesse primeiro momento, a coesão referencial estabelecida preferencialmente através de expressões sinônimas ou quase-sinônimas, lexemas idênticos, elipses, nomes genéricos, novamente, como no caso dos textos dos informantes Maria Rosa e Éderson, fazendo com que os elementos de correferenciação simulem aqueles utilizados na oralidade.

Como exemplo, temos:

*“gosto<sup>74</sup> de ajudar as crianças nas ruas de noite  
Eu gostaria<sup>75</sup> de ter um lugar para as **crianças**<sup>76</sup> ficar*

---

<sup>74</sup> **gosto/gostaria**: referenciação através de expressões sinônimas ou quase sinônimas. (formas remissivas referenciais)

**eu gostaria** de ter baste dinheiro para ajudar as **pessoas**. É o meu sonho”

(1ª versão da oficina A *Identidade Secreta*)

Em menor quantidade nesse início de processo, temos a referenciação através de pronomes adjetivos e de pronomes pessoais de 3ª pessoa:

“Meu nome é Nara e minha vida diária é da seguinte forma pela manhã sou dona de casa pois não trabalho fora. Lavo, passo, cozinho e arrumo **meu jardim**, depois vou na **minha mãe** gosto de passear, mas quando a noite cai mi transformo uma princesa pego **meu carro** e vou fazer doação de cobertores, alimento aos carentes. Principalmente as crianças de rua. Já esto construindo um lugar para colocar **elas**, **meu sonho** se realiso.”

(2ª versão da oficina A *Identidade Secreta*)

Na metade do processo de escrita criativa (oficinas C e D/ início das aulas de leitura sistematizadas), Nara Fabiane segue utilizando, na sua grande maioria, formas remissivas referenciais, embora as formas remissivas não-referenciais livres e formas remissivas não – referenciais presas tenham um aumento substancial em relação ao início do processo.

Esse aumento expressivo, principalmente das formas presas e livres fez com que os textos dela apresentassem além de todas as formas referenciais anteriormente citadas, também a presença de advérbios pronominais de um sistema de instruções, pronomes adjetivos, pronomes substantivos, pronomes de 3ª pessoa, além da remissão através de artigos indefinidos e definidos. Verificamos, também, que a remissão através de elipse do sujeito (forma remissiva referencial) passou a ser menos utilizada do que nos textos oriundos da oficina A e B e isso pode ter ocorrido em virtude de Nara Fabiane ter passado a utilizar as formas não-referenciais presas e livres, mais ostensivamente em seus textos. Essas modificações em relação à utilização dos elementos de coesão referencial nos textos dessa informante fazem com que já percebamos, em seus textos, um distanciamento da

---

<sup>75</sup> **Eu gostaria/Eu gostaria**: referenciação através de lexemas idênticos. (formas remissivas referenciais)

<sup>76</sup> **crianças/pessoas**:referenciação através de nomes genéricos. (formas remissivas referenciais)

oralidade, em direção à uma escrita mais autônoma, calcada no padrão-escrito da língua.

Para exemplificarmos o aumento de elementos de coesão referencial nos textos de Nara Fabiane, nesse momento do processo, apresentaremos a 1ª versão da oficina D. Logo após, teceremos alguns comentários sobre tal produção.

*“Era Uma Vez um lindo lobo bonzinho que gostava de ajudar **as pessoas**<sup>77</sup>. **Ele**<sup>78</sup> estava de ajudar **as pessoas**. **Ele** estava na floresta passeando quando um caçador estava esperando a Chapeuzinho para levar para **sua casa**.<sup>79</sup>*

*Mais o lobo estava perto da floresta e viu Quando **ele** disse: Eu vou roubar **esta menina**<sup>80</sup>. Então **o lobo** foi a casa da Vovó e avisou que um homem<sup>81</sup> muito mal ia sequestrar **sua netinha***

*Então a vovó e o lobo foram atrás **do homem**. Quando chegou **homem** estava com **sua netinha***

***O lobo** gritou larga **a menina***

***O homem** correu com **a menina** pela mão para o mato Então **o lobo** correu *indireção a **ele** e come **sua cabeça** e a vovó pegou **sua netinha** correndo para atrás de uma pedra e foi assim que foi a história da chapeuzinho a vovó netinha.”**

(1ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

Depois de marcarmos os referentes textuais com o sublinhado e os elementos de referenciação com negrito podemos verificar que Nara Fabiane utilizou diversos elementos que estabelecem coesão, tanto das formas referenciais, como de formas não - referencias livres e presas. No entanto, a abundância de elementos de coesão referencial presentes nesse texto não contribuiu para que ele fosse considerado um texto coesivamente bem estruturado, acreditamos que talvez até o tenha prejudicado, em função da ocorrência de um problema de ambigüidade causado pela utilização do pronome “sua”.

No texto acima não fica claro para o leitor se o caçador está esperando a Chapeuzinho para levá-la para a casa dele ou para a casa da própria menina. No segundo e terceiro parágrafos do texto temos outras duas referenciações ambíguas

<sup>77</sup> **as pessoas**: nome genérico (forma remissiva referencial)

<sup>78</sup> **Ele**: pronome pessoal de 3ª pessoa (forma não-referencial livre)

<sup>79</sup> **sua casa/sua netinha/sua cabeça**: pronome adjetivo (forma não-referencial presa)

<sup>80</sup> **esta menina**: expressão sinônima ou quase-sinônima de Chapeuzinho (forma remissiva referencial)

<sup>81</sup> **Um homem/do homem/homem**: expressão sinônima ou quase-sinônima (forma remissiva referencial)

causadas pelo sua — mais uma vez não sabemos ao certo de quem é a netinha — se da vovó ou do homem, mas no final desse texto, finalmente, encontramos uma referenciação feita através do sua que desfaz a ambigüidade da situação narrada:

*“O homem correu com a menina pela mão para o mato Então o lobo correu indireção a ele e come **sua** cabeça e a vovó pegou **sua** netinha correndo para atrás de uma pedra e foi assim que foi a história da chapeuzinho a vovó netinha.”*

Sem explicitarmos a questão da ambigüidade gerada pela utilização do pronome sua, somente marcamos o trecho com problemas no texto e solicitamos para Nara Fabiane que o lesse em voz alta e que depois tentasse reescrevê-lo. Indicamos, ainda com um círculo, o pronome **sua**.

No entanto, na reescrita temos:

### ***Chapeuzinho e seu amigo***

*“Era uma vez um lindo lobo bonzinho que gostava de ajudar as pessoas.*

*Ele estava na floresta passeando quando um caçador mauvado estava esperando a Chapeuzinho para levar para **sua** casa. Mais o lobo estava perto da floresta e viu Quando ele disse: Eu vou roubar esta menina. Então o lobo foi a casa da Vovó e avisou que um homem muito mauvado ia sequestrar **sua** netinha.*

*Então a vovó e o lobo foram atrás do homem mauvado. Quando chegaram no lugar, homem mauvado estava com **sua** netinha, ai o lobo gritou: larga a menina! O homem caçador mauvado correu com a menina pela mão para o mato, então o lobo correu indireção a ele e comeu **sua** cabeça e a vovó pegou **sua** netinha, e correram para atrás de uma pedra, **todos** se salvaram.*

*E foi assim que foi a história da Chapeuzinho, a vovó, o amigo lobo, o caçador mal.”*

(2ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

Como podemos verificar, não houve modificação da 1ª versão para a reescrita e isso nos leva a pensar que embora seja um dado importante a maior utilização de elementos de coesão referencial nos textos informantes, somente esse fato isolado pode não denotar, necessariamente, uma melhor qualificação dos textos escritos. Dessa forma, faz-se muito importante o processo de reescrita, para que os informantes possam reorganizar as partes problemáticas detectadas. Embora, na reescrita essa informante tenha conseguido resolver o problema, a colocação do

pronome todos parece ter sido uma tentativa de sua parte no sentido de resolver a questão.

No final do processo de escrita e leitura aqui descrito (oficinas E e F) verificamos que Nara Fabiane, em relação aos textos anteriormente escritos teve a utilização das formas não-referenciais livres e presas aumentadas de forma bastante significativa (o dobro em relação às oficinas C e D e quase oito vezes em relação às oficinas A e B). A utilização das formas referenciais se manteve constante, com um ligeiro decréscimo a partir do meio do processo descrito.

Qualitativamente, os textos da informante, oriundos das oficinas E e F, apresentam um sensível ganho em sua qualidade coesiva, por apresentarem uma *maior variação* na forma de estabelecer a coesão referencial entre os elementos que os compõem. Nesses textos verificamos um aprimoramento acentuado dos elementos de coesão referencial que se aproximam mais da correferenciação feita na escrita (formas remissivas não referenciais livres e presas) do que aquelas que se aproximam mais da oralidade (formas remissivas referenciais).

O texto a seguir pode ser considerado um exemplo do exposto acima:

### ***O fantasma do meu pai***

*Eu sou a mais velha das filhas, fui filha única até seis anos **atrás** quando **meu pai e minha mãe** adotaram **minha rmãzinha**.*

***Nossa família** era pequena mas unida, a gente passeava junto e **meu pai** viajava muito, **ele** tinha uma carreta e carregava lenha para o norte do RS. Um ano **atrás** de madrugada, o telefone tocou avisando do acidente com **meu pai**, **ele** morreu.*

*Foi horrível, **minha mãe** quase foi junto eu tive que agüentar **tudo** sozinha, **isso** foi antes de conheser **meu marido**.*

*Depois do interro, seis dias depois começou acontecer **coisas** estranhas em casa.*

*As portas do armário da cozinha abriam e fechavam sozinhas, o rádio ligava na rádio guaíba de noite, sem **ninguém** ligalo, a gente ouvia na garagem mexer no carro, mas não tinha **ninguém lá**.*

*Eu desconfiei que fosse **meu pai** que tivesse **lá**, o acidente foi derepente e **ele** não podia saber que tinha morrido asidentado.*

*Resei muito, **minha mãe** foi com **minha rmãzinha** pra casa de **nossa tia** em São Lourenço. Eu fiquei sozinha em casa.*

*Uma manhã eu tava preparando o feijão quando de repente ouvi um barulho atraz de mim, vireimi e **ele**, **o meu pai** estava parado na cozinha me olhando.*

*Eu não falei nada pra **ele**, só disse em pensamento: pai, tu morreu num asidente, **teu lugar** não é **aqui** mais, vou rezar pros anjos levarem o senhor pra Deus.*

***Ele** chorou e fez que sim com a cabeça.*

*Eu não vio mais, nem teve mais barulhos em casa.*

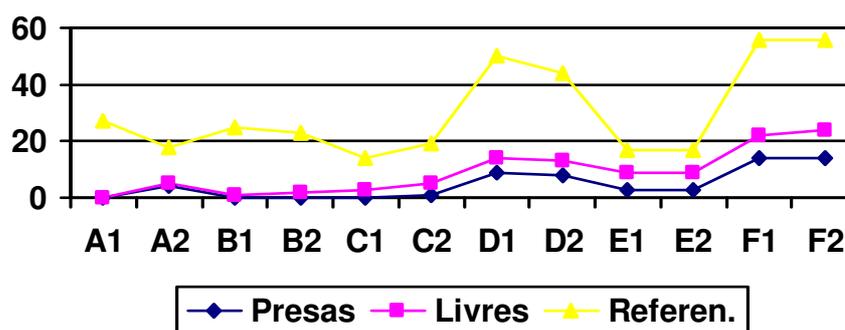
(2ª versão da oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*)

Além de uma grande variedade de elementos de coesão referencial, dispostos de maneira que não houvesse problemas de ambigüidade no texto, dois elementos de referenciação nos chamaram a atenção de forma especial nesse texto: o **ligalo** e o **vio**. O **lo** retoma o referente **rádio** presente na linha anterior e o **o** retoma o referente **Ele** que remete a **meu pai** no texto. Ambas as formas anteriormente citadas são utilizadas na escrita - padrão, enquanto que as formas “liguei ele”, “vi ele”, suas correspondentes, mais utilizadas na fala coloquial. A presença dessas duas formas na escrita de Nara Fabiane pode representar mais um indício de que a exposição à leitura influencia o uso de elementos de referenciação no momento da escrita.

Além disso, verificamos que os elementos de coesão referencial começaram a ser mais amplamente utilizados, principalmente, depois que começamos a trabalhar com práticas de leitura sistematizadas em sala de aula, (oficinas C e D). Esses fatores citados nos permitem dizer que, possivelmente a exposição à leitura de textos narrativos e também da produção escrita tenha contribuído para que essa informante passasse a utilizar maior variedade de elementos de coesão referencial em seus textos. Constatamos também que o aspecto *variedade* de uso dos elementos analisados parece ser mais relevante para o aprimoramento dos textos desse informante, do que o aspecto *quantidade* de elementos de coesão referencial.

O gráfico 07, a seguir apresenta a evolução da utilização de elementos de coesão referencial nos textos de Nara Fabiane.

**Gráfico 07 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial nos textos de Nara Fabiane**



No gráfico 07, acima, temos no eixo horizontal a representação das oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas. Já no eixo vertical, os valores alcançados, oficina por oficina, em razão dos valores numéricos de utilização das formas remissivas referenciais, das formas remissivas não-referenciais presas e das formas remissivas não-referenciais livres, nessas próprias oficinas.

Analisando esse gráfico podemos verificar que a utilização das formas analisadas apresentam valores, mais ou menos constantes (com ligeiras flutuações das formas referenciais) até a 1ª versão da oficina C (início das aulas de leitura). A partir desse momento, verificamos um proeminente aumento das três formas analisadas (versões da oficina D). Nas versões da oficina E, as formas remissivas referenciais e as não-referenciais presas e livres têm sua utilização estabilizada, mas nas duas versões da oficina F as formas analisadas voltam a ser bastante utilizadas.

#### 4.3.3.4 Gilmar

Gilmar, no início do processo que realizamos com escrita criativa em sala de aula, assim como Nara Fabiane também dizia-se leitor, conforme resposta à Questão 07 do Questionário 1 em março de 2005.

**Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lês e em que lugar?**

*Sim, no meu quarto revistas, jornais, H.Q. livro didático.*

Este informante foi o único dentre os quatro que nunca parou de estudar, no entanto possuía histórico de multi-repetência (com 16 anos estava cursando a 5ª/6ª série do ensino fundamental, embora tivesse entrado com sete anos na 1ª série. Quando perguntado quanto livros lia por mês respondeu que eram cinco. No entanto, conversando posteriormente com ele verificamos que informante entendia como “livro” também as H.Qs, além de revistas semanais e jornais que sua mãe, empregada doméstica, ganhava de seus patrões e levava para casa. Perguntamos a ele se já havia lido algum livro de histórias e ele nos respondeu que apenas aquele que haviam dado para a disciplina de *História*.

Já em relação aos hábitos de escrita, quando perguntado, no Questionário 1 se possuía o hábito de escrever, este respondeu o seguinte, “*Eu gosto de copiar textos e gramáticas.*” Também afirmou nesse questionário que suas expectativas em

relação à disciplina de L.P. eram “*Espero que as aulas sejam boas e que eu consiga passar nas provas.*”

Nosso levantamento mostra que ao final do ano letivo Gilmar leu em sala de aula um total de 12 livros<sup>82</sup> de narrativas e respondeu o seguinte à questão 05 do Questionário 2, aplicado em sala de aula em outubro de 2005:

**Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:**

*Sim, porque nunca tinha lido em aula, achava isso esquisito, parecia que a gente tava matando aula. Uma vez a diretora chegou e perguntou porque a gente tava lendo em aula, se nós não tinha nada pra fazer e eu pensei que as aulas de leitura iam acabá. Aí, a professora explicou o que era e tudo voltou o normal. Aí, eu não lia só em aula, já lia em casa não só jornal e revistas, eu lia livros de histórias que não era da matéria de História. Isso foi o que mudou para mim porque ler eu já lia um pouco, mais não tanto.*

A resposta à questão 5 do Questionário 2 desse informante mostra dois aspectos relevantes — o primeiro diz respeito à mudança de material a ser lido e segundo a inserção da leitura no espaço escolar com atividade rotineira. Em relação ao primeiro aspecto vemos que ambos os informantes que se consideravam leitores, ou seja, Nara Fabiane e Gilmar, apesar de terem contato com material impresso tais como jornais, revistas, H.Q. e livros de auto-ajuda, não tinham como hábito ler textos narrativos. Constatamos que com as aulas de leitura isso se modificou, porque os alunos começaram a apreciar a leitura daquele tipo de texto que estavam aprendendo a redigir.

Em relação segundo aspecto, referente à inserção da leitura como prática rotineira na sala de aula, podemos dizer que a resposta transcrita anteriormente de Gilmar reflete a opinião geral do grupo com o qual trabalhávamos. Quando iniciamos o trabalho com leitura o grupo de alunos, a princípio, mostrava através de suas falas um certo desconforto com o fato de estarem “somente lendo em sala de aula” e não

---

<sup>82</sup> **Coleção Aventuras Grandiosas.** Adaptadas por Ana Carolina V. Rodrigues. Editora Rideel, São Paulo, 2002. 1ª edição. **O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda** (O. Rosalind Kerven), **Os três Mosqueteiros** (Alexandre Dumas), **Viagens de Gulliver** (Jonathan Swift), **As minas do rei Salomão** (Henry R. Haggard), **Oliver Twist** (Charles Dickens), **A Ilha do Tesouro** (Robert Louis Stevenson), **Aventuras de Robin Hood** (Neil Philip), **As aventuras de Robinson Crusoe** (Daniel Dafoe), **As aventuras de Tom Sawyer** (Mark Twain). **Coleção Literatura em minha casa.** Editora AGIR. Rio de Janeiro, 2003. 1ª edição. **Chapeuzinho Vermelho** (Irmãos Grimm), **A Bela Adormecida do Bosque** (Irmãos Grimm). **Contos Tradicionais do Brasil para as crianças** (Luís da Câmara Cascudo).

“estudando a matéria”. O episódio narrado pelo informante e acima referido, demonstra que a própria direção da escola não parecia entender que a leitura como parte integrante e fundamental das aulas de L.P. Com o decorrer do ano letivo, no entanto, os alunos foram entendendo que a leitura *também* fazia parte das aulas de L.P., assim como escrever e se permitiram, pouco a pouco, usufruírem daqueles momentos.

No início do processo com escrita criativa em sala de aula (oficinas A e B), o Gilmar utilizou, bem como os demais informantes, maior número de formas remissivas referenciais e menos as formas remissivas não - referenciais livres e presas (estas em menor número que as livres), repetindo o processo descrito com os demais informantes. Verificamos que em relação aos textos oriundos da oficina A, aqueles escritos a partir da oficina B apresentam um aumento numérico na utilização dos elementos de coesão referencial, embora os elementos de remissão sejam, basicamente, os mesmos utilizados nos textos de ambas as oficinas. Nesse caso, tal acréscimo proporcionou um aperfeiçoamento em tais textos. Como exemplo basta compararmos os dois textos a seguir, o primeiro oriundo da oficina A e o segundo da oficina B.

*“Meu nome é Gilmar e **minha vida**<sup>83</sup> diária é da seguinte forma de manhã eu faço os deveres de caça, e depois eu vou pro campo jogar futebol, e conversar com os amigos.*

*Mas quando a noite cai  $\emptyset$ <sup>84</sup> me transformo em estudante, eu vou para a escola estudar,  $\emptyset$  pego a 7:00 e  $\emptyset$  largo às 10:00.*

***Lá**<sup>85</sup> a gente se reúne,  $\emptyset$  conversamos,  $\emptyset$  fazemos grupos, para obterem maior rendimento e depois da soutada eu **meus colegas** vamos **para casa**.<sup>86</sup>*

*Eu chego **em casa**,  $\emptyset$  como alguma **coisa**<sup>87</sup>  $\emptyset$  olho televisão, e depois  $\emptyset$  durmo e **lá** a noite acaba.”*

(1ª versão da oficina A *Identidade Secreta*)

<sup>83</sup> **Minha vida/meus colegas**: referência através de pronome adjetivo (formas não-referenciais presas)

<sup>84</sup> ( $\emptyset$ ): elipse de sujeito (formas remissivas referenciais)

<sup>85</sup> **Lá**: referência através de advérbios pronominais de um sistema de instruções (formas não-referenciais livres)

<sup>86</sup> **Para casa/em casa**: referência através de expressões sinônimas ou quase-sinônimas

<sup>87</sup> **coisa**: referência através de nomes genéricos (formas remissivas referenciais)

“Um dia acordando de sonhos intranquilos Ø<sup>88</sup> me descobri transformado em um rato, bem pequeno.

Eu me assustei quando vi no espelho as **coisas**<sup>89</sup> pra mim eram tão grandes, eu nem sabia que lado ir.

Derrepente o meu gato apareceu, **ele**<sup>90</sup> nem me conheceu transformado **na quele bicho**<sup>91</sup>, e já saiu atrás de mim, e para me defender eu me escondi dentro do guarda-roupa.

Até que **ele** for em bora, e eu não sabia mais o que fazer, quando eu sai para rua, as **pessoas** saíram gritando.”

— Socorro!!! Socorro!!! Um rato aqui, eu sai de feninho e me cuidando para **ninguém**<sup>92</sup> pesai em sima de mim

Ø Fui pra **minha casa** e Ø fiquei **lá**<sup>93</sup> até que o tempo passe, quando anoiteceu os outros ratos saíram de **suas tocas**, para arrumar comida.

Eu fiquei só olhando e Ø pensei, **tudo** o que **eles** fazerem eu vo te que fazer é claro; i dali o sonho maluco acabou, foi um sonho tão confuso mais foi legal.”

(2ª versão da oficina B A Metamorfose)

Na metade do processo de escrita criativa (oficinas C e D e início das aulas sistemáticas de leitura), Gilmar apresentou um aumento significativo dos elementos analisados, em relação ao início do trabalho, principalmente das formas livres e presas.

Podemos dizer que a inovação encontrada nos textos desse informante, nessa fase do processo com escrita e leitura, foi a utilização de numerais cardinais adjetivos e substantivos como forma de referência em seus textos. A seguir apresentamos tais ocorrências para tecermos alguns comentários sobre esse ponto.

“Num dia de domingo os jogadores foram jogar futebol.

E eu era o principal do campo, a trave, aí eu só ficava numa posição, para a frente do campo.

Era **21 jogador**<sup>94</sup> atrás da bola, e de repente a bola começou a vir a minha direção, e o goleiro dexo passar a bola, acaba acertando em mim.”

<sup>88</sup> (Ø): elipse de sujeito (formas remissivas referenciais)

<sup>89</sup> **Coisas/pessoas**: referência através de nomes genéricos (formas remissivas referenciais)

<sup>90</sup> **ele/eles**: referência através de pronome pessoal de 3ª pessoa (formas não-referenciais livres)

<sup>91</sup> **naquele bicho/outros ratos, minha casa/ outros ratos**: referência através de pronome adjetivo (formas não-referenciais presas)

<sup>92</sup> **ninguém/tudo**: referência através de pronome substantivo (formas não-referenciais livres)

<sup>93</sup> **lá**: referência através de advérbios pronominais de um sistema de instruções (formas não-referenciais livres)

<sup>94</sup> **21 jogador/21 jogadores**: referência através de numerais cardinais adjetivos (formas não-referenciais presas)

(1ª versão da oficina C Eu sou...)

*“Num dia de domingo os jogadores de dois times<sup>95</sup> foram jogar futebol, **um**<sup>96</sup> era o Pelotas e o outro o Xavante. Eu era o principal do campo, a trave, **uma delas**, aí eu só ficava numa posição, para a frente do campo e virado para a outra trave*

*Era **21 jogadores** atrás da bola, e de repente ela começou a vir a minha direção, e o goleiro deicho-a passar.”*

(2ª versão da oficina C Eu sou...)

Como podemos observar existe um ganho qualitativo em relação à utilização de numerais como elementos de coesão referencial na reescrita da oficina C, em função do acréscimo dos numerais cardinais adjetivos (**dois times** e **uma delas**) e do numeral cardinal substantivo (**um**). A marca de concordância nominal de número presente no substantivo jogadores, acrescentada na 2ª versão dessa oficina parece indicar que o informante entende a noção de quantidade expressa pelo cardinal **21** e busca representá-la.

No final do processo com escrita criativa (oficinas E e F) temos um aumento significativo dos elementos de coesão referencial nos textos de Gilmar, com exceção das formas remissivas não – referenciais presas, que se mantiveram constantes em sua aplicação.

Verificamos também que na última etapa do processo com escrita criativa e leitura ocorre algo interessante de avaliarmos em relação aos elementos de coesão referencial: na medida em que vão crescendo as ocorrências de pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivos, numerais cardinais substantivos e de advérbios pronominais de um sistema de instrução (todas essas são formas remissivas referenciais), também aumentam as ocorrências de expressões sinônimas ou quase-sinônimas, lexemas idênticos e elipses (formas remissivas referenciais). Já as remissões por artigo definido e indefinido e pronomes adjetivos se mantêm constantes durante todo o final do processo.

Por qual motivo isso teria acontecido?

<sup>95</sup> **Dois times/uma delas/**: referenciação através de numerais cardinais adjetivos (formas não-referenciais presas)

<sup>96</sup> **Um**: referenciação através de numeral cardinal substantivo (forma não-referencial livre)

Refletindo um pouco sobre a natureza das oficinas E e F chegamos a uma suposição que poderá, talvez, responder nossa indagação.

Começamos pela constatação obtida através da análise de nossos dados de que as formas remissivas referenciais são aquelas inicialmente utilizadas pelos informantes, e também em maior número, para estabelecer coesão referencial em seus textos. Concomitantemente, ou logo após, os informantes passam a utilizar as formas remissivas não – referenciais livres e as formas remissivas não – referenciais presas (estas sempre em menor número). Este fato ocorreu em todos os textos dos nossos informantes.

Sendo assim, generalizando para a realidade de nossos sujeitos de pesquisa poderíamos dizer que as formas remissivas referenciais podem ser, numa escala de dificuldade de aquisição de elementos coesivos, o nível mais elementar desses, seguidas pelas formas remissivas não–referenciais livres (nível intermediário) e após, pela ocorrência das formas remissivas não-referencias presas (nível mais complexo).

Analisando o conjunto de elementos que compõem as formas remissivas referenciais podemos constatar que, em muitos casos, esses elementos acabam por simular, na escrita, a referenciação estabelecida na oralidade. Basta vermos o caso dos lexemas idênticos<sup>97</sup>, das expressões sinônimas<sup>98</sup> ou quase-sinônimas e também das elipses de sujeito.<sup>99</sup> Talvez, por esse motivo, que esses elementos sejam tão usados pelos nossos informantes em seus textos, já que como sabemos, seus escritos são ainda calcados na oralidade.

O último texto produzido por ele apresenta bem o que expomos até aqui.

---

<sup>97</sup> **O menino** correu atrás da bola, aí **o menino** chutou a bola.

<sup>98</sup> O menino correu atrás **da bola**, aí o menino chutou **a bola**.

<sup>99</sup> **O menino** correu atrás da bola, **Ø** caiu e **Ø** se machucou.

### **Um dia no cemitério<sup>100</sup>**

“Um certo dia, eu e meus amigos fomos ao **cemitério**, mas **o portão**<sup>101</sup> estava trancado.

Aí o Lucas falou:

– Eu do **cinco reais**<sup>102</sup> para quem pular **o portão** e **cravar esta estaca** encima do **morto**.

Alexandre falou:

– Eu não vou, vão vocês!

- Então eu vou, mas tu tem que me dar **dez reais**, se não eu não vou.

– Esta bem!

Ai eu peguei **os dez reais**, tomei coragem e **pulei o portão**, quando eu olhei para trás não tinha **ninguém**.

Eu pensei, agora que eu já estou aqui dentro vou **lá**<sup>103</sup> **cravar a estaca** e vou me embora **daqui**.

Quando eu **me agachei** para **cravar a estaca** **alguém**<sup>104</sup> me puchou para traz, de medo eu olhei, **me agachei** e fiquei **agachado** e vi que era um defunto, sai correndo e vi que **ele** tinha rasgado a minha camisa.

E **ele** sempre atrás de mim, então entrei dentro do **outro caixão** e me tampei **lá** dentro, mas de repente eu não vi que já tinha outro **lá** dentro e que já estava fedendo; daqui a pouco veio o coveiro para enterrar **o caixão**. E eu levantei a tampa e **ele**<sup>105</sup> se assustou.

Eu falei:

– Não eu não sou **defunto**; é que tinha **um morto** me seguindo.

- Mas **os mortos** não se levantam mais! Falou **ele**, mas eu vi um, aí **ele** não acreditou e foi abrir **o portão**. Eu me fui embora e também nunca mais eu cai na conversa **deles**.”

(2ª versão da oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*)

Pela análise feita acerca da aquisição das formas remissivas referenciais podemos dizer que a exposição à produção escrita constante e à leitura sistematizada de textos narrativos pode ter auxiliado Gilmar a aumentar a utilização dos elementos de coesão referencial em seus textos. Esse fato ocorreu principalmente a partir da 2ª versão da oficina C.

<sup>100</sup> **cemitério/cemintério/o portão/o portão/me agachei/me agachei**: referenciação através de lexemas idênticos (formas remissivas referenciais)

<sup>102</sup> **cinco reais/dez reais/os dez reais/ cravar esta estaca/cravar a estaca/ me agachei/fiquei agachado/ defunto/morto/um morto/ outro caixão/o caixão**: referenciação através de expressões sinônimas ou quase-sinônimas (formas remissivas referenciais)

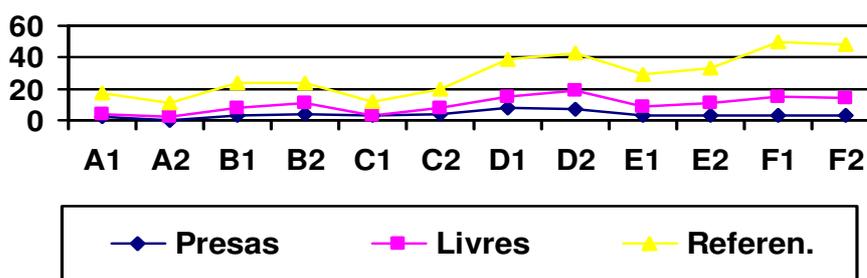
<sup>103</sup> **lá**: referenciação através de advérbios pronominais de um sistema de instrução (forma não-referencial livre)

<sup>104</sup> **alguém/deles**: referenciação através de pronome substantivo (formas não-referencial livre)

<sup>105</sup> **ele**: referenciação através de pronome pessoal de 3ª pessoa (formas não-referencial livre)

O gráfico 08, a seguir, mostra a utilização dos elementos de coesão referencial nos textos do informante Gilmar reforçando, visualmente, o que dissemos anteriormente:

**Gráfico 08 – Evolução da utilização dos elementos de coesão referencial nos textos de Gilmar**



No gráfico 08, acima, temos no eixo horizontal a representação das oficinas aplicadas e suas respectivas reescritas. Já no eixo vertical, os valores alcançados, oficina por oficina, em razão dos valores numéricos de utilização das formas remissivas referenciais, das formas remissivas não-referenciais presas e das formas remissivas não-referenciais livres, nessas oficinas referidas.

Como podemos observar a partir desse gráfico verificamos que até a aplicação da oficina C as formas analisadas vêm num crescente de utilização nos textos de Gilmar e apresentam um decréscimo na 1ª versão dessa oficina. A partir desse momento (início das aulas de leitura), verificamos que as formas remissivas referenciais e não-referenciais livres e presas começam a ser mais utilizadas nos textos analisados. Na 1ª versão da oficina E, as formas referidas tendem a diminuir nos textos, mas nas versões seguintes (2ª versão da oficina E e as duas versões da oficina F), as formas presas se mantêm constantes e as outras duas voltam a ser mais utilizadas.

Passemos, agora, para a análise dos dados da Categoria 3.

#### 4.4 Categoria 3 – Aquisição de estrutura narrativa nos textos dos sujeitos

##### 4.4.1 Análise da superestrutura e da macroestrutura narrativa

Os dados que descrevemos e analisamos na Categoria 3 buscam responder nossa terceira e última questão de pesquisa — *o que acontece com a estrutura narrativa dos textos produzidos pelos alunos após os exercícios sistemáticos de escrita criativa?*

As teorias que deram suporte à análise da Categoria 3 estão presentes no suporte teórico desse trabalho e são aquelas referentes às propostas de Van Dijk (1978), Todorov (1973) e Adam (1987) (1992). Não analisaremos individualmente todos os textos produzidos pelos informantes, mas sim apenas aqueles que não apresentaram todos os componentes indicados por Adam (1987), e também dos demais autores anteriormente citados. No entanto, em determinados momentos, utilizaremos como forma de comparação, aqueles textos que apresentam todas as características necessárias à apreensão de uma estrutura narrativa, com a finalidade de demonstrarmos a evolução dos textos de nossos sujeitos em relação à apreensão da estrutura narrativa.

O quadro a seguir apresenta os dados gerais referentes às estruturas dos textos analisados nessa categoria.

#### Quadro 03: Incidência de apresentação da estrutura narrativa nos textos dos sujeitos

SUJEITOS	Textos produzidos	Textos em forma de relato	Textos s/ os elementos de Adam	Textos c/ estrutura narrativa	Percentual de ocorrência de estrutura narrativa
<b>Maria Rosa</b>	<b><u>14</u></b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>93%</b>
<b>Éderson</b>	<b><u>13</u></b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>38%</b>
<b>Nara Fabiane</b>	<b><u>12</u></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>75%</b>
<b>Gilmar</b>	<b><u>12</u></b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>58%</b>

Os dados anteriormente referidos nos mostram que os textos dos quatro informantes apresentavam, na maioria dos casos, as características apontadas como necessárias para que houvesse a presença de estrutura narrativa. Os informantes Maria Rosa e Nara Fabiane demonstraram, pelo percentual alcançado (respectivamente 93% e 75%) ter apresentado de forma bastante consistente a estrutura narrativa no decorrer do processo com escrita avaliado por nós. Já os informantes Éderson e Gilmar que produziram, respectivamente 38% e 58% dos textos com a presença da estrutura narrativa parecem estar se encaminhando para elaboração da estrutura narrativa nos textos que produzem.

Passemos para uma análise mais detalhada da aquisição da estrutura narrativa nos textos dos nossos informantes.

#### **4.4.1.1 Maria Rosa**

A partir da análise dos textos produzidos por Maria Rosa, em relação às categorias propostas por Adam (1987) podemos verificar que, com exceção do texto em 1ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos* em que não aparecem, especificamente, as alterações de X' no decorrer da narrativa produzida, as demais categorias propostas por esse autor estão todas presentes nos demais textos dessa informante.

A presença de todos os itens propostos por Adam (1987) (1992), Van Dijk (1978) e Todorov (1973) em 13 dos 14 textos produzidos por esse sujeito de pesquisa faz com que possamos afirmar ser possível depreender, sim, uma estrutura narrativa nesses textos, embora Maria Rosa esteja em fase de desenvolvimento da escrita e não tivesse o hábito de escrever textos narrativos.

Passamos, então, a analisar a 1ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos* com o intuito de verificar porque não pôde ser depreendida uma estrutura narrativa nessa produção textual específica. Depois disso, compararemos essa versão com a 2ª e a 3ª reescritas da mesma oficina de escrita criativa, a fim de compararmos a evolução desse texto para os dois subseqüentes.

### **Lobo**

*“Éra uma vez uma linda menina, que se chamava chapeuzinho vermelho.*

*Em uma tarde enquanto brincava , no bosque sua mãe fazia alguns docinhos para que ela levasse para sua vovó.*

*chapeuzinho vermelho foi até a casa da vovó ão chegar lá batéu na porta logo foi a tendida pelo lobo que visitava a vovó , entre chapéuzinho o que te trás aqui já é tarde menina cuidado no bosque há muitos perigosos casadores mal.*

*Venha entre ela entrou déu um abraço na vovó e logo foram os três comer os docinhos.*

*chapeuzinho falou para o lobo obrigado por cuidar tao bem da minha vovozinha tu es o lobo muito bonzinho.”*

(1ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

A análise que realizamos da 1ª versão da oficina D segundo os itens referidos por Adam (1987) nos mostra que não foi possível detectar os predicados de X' da personagem principal e nem o componente *fim-finalidade sob forma de moral, com avaliação explícita ou a derivar*. Em relação ao primeiro item, podemos dizer que o personagem não modifica seu modo de ser no decorrer da história narrada. Acreditamos que isso ocorre devido ao fato de não haver a proposição *complicação*, que é primordial para as narrativas clássicas. Van Dijk (1978), explica que a *complicação* consiste na descrição de um determinado evento interessante ou de importância, que com frequência instituirá impedimentos entre o personagem dos eventos narrados e suas intenções.

Sendo assim, pelo que podemos observar da 1ª versão da oficina D, não há a descrição de nenhum evento relevante na história que fará com que a personagem Chapeuzinho seja impedida de realizar suas intenções. Na verdade, acreditamos que a proposta de produção textual dessa oficina (recontar um clássico) tenha sido o grande motivador da retirada da complicação da história na 1ª versão, já que o informante decidiu compor sua narrativa baseando-se no fato de que o lobo é bom e amigo. Desse modo, a complicação tradicional da história clássica é retirada e também as modificações ocorridas nos predicados da personagem principal.

Verificando tais problemas, pedimos à informante que reescrevesse seu texto e que inserisse mais “ação” nele, algo que o deixasse mais interessante no momento da leitura. Na reescrita, no entanto, a informante “burlou” a proposta da

oficina e contou a versão tradicional da história, sem as modificações que solicitamos. Desse modo, conversamos com Maria Rosa, explicamos qual era a nossa intenção real ao aplicarmos a oficina D e solicitamos que ela reescrevesse pela 3ª vez sua narrativa.

A 3ª versão foi apresentada da seguinte forma:

### **O Lobo Bonzinho**

*“Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, carregando uma cesta de doces para a vovó que estava doentinha.*

*Um lobo parou ela e perguntou:*

*— Aonde vai?*

*— Eu vou levar uns docinhos para a vovó que está doente.*

*— Posso ir junto?*

*— Claro, disse chapeuzinho.*

*Ai o lobo foi junto chegando lá a vovó perguntou:*

*— Minha netinha quem é esse bicho que você trouxe?!!!*

*A chapeuzinho falou:*

*— É o lobo bonzinho, vovó, eu vim conversando com ele, eu falei que ia trazer uns docinhos para a senhora.*

*Ai chapeuzinho e o lobo, foram conversando de volta pra sua casa e no outro dia os dois, saíram para passear na floresta.*

*Quando o caçador vinha vindo, e encontrou os dois, e pensou que o lobo ia atacar, o caçador deu um tiro.*

*E acertou chapeuzinho, ai o lobo pegou a menina no colo, e, levou para um lugar. e cuidou dela, fez curativo, depois o lobo foi avizar a mãe chapeuzinho, e falou que ela tinha levado um tiro.*

*A mãe dela agradeceu o lobo por ele ter cuidado da chapeuzinho, e a chapeuzinho agradeceu ele também, ai eles ficaram amigos para sempre.”*

(3ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

Nessa 3ª versão encontramos todos os itens de Adam (op.cit.), Van Dijk (op.cit.) e Todorov (op.cit.) para que possamos depreender uma estrutura narrativa nela. Gostaríamos de ressaltar que Maria Rosa, nessa 3ª versão da oficina D, levou em consideração uma outra característica, agora de ordem pragmática, — o de que o evento narrado deve levar em consideração um critério de interesse, ou seja, somente contamos uma história que possui algum fator especial, um acontecimento inesperado a espera de um desenlace.

Para finalizarmos gostaríamos de apresentar o último texto produzido pela informante, oriundo da 2ª versão da oficina F *Um 'causo' que aconteceu comigo* para que possamos observar a evolução ocorrida em relação à produção textual de Maria Rosa no decorrer do processo com escrita criativa e leitura em sala de aula.

### **Os seis boiadeiros**

*“Esta história é contada até mesmo por tropeiros em roda de chimarrão lá no norte de onde eu vim!*

*Eram seis boiadeiros que precisavam levar uma boiada para seus patrões, despediram-se da família pois levariam muito tempo nessa jornada.*

*Alguns meses depois, voltando dessa longa jornada, despediram-se um do outro e cada um seguiu para seu rancho.*

*Um dos boiadeiros chamado Ventania seguiu em frente, numa encruzilhada ouviu chamarem:*

*- Senhor, Senhor tem fogo?*

*Ventania olhou e apeo do cavalo e deu fogo para aquele sujeito maltrapilho; quando se virou, ele sentiu uma perfuração nas costas: tinha sido esfaqueado pelo sujeito que lhe pediu fogo.*

*Ventania acordou e pensou “Onde estou, será um sonho?”*

*Ouviu uma voz*

*- Não tu morreu e estais no céu, mas não vais ser aceito aqui, pois não perdoasses quem te matou!*

*Intediado voltou para a floresta e ouviu um galopar de cavalos, correu e tocou seu berrante, mais de nada adiantou, pois os cavalos não se aproximaram.*

*A história se espalhou e a floresta ganhou fama de mal assombrada, todos tremiam só de pensar em passar na frente da floresta assombrada.*

*Já Ventania teve outra oportunidade: subiu ao céu e lhes responde:*

*- Não vais poder ficar, tua esposa não te perdoou.*

*Foi quando ele ouviu o galopar de cavalos e voltou, pegou seu berrante e começou a tocar muito alto até que sua esposa ouviu e disse:*

*- Filho, escute, é o berrante de seu pai e está vindo da floresta assombrada. Quando ela entrou na floresta, andou até uma clarera iluminada pela lua. Lá viu um esqueleto no chão e ela reconheceu as roupas de Ventania e a aliança de casamento no dedo com seu nome gravado nela.*

*Foi quando ela o perdoou o marido, pois até aquele dia pensou que ele tivesse lhe deixado. Ventania subiu ao céu tocando seu berrante.”*

(2ª versão da oficina E *Um 'causo' que aconteceu comigo!*)

Como podemos observar na 2ª versão da oficina E *Um 'causo' que aconteceu comigo*, embora Maria Rosa não tenha utilizado o narrador em 1ª pessoa protagonista para narrar sua história como foi solicitado, podemos verificar que todos os itens mencionado por Adam (1987) (1992) que nos auxiliam a depreender uma macroestrutura narrativa se encontram presentes nessa produção textual.

Além disso, encontramos claramente nesse texto a categoria complicação de Van Dijk (1978), expressa por :

*“Ventania olhou e apeo do cavalo e deu fogo para aquele sujeito maltrapilho; quando se virou, ele **sentiu uma perfuração nas costas: tinha sido esfaqueado pelo sujeito que lhe pediu fogo.**”*

Além da resolução:

*“- Não vais poder ficar, tua esposa não te perdoou. Foi quando ele ouviu o galopar de cavalos e voltou, pegou seu berrante e começou a tocar muito alto até que sua esposa ouviu e disse:  
- Filho, escute, é o berrante de seu pai e está vindo da floresta assombrada. Quando ela entrou na floresta, andou até uma clarera iluminada pela lua. Lá viu um esqueleto no chão e ela reconheceu as roupas de Ventania e a aliança de casamento no dedo com seu nome gravado nela.  
Foi quando ela o perdoou o marido, pois até aquele dia pensou que ele tivesse lhe deixado. Ventania subiu ao céu tocando seu berrante.”*

Essas duas categorias — *complicação* e *resolução*, segundo Van Dijk (1978) é que irão constituir o núcleo do texto narrativo. Interligadas, elas formam o que esse autor irá denominar de *acontecimento*, que ocorre sempre num local e tempo determinados, respeitando circunstâncias específicas dessa narrativa e encaminham o seu desfecho.

A questão da *mudança de estados*, caracterizada no seu equilíbrio inicial, mencionada por Todorov (1973) pode ser identificada em:

*“Eram seis boiadeiros que precisavam levar uma boiada para seus patrões, despediram-se da família pois levariam muito tempo nessa jornada.  
Alguns meses depois, voltando dessa longa jornada, despediram-se um do outro e cada um seguiu para seu rancho.”*

O equilíbrio é quebrado pelo assassinato de Ventania e restabelecido pelo perdão de sua esposa, que compreende que ela não a havia deixado, mas sim que ele havia morrido.

*“Foi quando ela o perdoou o marido, pois até aquele dia pensou que ele tivesse lhe deixado. Ventania subiu ao céu tocando seu berrante.”*

Essa segunda situação de equilíbrio não será igual à primeira, uma vez que a personagem principal Ventania está remido, porém morto.

Chamou nossa atenção, também o fato de Maria Rosa ter utilizado a expressão “*Quando ela entrou na floresta, andou até uma clarera iluminada pela lua (...)*”, que parece demonstrar uma habilidade de lidar com as palavras de forma descritiva para valorizar sua narrativa, fato que ainda não havia sido detectado em textos anteriores.

#### 4.4.1.2 Éderson

Dos 13 textos produzidos por Éderson, 08 não apresentaram uma macroestrutura narrativa: 04 são relatos (as duas versões da oficina A e B) 04 não apresentam todos os elementos que Adam (1987) (1992) indica como sendo necessários para a depreensão de uma estrutura narrativa (3ª versão da oficina B, as duas versões da oficina C e 2ª versão da oficina D). Os demais textos (05 textos) apresentam os itens necessários para que possam ser considerados textos narrativos de fato. Começaremos nossa análise a partir da 3ª versão da oficina B por entendermos que nessa fase do processo, Éderson já tenha uma idéia do que seja a estrutura narrativa, embora ainda não a produza de modo adequado.

##### **Metamorfose**

*“Me transformei num grande jacaré e pensei co e se frio tenho que nadar nas águas geladas dos rios . Eu tenho que casar a minha própria comida.  
E Meu pai ficou Me procurando o dia inteiro e não me viu no rio e eu falei pai estou aqui.  
Ele sai do rio e eu falei pai esse bicho que esta berto de você sou eu  
Ele não deu bola para aquele bicho e eu tava louco para poder voutar o normal.  
Finalmente consegui voltar o normal era só um sonho e eu fiquei bem alegre quando eu me acordei.”*

(3ª versão da oficina B A Metamorfose)

Como podemos verificar a partir dos itens levantados por Adam (op.cit.) a 3ª versão da oficina B não apresenta um *fim-finalidade sob a forma de moral e que possua uma avaliação explícita ou que possamos derivar.*

Voltando ao texto escrito por esse informante percebemos que nele há complicação, expressa pela seguinte parte:

*“E Meu pai ficou Me procurando o dia inteiro e não me viu no rio e eu falei pai estou aqui. Ele sai do rio e eu falei pai esse bicho que esta berto de você sou eu Ele não deu bola para aquele bicho e eu tava louco para poder voutar o normal.”*

E que essa se encaminha para uma resolução:

*“Finalmente consegui voltar o normal era só um sonho e eu fiquei bem alegre quando eu me acordei.”*

Juntas, elas formam o *acontecimento* para Van Dijk (1978). Segundo esse autor, inclusive, o texto analisado possui a categoria *avaliação* em que o narrador não somente narra os fatos ocorridos, como também expressa sua opinião sobre o que foi narrado. Temos, portanto, a avaliação por parte do narrador na parte em negrito da citação a seguir:

*“Finalmente consegui voltar o normal era só um sonho e **eu fiquei bem alegre** quando eu me acordei.”*

Mesmo possuindo todas as categorias que Van Dijk (op.cit.) refere no suporte teórico desse trabalho, ainda assim, essas não parecem ser suficientes para dar conta do motivo de não termos conseguido identificar o último item apresentado por Adam (1987) no texto de Éderson e explicá-lo. Buscamos, então, em Todorov (1973) a provável explicação para nossa indagação e esse autor explica que uma narrativa ideal começa por uma situação estável, que uma força contrária irá perturbar, disso resultando uma situação de desequilíbrio. Pela ação de uma força dirigida em sentido oposto, o equilíbrio se restabelecerá, *mas ele nunca será igual ao primeiro*.

Voltando ao texto de Éderson verificamos que embora exista uma mudança de estados nesse texto, quando o equilíbrio é retomado o narrador-protagonista não parece ter sido modificado em sua essência por essas alterações. Ele sofre uma metamorfose, passa por situações difíceis, mas, ao voltar ao estado normal não há, de sua parte, uma reflexão acerca daquilo que vivenciou. Isso faz com que o equilíbrio inicial seja igual ao equilíbrio retomado, o que fere a narratividade desse texto. Em função disso, não conseguimos extrair um fim-finalidade dessa narrativa.

No entanto, se pensarmos nos primeiros quatro textos produzidos por ele, veremos que conseguiu, já nesse ponto do processo desenvolvido em sala de aula, transcender o relato, passando a dar seus primeiros passos em direção à produção de textos narrativos.

A partir da 1ª versão da oficina C iniciamos nosso trabalho com as aulas de leitura sistematizadas em sala de aula. Na análise da Categoria 2 já explicitamos a forma como procedemos com Éderson, no sentido de auxiliá-lo a compreender aquilo que estava lendo. Dessa forma, o problema ocorrido na 3ª versão da oficina C volta a se repetir nas duas versões produzidas por ele da oficina C *Eu sou...*, uma vez que verificamos não haver a presença do item e proposto por Adam (1987) (1992), nas duas versões citadas, ou seja, não há presença de um fim-finalidade sob forma de moral, com avaliação explícita ou a derivar como bem poderemos perceber a seguir.

Na 1ª versão temos:

### ***A bola***

*“Um dia eu acordei e me senti estranho porque eu era uma bola de futebol . E depois fui direto para um campo de futebol e começaram a me chutar. E os jogadores estavam me chutando para lá e para cá e aí quando chegou perto do gol eu fui para no ângulo sem chance para a goleira me defender. Eu achei muito legal ir parar no ângulo do gol e me senti como se tivesse varando bem alto. Mas a alegria acabou porque eu estava só sonhando mais foi muito legal me senti virando no ângulo do gol.”*

(1ª versão da oficina C *Eu sou...*)

Solicitamos ao informante 2 que reescrevesse a 1ª versão em virtude de várias modificações a serem realizadas nesse texto, já descritas e analisadas nas categorias anteriores e também porque entendíamos que faltava ao texto uma melhor finalização à história. Explicitando isso ao informante 2 esperávamos que ele assim procedesse. No entanto, ao recebermos a reescrita dessa oficina verificamos que nada havia se modificado.

### **A bola**

*“Um dia acordei e me senti estranho porque eu era uma bola de futebol.  
E depois fui direto para um campo de futebol e começaram a me chutar.  
E os jogadores estavam me chutando para lá e para cá e aí quando chegou perto do gol eu fui para no ângulo sem chance para o goleiro me defender.  
Acabou que eu achei muito legal ir parar no ângulo do gol e me senti como se tivesse voado bem alto.”*

(2ª versão da oficina C *Eu sou...*)

Poderíamos ter solicitado a Éderson que procedesse a escrita de uma 3ª versão desse trabalho, mas como verificamos que ele demonstrava um aumento de interesse em relação à escrita e também, em relação às sessões de leitura (em que a todo momento solicitava explicações sobre o que estava lendo), que entendemos ser mais proveitoso para o desenvolvimento do processo de sua escrita, se ele escrevesse algo novo.

Sendo assim, antes de aplicarmos a oficina D *Recontando os Clássicos* ao nosso grupo de alunos fizemos a leitura da história clássica de *Chapeuzinho Vermelho* visto que muitos, entre eles o próprio Éderson, não a conheciam.

A 1ª versão da oficina D foi escrita da seguinte forma:

### **O lobo bonzinho**

*“Era uma vez um lobo que era bom e foi na casa da vovó levar os docinhos para a vovozinha e ela recebeu ele bem. e depois chegou a chapeuzinho vermelho e viu o lobo dando os docinhos para a vovozinha.  
E ela ficou muito contente com os docinhos do lobo.  
A chapeuzinho fala lobo você está muito bonzinho e o lobo disse eu estou fazendo o bem para a vovo.  
E a chapeuzinho foi conbrimentar o lobo.  
E o lobo foi embora feliz por der feito o bem para a vovozinha.”*

(1ª versão da oficina D *Recontando os Clássicos*)

Este é o primeiro texto produzido por Éderson no qual podemos observar todos os itens propostos por Adam. No entanto, não pudemos detectar as categorias *complicação* e *resolução* referidas por Van Dijk (1978), nem as *mudanças de estado*, mencionado por Todorov (1973). Faz-se necessário compreender, contudo, que

dentro de sua experiência como escritor e leitor Éderson ainda está muito longe de uma performance considerada ideal para um produtor de textos. Sendo assim, podemos dizer que ele, nesse ponto do processo de escrita e leitura em que se encontrava já parecia possuir a noção do que fosse uma narrativa, embora ainda não conseguisse agrupar em seus textos todos os elementos necessários para que ela se configurasse como tal. Por esse motivo e por outros já enumerados anteriormente, pedimos para Éderson que reescrevesse o texto produzido. A proposta da 2ª versão incluía uma dificuldade nova, que era a de introduzir na narrativa, as falas dos personagens (nesse momento trabalhávamos discurso direto e indireto com o grupo).

Éderson nos apresentou o seguinte texto produzido:

### **O lobo bonzinho**

*“Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho Vermelho, carregava uma cesta de frutas para a vovó que estava mal.*

*O lobo chegou na chapeuzinho e perguntou:*

*— Ondi é que tu vai?*

*— Eu vou levar as frutinhas pra vovó*

*A chapeuzinho disse que ele era um lobo bonzinho, ele não era istrupador, é meu amigo. A bom, disse a vó dela.”*

Dos cinco itens propostos por Adam (1987) (1992) encontramos apenas o item **a**, que é a presença de um personagem (P) constante. A princípio, não entendemos o motivo pelo qual Éderson apresentou um texto inferior aquele da 1ª versão. Depois de lermos em voz alta a 1ª e depois a 2ª versão dos textos para o informante, anotamos em nosso Diário de Campo a conversa que tivemos com ele. As nossas falas estão em itálico e as do informante em negrito:

#### **Julho de 2005**

*— O segundo texto está muito menos desenvolvido que o primeiro!*

*— A **senhora não gostou?***

*— Sinceramente esperava mais desse segundo.*

*— **É que fiquei preocupado com o discurso...***

*— Como assim?*

*— **Era muita coisa pra fazer junto, sora, ou fazia as fala ou a história.***

Nesse momento, percebemos que na ânsia de auxiliarmos o informante a aprimorar seus textos acabamos por travar, momentaneamente, o seu processo de produção textual de narrativas. Em função dessa constatação, retomamos com o grupo, durante dois dias de aula, a produção de diálogos, fazendo exercícios pontuais sobre o assunto (discurso direto /indireto), visto que outros alunos também apresentaram dificuldade em transpor para os textos o assunto trabalhado.

Os quatro textos produzidos por Éderson a partir das oficinas E e F apresentaram todos os itens propostos por Adam (op.cit.) para que se pudesse depreender uma macroestrutura narrativa, além das categorias de Van Dijk (op.cit.) *complicação, resolução e acontecimento*, embora não se observasse, ainda, uma *avaliação* da história narrada. Localizamos, ainda, nessas quatro versões das oficinas E e F as premissas de Todorov (op.cit.)

Como exemplo do que foi dito acima gostaríamos de apresentar a 2ª versão do texto escrito pelo informante da oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!* a seguir.

### **O Lobisomem**

*“Um dia eu vim pela floresta e encontrei o João Cardoso e contei um acontecimento para ele.*

*Era uma vez um lobisomem feio, que vivia na floresta e ele era muito ferós e brabo mas de dia ele era um homen normau.*

*Quando chegava a noite ele se transformava num ferós lobisomem.*

*E o lobisomem ficava escondido atrás das arvores da floresta para matar as pessoas que passavam por aquele lugar.*

*Mas uma noite chegou um homem e viu o lobisomem atrás da arvore e ficou olhando para aquele bicho feioso e o lobisomem foi atacar o homem e eles começaram a brigar.*

*Eles tavam brigando quando o homem conseguiu tira a arma da sintura e tisparou um tiro e a sertou bem no peito do lobisomem.*

*No outro dia o homem nunca mais viu o lobisomem pela floresta porque ele morreu e as pessoas ficaram feliz pelo o homem ter matado o ferós monstro.”*

(2ª versão da oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!*)

Pela análise dos itens propostos por Adam (op.cit.) e aplicados ao texto narrativo de Éderson podemos verificar que todos eles estão contemplados na 2ª versão da oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!* além das categorias de Van Dijk (op.cit.) e de Todorov (op.cit.). Desse modo, podemos depreender uma estrutura narrativa nesse texto.

Outros elementos constantes nesse texto indicam a presença de elementos textuais encontrados em narrativas tradicionais, tais como a utilização do “Era uma vez” em ***Era uma vez um lobisomem feio*** (..), além do ***as pessoas ficaram feliz pelo o homem ter matado o ferós monstro*** (..) que nos lembra o “ E forma felizes para sempre” dos desfechos das narrativas tradicionais.

#### 4.4.1.3 Nara Fabiane

Dos 12 textos produzidos a partir das oficinas de escrita criativa por Nara Fabiane, 03 não apresentam as características de macroestrutura narrativa: A 1ª versão da oficina *A Identidade Secreta*, que constitui-se num relato e as duas versões da oficina C, que não possuem todos os itens definidos por Adam (op.cit), para que possamos depreender uma estrutura narrativa neles. Os 09 textos restantes apresentam a estrutura analisada. Iniciaremos nossa análise a partir das versões da oficina C.

*“Um dia eu acordei e me senti estranha porque eu era uma bola de futibol depois fui direto para um campo de futibol e começaram a me chutar*

*E os jogador estava me chutando para la e para ca e ai quando chequei perto do gol eu fui para o canto da trave sem chance para o goleiro mi defender*

*Eu achei muito legal ir parar la e mi senti uma estrela.”*

(1ª versão da oficina C *Eu Sou...*)

Como podemos constatar não há a percepção, nesse texto, em relação ao decurso de uma sucessão de tempo mínimo depreendida entre o início e o final da narrativa, além de não haver, também um fim-finalidade sob forma de moral explícita ou a derivar. Outro fator que chamou nossa atenção foi o formato da narrativa (inserção de linhas em branco no texto).

Discorreremos sobre esses três pontos a seguir:

Em relação à ausência da percepção de tempo decorrido nesse texto podemos dizer que tal fato pode ter se dado em função das escolhas feitas por Nara Fabiane em relação aos verbos utilizados nessa oficina.

Dos 13 verbos utilizados por ela para produzir a 1ª versão da oficina C, 02 deles (chutar e chutando) pertencem às chamadas formas nominais do verbo, respectivamente infinitivo e gerúndio, 02 verbos (era e estava) foram empregados no tempo de pretérito imperfeito do indicativo e os 09 restantes (acordei, senti, fui (2x) começaram, cheguei, achei e senti (2x)) estão conjugados no pretérito perfeito do indicativo. Dessa forma, 11 dos 13 verbos utilizados nesse texto pelo informante 3 pertencem ao pretérito perfeito (maior incidência) e 02 ao pretérito imperfeito (menor número de ocorrência). Esta constatação nos evoca a teoria do **mundo narrado** e do **mundo comentado**, elaborada por Weinrich (1968) *apud* Gouvêa (s/d) que, resumidamente, tentaremos explicar por ser relevante para nossa análise, nesse momento.

Segundo este autor, a função dos tempos verbais não consiste em marcar o tempo cronológico nos textos, mas sim informar o leitor (ou ouvinte) em relação à *situação comunicativa* em que a linguagem se dá. Explica que as situações comunicativas são tantas quantas as próprias situações da vida, tais como uma conferência científica, um diálogo, um relato de uma história, uma novela, etc. A conferência científica e o diálogo podem ser classificadas como uma *situação de comentário* e o relato de uma história e uma novela como situações de relato. Em função disso, podemos dizer que o escritor ou falante apresenta o mundo, comentando-o ou relatando-o, enquanto o leitor ou ouvinte o compreende como comentário ou como relato. Nesse ponto é que os tempos verbais surgem com a função de marcar a situação comunicativa, segundo suas afinidades específicas com cada uma das ordens situacionais, dividindo-se em dois grupos, a saber:

- Primeiro grupo: (tempos dos verbos que indicam o mundo comentado) - presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente simples e composto do Indicativo e locuções;

- Segundo grupo: (tempos dos verbos que indicam o mundo narrado) – o pretérito perfeito simples, o pretérito imperfeito simples, o pretérito mais-que-perfeito, o futuro do pretérito do Indicativo e as locuções.

Desse modo, o autor afirma que o presente do indicativo constitui o tempo zero do mundo comentado e os *pretéritos perfeito e imperfeito*, os tempos zero do mundo narrado, em que não parece haver progressão temporal em tais trechos. Os demais tempos, dos dois grupos, constituem as perspectivas retrospectiva e prospectiva, em relação ao grau zero (presente).

Essa afirmação nos leva a crer que, possivelmente não conseguimos depreender uma sucessão de tempo mínima entre o início e o final desse texto em virtude de Nara Fabiane ter utilizado exatamente, na sua maioria, os verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito do Indicativo. Por esses tempos verbais constituírem os chamados “tempos zero” do mundo narrado e em virtude do nosso informante não ter utilizado os demais tempos que constituem as perspectivas retrospectiva e prospectiva, temos a exata impressão de que o tempo “não passa” na 1ª versão do oficina C *Eu sou...*

A inexistência de um *fim-finalidade sob forma de moral explícita ou a derivar* nessa 1ª versão do oficina C acontece em virtude de, como já dissemos em análises anteriores, não conseguirmos detectar as categorias *complicação e resolução* de Van Dijk (op.cit.) tampouco a situação de *mudanças de estado* referidas por Todorov (op.cit.). Na falta delas, a “moral da história” torna-se comprometida, como bem já verificamos anteriormente e com a oficina C a situação não se faz diferente.

Finalizando, referiremos a questão da apresentação estrutural da oficina C que nos causou estranhamento em virtude da presença de linha em branco entre as partes do texto. Indagamos à Nara Fabiane o motivo de ele ter deixado linhas em branco em sua produção textual. A resposta dela se encontra transcrita a seguir, visto ter sido registrada para o nosso Diário de Campo.

#### **Junho de 2005**

“A professora C. de Artes trabalhou com a gente nessa semana de passar poemas para desenho e pra pintura, tinha poemas que aparecia linhas em

branco e eu achei que podia usar na minha historinha isso também. Fica bem bonito o texto, não pode?”

Em virtude dessa “confusão” em relação à estrutura da narrativa e da poesia, pedimos que essa informante voltasse para sua classe e, expondo a situação para o grupo esclarecemos, para todos, as especificidades do gênero poético e as diferenças desse, em comparação com o gênero narrativo.

Na 2ª versão da oficina C os problemas anteriormente citados permaneceram, com exceção da ausência das linhas em branco, como podemos observar a seguir.

### ***A super bola***

*“Um dia eu acordei e mi senti estranha porque eu era uma bola de futebol, quando vi tavam me levando pra partida no maracanhã, depois fui direto para um campo de futebol e quando o juiz apitou começaram a me chutar. E os jogadores dos times estavam me chutando para lá e para cá, quase entrei no golo dos de verde, mais quando cheguei perto do gol dos de preto, eu fui para o canto da trave sem chance para o goleiro me defender*

*A torcida deles gritou gol!*

*Eu achei muito legal ir parar la e me senti uma estrela”*

(2ª versão da oficina C *Eu sou...*)

Os demais textos (06 no total) oriundos das oficinas D *Recontando os Clássicos*, oficina E *O Mate do João Cardoso ficou frio!* e oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!* apresentaram os cinco itens referidos por Adam (op.cit.) para que assim se pudesse depreender a estrutura narrativa neles, bem como as categorias *complicação* e *resolução* de Van Dijk (op.cit.) e as mudanças de estado referidas por Todorov (op.cit.).

Apresentemos a 2ª versão da oficina F como representativa da evolução da presença da estrutura narrativa nos textos de Nara Fabiane.

### ***O fantasma do meu pai***

*“Eu sou a mais velha das filhas, fui filha única até seis anos atrás quando meu pai e minha mãe adotaram minha irmazinha.*

*Nossa família era pequena mas unida, a gente passeava junto e meu pai viajava muito, ele tinha uma carreta e carregava lenha para o norte do RS. Um ano atrás de madrugada, o telefone tocou avisando do acidente com meu pai, ele morreu.*

*Foi horríveu, minha mãe quase foi junto eu tive que agüentar tudo sozinha, isso foi antes de conheser meu marido.*

*Depois do interro, seis dias depois começou acontecer coisas estranhas em casa.*

*As portas do armário da cozinha abriam e fechavam sozinhas, o rádio ligava na rádio guaíba de noite, sem ninguém ligalo, a gente ouvia na garagem mexer no carro, mas não tinha ninguém lá.*

*Eu desconfiei que fosse meu pai que tivesse lá, o acidente foi derepente e ele não podia saber que tinha morrido asidentado.*

*Resei muito, minha mãe foi com minha irmazinha pra casa de nossa tia em São Lourenço. Eu fiquei sozinha em casa.*

*Uma manhã eu tava preparando o feijão quando de repente ouvi um barulho atraz de mim, vireimi e ele, o meu pai estava parado na cozinha me olhando.*

*Eu não falei nada pra ele, só disse em pensamento: pai, tu morreu num asidente, teu lugar não é aqui mais, vou rezar pros anjos levarem o senhor pra Deus.*

*Ele chorou e fez que sim com a cabeça.*

*Eu não vio mais, nem teve mais barulhos em casa.*

*Essa foi a história que aconteceu comigo, e é verdade.”*

(2ª versão da oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*)

Como bem podemos observar, a 2ª versão da oficina F apresenta todos os itens necessários segundo Adam (1987) (1992), para que possamos depreender a estrutura narrativa nesse texto. Além disso, visualmente já podemos perceber que o número de linhas aumentou em relação aos demais, que existe linha em branco entre o título e o corpo do texto, que os parágrafos são mantidos e que não encontramos palavras com letra maiúscula no meio do texto. Esta organização, tão simples para quem tem afinidade com a escrita, somente começou a ser conseguida nos textos de Nara Fabiane a partir da oficina E, após muitas escritas, reescritas e leitura de textos narrativos.

Um outro fator importante na 2ª versão da oficina F diz respeito ao entendimento, por parte dessa informante, de que a narrativa não necessita narrar algo “real”, mas sim que porventura pudesse ter ocorrido num determinado lugar e com certas pessoas. Dizemos isso, porque o informante 3 não tinha nenhum ‘causo’ extraordinário para narrar e nos perguntou se poderia inventar um que pudesse ter acontecido com ele. Produzindo esse texto a partir da premissa do “possível”, Nara Fabiane aplicou o princípio aristotélico da *verossimilhança* sem, ao menos saber de sua existência.

Esse texto possui ainda, a categoria *complicação* indicada por Van Dijk (op.cit.) como podemos ver a seguir:

*“Depois do interro, seis dias depois começou acontecer coisas estranhas em casa.*

*As portas do armário da cozinha abriam e fechavam sozinhas, o rádio ligava na rádio guaíba de noite, sem ninguém ligalo, a gente ouvia na garagem mexer no carro, mas não tinha ninguém lá.*

*Eu desconfiei que fosse meu pai que tivesse lá, o acidente foi derepente e ele não podia saber que tinha morrido asidentado.”*

Bem como a *resolução*:

*“Uma manhã eu tava preparando o feijão quando de repente ouvi um barulho atraz de mim, vireimi e ele, o meu pai estava parado na cozinha me olhando.*

*Eu não falei nada pra ele, só disse em pensamento: pai, tu morreu num asidente, teu lugar não é aqui mais, vou rezar pros anjos levarem o senhor pra Deus.*

*Ele chorou e fez que sim com a cabeça.*

*Eu não vio mais, nem teve mais barulhos em casa.”*

Juntas, as duas categorias acima citadas formam o *acontecimento* desse texto narrativo que é plenamente organizado e resolvido.

Ainda podemos perceber a categoria *avaliação* em que o narrador-protagonista opina sobre aquilo que foi narrado:

*“Essa foi a história que aconteceu comigo, e **é verdade.**”*

Em relação às premissas de Todorov relacionadas à estrutura narrativa podemos identificar claramente a situação inicial de equilíbrio (a existência de uma família unida e feliz), que tem essa situação modificada por um acontecimento trágico (a morte do mantenedor). Esse fato faz com que comecem a ocorrer situações inexplicáveis (portas que abrem e fecham sozinhas, o rádio que é ligado sem que ninguém o toque, etc.). O equilíbrio final é restabelecido quando há o entendimento do ocorrido pelo fantasma, mas esse não será igual ao primeiro estado de equilíbrio, visto o pai do narrador-protagonista ter sucumbido no acidente.

#### 4.4.1.4 Gilmar

Dos 12 textos produzidos por Gilmar, constatamos que os 05 primeiros textos não apresentam uma estrutura narrativa segundo os itens referidos por Adam e também por não apresentarem as categorias que apontam Van Dijk (1978) e Todorov (1973). A 1ª e a 2ª versão da oficina A *Identidade Secreta* e a 1ª versão da oficina C *Eu sou...*, escritas pelo informante 4 se constituem em relatos, mas os 07 textos escritos a partir da 2ª versão da oficina C apresentam os itens necessários para que se possa depreender uma estrutura narrativa neles.

Portanto, analisaremos os textos provenientes da oficina B e 1ª versão da oficina C.

*“Um dia acordando de sonhos intranqüilos me descobri transformado em um rato, bem pequeno.*

*Eu me assustei quando vi no espelho as coisas pra mim eram tão grandes, eu nem sabia que lado ir.*

*Derrepente o meu gato apareceu, ele nem me conheceu transformado na quele bicho, e já saiu atrás de mim, e para me defender eu me escondi dentro do guarda-roupa.*

*Até que ele for em bora, e eu não sabia mais o que fazer, quando eu sai para rua, as pessoas saíram gritando:*

*— Socorro!!! Socorro!!! Um rato aqui, eu sai de feninho e me cuidando para ninguém pesai em sima de mim.*

*Fui pra minha casa e fiquei lá até que o tempo passe, quando anoiteceu os outros ratos saíram de suas tocas, para arrumar comida.*

*Eu fiquei só olhando e pensei, tudo o que eles fazerem eu vo te que fazer é claro; i dali o sonho maluco acabou, foi um sonho tão confuso mais foi legal.”*

(1ª versão da oficina B A *Metamorfose*)

Como podemos observar na 1ª versão da oficina B A *Metamorfose* não conseguimos identificar, dentro dos itens propostos por Adam (1987) (1992), um fim-finalidade sob forma de moral, que possuísse uma avaliação explícita ou a derivar da história narrada. Novamente, como já ocorreu na análise de outros textos dos demais sujeitos de pesquisa, esse item não aparece devido, possivelmente, ao fato de que o narrador-protagonista embora tenha passado por uma situação completamente inusitada (ser transformando em um rato) atribui tal experiência não à realidade, mas sim ao sonho.

“ (...) *i dali o sonho maluco acabou, foi um sonho tão confuso mais foi legal.*”

Tal situação, informada nas últimas linhas do texto, faz com que se perca qualquer oportunidade de apreensão de um ensinamento moral do acontecimento narrado e por esse motivo, não temos o item **e**. assinalado por Adam (op.cit.).

Por outro lado, se analisarmos essa história a partir das categorias complicação e resolução de Van Dijk (1978) poderemos identificá-las. Por complicação temos a própria metamorfose ocorrida com o narrador-protagonista e a resolução é obtida quando descobrimos que tudo não passou de um sonho. Essas duas, juntas formam o acontecimento do texto. Não devemos, ainda, esquecer que o narrador-protagonista emite uma opinião sobre o fato vivido (no caso “sonhado”) quando diz que “(...) foi um sonho confuso mais foi legal.” Isso configura a categoria *avaliação*, também referido por Van Dijk (op.cit.).

Se olharmos através das indicações do que seja uma narrativa tradicional para Todorov (1973), no entanto, veremos que não existe uma situação inicial de equilíbrio, ou seja, a história já inicia num momento de desequilíbrio e posteriormente é que o equilíbrio faz com o conhecimento de que tudo que havia sido contado, na verdade não passava de um sonho. Também notamos que o protagonista da história volta a ser exatamente como era antes, sem modificações. Aqui Adam (op.cit.) e Todorov (op.cit.) chegam à mesma conclusão: não podemos apreender uma estrutura narrativa (pelo menos tradicional) nesse texto produzido pelo informante 4. Acreditamos que esse tipo de problema tenha acontecido, nesse texto analisado, exatamente em função da pouca experiência com escrita e leitura de narrativas de Gilmar, muito embora esse informante se dissesse, no início do processo descrito e analisado, *leitor* (mas não de textos narrativos).

Consideramos o próximo texto analisado (2ª versão da oficina B) criativamente falando, o melhor texto produzido por esse informante e talvez dos demais informantes também. Já anteciparemos que ocorre nesse texto exatamente o mesmo ocorrido na 1ª versão, ou seja, não detectamos um fim-finalidade moral, explícito ou a inferir nele. Por esse motivo não o analisaremos em pormenores, mas acreditamos que a sua leitura, se comparada ao que Gilmar já produziu até esse momento será relevante para entendermos a evolução da sua produção escrita. Vejamos, então, a 2ª versão da oficina B *A Metamorfose*.

### **A metamorfose II**

*“Um dia acordando de sonhos intranquilos virei para o lado e percebi que o meu irmão havia se transformado num horrendo rato.*

*No começo da história eu pensei que era uma brincadeira, que ele fez para me assustar.*

*Mas na verdade era ele mesmo, a roupa que ele tava encolheu, ficou do tamanho dele.*

*Ai eu peguei o rato, tampei dentro numa caixa e levei para o médico.*

*chegando lá o médico começou a rir e falou:*

*— O que você está fazendo com esse rato aí?*

*É o meu irmão que se transformou em um rato. Ai ele me arreitou um remédio, só que o remédio não funcionou adequadamente.*

*Só que ele ficou gente com cara de rato.”*

A proposta da reescrita era de imaginar que alguém que estivesse próximo ao narrador-protagonista tivesse acordado transformado em um animal. Alguns alunos (entre eles nossos demais informantes) preferiram reescrever o texto que já haviam escrito anteriormente, o que foi aceito de nossa parte. Gilmar, no entanto, desenvolveu a proposta da forma como havíamos sugerido e o resultado foi um texto com toque de humor (identificado no desfecho da história), em que percebemos a tentativa de produção de trechos descritivos com a finalidade de dar visibilidade ao que está sendo narrado, como, por exemplo em:

***“Mas na verdade era ele mesmo, a roupa que ele tava encolheu, ficou do tamanho dele.”***

Podemos dizer, avaliando esse texto em relação aos demais escritos até esse momento, que Gilmar parece estar apresentando a estrutura narrativa gradualmente em seus textos. Na 1ª versão da oficina C, esse informante produziu um relato, mas na 2ª versão dessa oficina temos:

### **A trave**

*“Num dia de domingo os jogadores de dois times foram jogar futebol, um era o Pelotas e o outro o Xavante. Eu era o principal do campo, a trave, uma delas, aí eu só ficava numa posição, para a frente do campo e virado para a outra trave*

*Era 21 jogadores atrás da bola, e de repente ela começou a vir a minha direção, e o goleiro deicho-a passar. Ela acertou em mim. Depois, bateu na grama e entrou na rede. E as torcidas começaram a gritar gol!  
Na verdade, a hora mais chata do jogo é quando a bola se espatifa nas minhas redes porque isso dói!”*

(2ª versão da oficina C *Eu sou...*)

Analisando os itens acima podemos constatar que existe uma estrutura narrativa na 2ª versão da oficina C, fato que até então não havíamos verificado nos textos anteriores de Gilmar.

Embora seja um texto narrativo simples, podemos ver que a inserção da expressão “(...) *porque isso dói!*” na 2ª versão da oficina C fez toda a diferença para que a reescrita da oficina C tivesse a presença da estrutura narrativa. Dizemos isto porque com a introdução de tal expressão, passamos a ter o predicado X’ definidor de uma transformação nos predicados do narrador-protagonista, além de uma apreensão inferível sobre a “moral” da história. Além disso, se analisarmos as categorias propostas por Van Dijk (1978) veremos que há uma complicação na narrativa, apresentada na seguinte passagem:

*“Era 21 jogadores atrás da bola, e de repente ela começou a vir a minha direção, e o goleiro deicho-a passar.”*

E a resolução:

*“Ela acertou em mim. Depois, bateu na grama e entrou na rede. E as torcidas começaram a gritar gol!”*

As duas categorias citadas pelo autor formam o acontecimento da narrativa, que possui uma avaliação por parte do narrador-protagonista sobre aquilo que foi narrado em:

*“Na verdade, a hora mais chata do jogo é quando a bola se espatifa nas minhas redes porque isso dói!”*

Além do que expusemos também encontramos a categorização de Todorov (op.cit.) nesse texto, visto existir uma situação inicial de equilíbrio (um jogo de futebol num domingo) em que tudo está correndo bem para o narrador-protagonista (a trave), até que surge uma situação que provoca um desequilíbrio (a bola vem na direção do goleiro, que não a pega e esta acaba entrando e fazendo o gol). O equilíbrio volta a ser conseguido, mas não é igual ao inicial porque o time do narrador - protagonista levou um gol e perdeu a partida.

A partir dessa oficina todos os demais textos desse informante apresentarão uma estrutura narrativa segundo os autores com os quais trabalhamos. Assim como fizemos com os outros três informantes, apresentaremos o último texto produzido por Gilmar a fim de que possamos compará-lo com os demais anteriormente produzidos.

### ***Um dia no cemitério***

*“Um certo dia, eu e meus amigos fomos ao cemitério, mas o portão estava trancado.*

*Aí o Lucas falou:*

*– Eu do cinco reais para quem pular o portão e cravar esta estaca encima do morto.*

*Alexandre falou:*

*– Eu não vou, vão vocês!*

*- Então eu vou, mas tu tem que me dar dez reais, se não eu não vou.*

*– Esta bem!*

*Ai eu peguei os dez reais, tomei coragem e pulei o portão, quando eu olhei para trás não tinha ninguém.*

*Eu pensei, agora que eu já estou aqui dentro vou lá cravar a estaca e vou me embora daqui.*

*Quando eu me agachei para cravar a estaca alguém me puchou para traz, de medo eu olhei , me agachei e fiquei agachado e vi que era um defunto, sai correndo e vi que ele tinha rasgado a minha camisa.*

*E ele sempre atrás de mim, então entrei dentro do outro caixão e me tampei lá dentro, mas de repente eu não vi que já tinha outro lá dentro e que já estava fedendo; daqui a pouco veio o coveiro para enterrar o caixão. E eu levantei a tampa e ele se assustou.*

*Eu falei:*

*– Não eu não sou defunto; é que tinha um morto me seguindo.*

*– Mas os mortos não se levantam mais! Falou ele, mas eu vi um, aí ele não acreditou e foi abrir o portão. Eu me fui embora e também nunca mais eu cai na conversa deles.”*

(2ª versão da oficina F *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*)

Podemos verificar que nesse último texto produzido por Gilmar em 2005 já parece ter se cristalizado a estrutura visual de um texto — temos a presença do título

com a separação adequada do corpo do texto, marcação de parágrafos com letras maiúsculas iniciando as orações a utilização adequada de discurso direto reproduzindo as falas das personagens. Além disso, a extensão em número de linhas desse texto também se apresenta maior em relação aos textos iniciais desse informante. Verificamos também todos os itens referidos por Adam (1987) (1992) para que a estrutura narrativa ocorra, além de identificarmos as categorias propostas por Van Dijk (1978) citadas abaixo como forma de exemplificação:

Como complicação temos:

*“Quando eu me agachei para cravar a estaca alguém me puchou para traz, de medo eu olhei , me agachei e fiquei agachado e vi que era um defunto, sai correndo e vi que ele tinha rasgado a minha camisa.  
E ele sempre atrás de mim, então entrei dentro do outro caixão e me tampei lá dentro, mas de repente eu não vi que já tinha outro lá dentro e que já estava fedendo (...)”*

Já a resolução se configura em:

*“(...) daqui a pouco veio o coveiro para enterrar o caixão. E eu levantei a tampa e ele se assustou.  
Eu falei:  
– Não eu não sou defunto; é que tinha um morto me seguindo.  
- Mas os mortos não se levantam mais! Falou ele, mas eu vi um, aí ele não acreditou e foi abrir o portão. Eu me fui embora (...)”*

Ambas formam o acontecimento da narrativa que parece estar bem organizado e desenvolvido na 2ª versão da oficina F.

Temos, inclusive, uma avaliação do fato narrado por parte do protagonista da narrativa, sob a forma de:

*“Eu me fui embora e **também nunca mais eu cai na conversa deles.**”*

Da mesma forma podemos detectar as premissas de Todorov (1973) porque temos uma situação inicial de equilíbrio (amigos buscando um divertimento diferente) que é quebrado pelo fato de haver um morto-vivo que tenta apanhar um deles, quase conseguindo seu intento. No final o equilíbrio é restabelecido, (o protagonista

consegue sair do cemitério) mas não é igual ao inicial, já que a brincadeira gerou uma situação de perigo e a separação do grupo de amigos.

#### **4.4.2 Considerações sobre o momento do processo em que se deu a aquisição de estrutura narrativa nos textos dos sujeitos**

Um fato que nos parece relevante de ser comentado em relação aos textos analisados diz respeito à parte do processo com escrita criativa em que se encontram os textos analisados que não apresentam a estrutura narrativa. No nosso levantamento constatamos que Maria Rosa não apresentou a estrutura narrativa na 1ª versão da oficina D; Éderson nas duas versões da oficina A, nas três versões da oficina B, nas duas versões da oficina C e na 2ª versão da oficina D. Já Nara Fabiane não apresentou a estrutura narrativa na 1ª versão da oficina A e nas duas versões da oficina C; finalmente Gilmar não apresentou tal estrutura nas duas versões da oficina A, nas duas versões da oficina B e na 1ª versão da oficina C.

Podemos dizer então que, no geral, os textos que não apresentaram estrutura narrativa são oriundos das oficinas A, B e C primordialmente, e das versões da oficina D, em menor número.

Se considerarmos que ao todo aplicamos seis oficinas, com uma média de dois textos produzidos em cada uma delas, temos como a parte inicial do processo de escrita as oficinas A e B; como a parte intermediária as oficinas C (início das aulas de leitura) e D e como parte final do processo as oficinas E e F. Logo, como podemos verificar, os textos que apresentam problemas na estrutura narrativa situam-se, *todos*, entre a *parte inicial e intermediária* do processo desenvolvido com escrita, fato considerado previsível em função das características de nossos informantes e *nenhum* na parte final do processo realizado.

Em relação à influência da leitura em relação à presença da estrutura narrativa podemos dizer que, muito provavelmente, ela tenha auxiliado os informantes no processo de compreensão do que fosse um texto narrativo “na prática”. Esse fator pode tê-los auxiliado, possivelmente, no momento da produção de seus próprios textos, e também na apresentação da estrutura narrativa neles.

Cabe aqui, para finalizarmos essa seção, apresentar as respostas dos nossos informantes relativas à questão 5 do Questionário 2 (outubro de 2005).

Acreditamos que elas podem ser elucidativas quanto à opinião dos informantes no que se refere à importância do recém-adquirido hábito de leitura e a escrita.

***Qual a relação que fazes hoje entre leitura e escrita?*** <sup>106</sup>

- **Maria Rosa:**

*“Hoje eu sei que as duas me ajudam nos estudos, que quando a gente lê escreve melhor e tem boas idéias pra botar no papel.”*

- **Éderson:**

*“Que qualquer um pode se expressar por escrito e ser entendido, le ajuda a pensá direito.”*

- **Nara Fabiane:**

*“Eu quiria ter a oportunidade de seguir escrevendo em aula, do jeito que a gente faz e ler também. É bom dividir com os colegas nossa leitura dos livros. As duas agora me fazem sentir inteligente.”*

- **Gilmar:**

*“Eu aproveito a leitura para criar histórias, me informar assim fica bem mais fácil, pra mim uma é irmã da outra.”*

Assim como as demais categorias desse trabalho, as considerações finais acerca da presença da estrutura narrativa nos textos analisados serão comentadas no capítulo seguinte, por entendermos que elas, correlacionadas, darão um panorama mais completo dos indícios da evolução da escrita<sub>1</sub> para a escrita<sub>2</sub> de nossos sujeitos de pesquisa.

---

<sup>106</sup> As respostas foram transcritas exatamente como se encontravam no original.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Forjar: domar o ferro à força,  
Não até uma flor já sabida,  
Mas ao que pode até ser flor  
Se flor parece a quem o diga”.<sup>107</sup>

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a produção escrita de quatro sujeitos adultos que cursavam à época das coletas a 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série do ensino fundamental do Programa de Escolarização de Jovens e Adultos (EJA).

Quisemos verificar os efeitos de atividades de escrita criativa e leitura em sala de aula sobre a escrita desses alunos. Foram considerados três aspectos básicos: a) a evolução das marcas de oralidade presentes nos textos; b) a utilização de elementos de coesão referencial; c) a existência de estrutura narrativa. Fatores estes que poderiam indicar o aprimoramento da escrita dos alunos, a qual se caracteriza inicialmente por estar muito próxima à oralidade, em direção a uma escrita mais autônoma, isto é, independente da língua falada e mais adequada ao padrão da escrita.

Em relação às marcas de oralidade analisamos a variável *erros ortográficos motivados pela fonética da língua* como representativa dessa categoria. Relativamente à 2<sup>a</sup> categoria analisamos a aquisição de elementos de coesão referencial nos textos dos alunos focalizando, especialmente, as *formas remissivas referenciais* (expressões sinônimas ou quase-sinônimas, nomes genéricos, lexemas idênticos, elipse), as *formas remissivas não-referenciais presas* (artigos indefinidos e definidos, pronomes ‘adjetivos’, numerais cardinais ‘adjetivos’) e as *formas remissivas não-referenciais livres* (pronomes pessoais de 3<sup>a</sup> pessoa, pronomes ‘substantivos’, numerais cardinais substantivos, advérbios pronominais de um

---

<sup>107</sup> op.cit.

sistema de instruções). Finalmente, a 3ª categoria, a partir da qual analisamos a aquisição da estrutura narrativa nos textos dos informantes com base em três autores: Van Dijk (1973) (*superestrutura, conflito, resolução, acontecimento e avaliação*); Todorov (1978) (*mudanças de estado - equilíbrio/desequilíbrio/reequilíbrio*) e Adam (1987) (1992) (*macroestrutura narrativa*).

A análise dos dados extraídos dos textos de nossos quatro informantes nos permite apresentar algumas considerações:

Quanto ao aprimoramento dos textos dos sujeitos de pesquisa em relação às marcas de oralidade, considerando a prática sistemática de leitura e produção textual, pudemos constatar o seguinte:

- Excetuando-se o aumento de número de linhas produzidas pelos informantes do primeiro até o último texto escrito em 2005, não existem, nesses textos, mudanças significativas no que diz respeito a essa categoria analisada. Essa afirmação deve-se ao fato de não ter havido mudança quantitativa significativa em relação aos erros analisados;
- Qualitativamente, porém, observamos indícios de mudanças que parecem ter ocorrido, uma vez que, com o auxílio da explicitação gramatical que desenvolvíamos sempre que se fizesse necessário, os informantes começaram a prestar atenção à forma como escreviam — comportamento não observado anteriormente. Nesse processo, cremos que o *ditado participativo* possui uma parcela significativa de contribuição para que os informantes pudessem tanto refletir sobre sua escrita, como também modificar sua relação com o erro, transformando o medo de se exporem, num momento de aprendizagem coletiva e participativa.

As constatações feitas anteriormente parecem vir ao encontro daquilo que Britt (1987) diz sobre a necessidade de que o professor auxilie os alunos a mobilizar as suas capacidades intelectuais com a condição que ele as saiba detectar, adaptando a sua pedagogia e tornando os alunos conscientes das estratégias de aprendizagem que lhes permitirão construir o seu saber. Diz que isso pode ser feito

na análise, junto com o aprendiz, do saber a ser adquirido e das operações mentais a serem utilizadas. Aprendendo o que é generalizável, o aluno pode vir no futuro a “agir de forma mais autônoma em toda a situação de aprendizagem.” (1987, p.22)

Quanto aos efeitos da leitura sistemática em sala de aula para a aquisição de elementos de coesão referencial nos textos dos alunos, os dados analisados mostraram que:

- além de aparecerem em maior quantidade, eles passaram a ser empregados de modo mais adequado, isto é, demonstrando um maior controle dos alunos sobre os efeitos de sentido obtidos a partir do uso desses elementos. Os dados mostraram que os informantes usavam as formas remissivas referenciais desde a oficina A, no entanto, a partir da oficina C (início das aulas de leitura), essas aumentaram em relação às oficinas A e B e as formas remissivas não-referenciais presas e livres começaram a ser utilizadas;
- a análise longitudinal dos textos dos nossos quatro informantes, em relação à ordem de aquisição dos elementos de coesão referencial, revela que: a) as formas remissivas referenciais são aquelas utilizadas primeiramente e em maior número pelos sujeitos de pesquisa; b) as formas remissivas referenciais livres e presas tendem a surgir quase que concomitantemente nos textos dos informantes, no entanto, as primeiras tendem a aparecer, no geral, em maior número do que as formas presas nos textos analisados (com exceção dos textos produzidos pelo Sujeito 3 (N.F.) que apresentou a utilização das formas presas antes e em maior número do que livres em seus textos).

Essas constatações nos levam a pensar na possibilidade de que, talvez, a ordem de aquisição dos elementos de coesão referencial verificado nos textos analisados tenha ligação com a tentativa de imitação, por parte dos informantes, em reproduzir certos elementos de coesão referencial utilizados na oralidade. Inicialmente, os informantes utilizam formas que são utilizadas, mais comumente, no discurso oral (as formas remissivas referenciais) e conforme vão adquirindo autonomia em sua produção escrita, passam a utilizar elementos de coesão

referencial mais específicos do discurso escrito (formas remissivas não referenciais livres e presas). Tais considerações necessitam, no entanto, de um estudo mais aprofundado para verificarmos sua veracidade.

Quanto à possível apreensão de uma estrutura narrativa dos textos lidos para aqueles produzidos pelos sujeitos de pesquisa, depois que esses foram expostos a exercícios sistemáticos de escrita criativa podemos dizer que:

- os textos que não apresentaram estrutura narrativa foram aqueles oriundos das oficinas A, B e C primordialmente, e das versões da oficina D, em menor número. Isso significa que os textos iniciais dos nossos informantes podem ser considerados como “ensaios”, no sentido de que esses serviram para que os sujeitos começassem a compreender as características principais dos textos narrativos e de suas especificidades;
- não foram encontrados textos que tivessem problemas na sua estrutura narrativa na parte final do processo em foco nesse estudo (oficinas E e F).
- existe uma relação estreita entre a superestrutura e macroestrutura narrativa dos textos analisados, pois verificamos que a partir do momento em que os sujeitos passam a ter mais domínio de elementos que compõem a macroestrutura narrativa, eles passam a resolver problemas relacionados à superestrutura. (especificamente em relação às diferenças entre relato e narrativa).

As considerações acima expostas indicam o fato de quanto é lento, gradual e trabalhoso o processo que envolve a escrita em sala de aula, o que vem reafirmar as idéias de Citelli (2001) e Jolibert e colaboradores (1994) presentes no suporte teórico, que afirmam ser importante o professor eleger um gênero textual por vez e trabalhá-lo exaustivamente até que os alunos internalizem suas especificidades de forma efetiva.

A partir dos dados analisados verificamos que uma prática cotidiana de escrita em sala de aula, que vise trabalhar um gênero textual específico, pode fazer com que os alunos se apropriem das especificidades do gênero em questão. No

entanto, tais exercícios necessitam buscar o aprimoramento tanto da superestrutura desejada (narrativa, descritiva, dissertativa, etc.), como também dos aspectos lingüísticos envolvidos no processo de escritura.

O domínio da língua escrita faz-se então, ferramenta essencial para que os alunos desenvolvam o trabalho de “forjamento” e aprimoramento do texto a ser produzido. Verificamos, no entanto, que de certo modo “pecamos” no sentido de realizar um trabalho mais sistemático com a explicitação de aspectos teóricos da língua. Dizemos isso em virtude de termos verificado que se, por um lado, os alunos evoluíram, de forma efetiva, em relação aos aspectos relativos à coesão, coerência e de retomada de referentes e apresentação de estrutura narrativa nos textos, por outro, a mesma evolução não foi constatada em relação às marcas de oralidade na escrita, ou seja, — os erros ortográficos motivados pela fonética da língua permaneceram estáveis. Notamos, no entanto, que quando explicitávamos aspectos teóricos específicos e fazíamos os alunos prestarem atenção aos seus erros, eles, geralmente, não voltavam a cometê-los.

Acreditamos que se, porventura, tivéssemos dado mais atenção à explicitação de aspectos teóricos, tais como a ortografia, concordância nominal e verbal, mudanças ocorridas na passagem de expressões da oralidade para a escrita, etc., possivelmente teríamos mais êxito nesse sentido. Na verdade, tínhamos a “certeza”, agora desfeita, que somente expondo os alunos a exercícios de escrita criativa e à leitura que eles adquiririam “todas” as especificidades da língua escrita, tanto no seu aspecto macroestrutural, como também naqueles mais particulares. A pesquisa realizada nos mostrou que estávamos equivocados em relação à tal posição, uma vez que para que possamos aprimorar o máximo a produção escrita dos alunos, se faz necessário trabalhar, igualmente, como os três grandes eixos da língua materna: escrita, leitura e explicitação gramatical.

Para finalizarmos essa seção teceremos algumas considerações sobre as falas dos nossos informantes, retiradas da entrevista<sup>108</sup> feita em 15 de dezembro de 2005, último dia letivo daquele ano. A indagação que fizemos foi a seguinte:

---

<sup>108</sup> Roteiro nos APÊNDICES.

- **O que mais te chamou a atenção nas aulas de L.P. desse ano?**

*“A senhora me pegou pelo estranhamento, nunca que eu tive aula de português que era de artes junto. A gente recortava, colava, lia, fazia peças de teatro e escrevia muito! Por causa de nossas aulas eu aprendi a gostar de ler e escrever e é muito bom isso. (...)”*

**Maria Rosa**

*“(...) me chamou atenção eu poder entender as histórias e escrever melhor também (...)”*

**Éderson**

*“(...) antes eu não tinha criatividade nenhuma, mas nas aulas de português desse ano eu vi que eu tenho sim, e que todo mundo tem, só precisa ensinar direito para gente, que a gente aprende, né (...)?”*

**Nara Fabiane**

*“(...) o que mais me chamou a atenção foi que eu perdi um pouco a vergonha de falar em público, nunca tinha ganhado um prêmio de contar história e aí, quando eu ganhei nem esperava, eu fiquei muito feliz e descobri que se eu falar as pessoas me escuta.”*

**Gilmar**

As falas de nossos informantes revelam uma verdade dolorosa de encararmos, mas que necessita ser dita se desejarmos, realmente, formar homens inteiros e não simples marionetes — a escola, desde cedo, *emudece* aqueles que a freqüentam e as aulas de português, que deveriam ser um espaço em que os alunos teriam a oportunidade de desenvolver a criatividade, a reflexão, a oralidade e a escrita acaba por tornar-se um local de isolamento. Nelas, os alunos de modo geral, mas, especialmente, aqueles advindos das classes populares de nossa sociedade descobrem que os atos de *ler* e *escrever* não estão ao seu alcance, pois o português é muito “difícil” e “complicado”.

Convencidos disso, ou desistem de estudar ou seguem mudos até o final do ano letivo. Alguns, aqueles que já entenderam como lidar com *a língua da escola* até conseguirão passar para a próxima série, mas continuarão tão amordaçados quanto aqueles que ficaram pelo meio do caminho.

Estes, possivelmente, terminarão o ensino médio e poderão até, quem sabe, sonhar com um curso superior (provavelmente pago), com aulas à distância e “material de excelente qualidade”, mas, possivelmente, nunca escreverão ao jornal de sua cidade para reclamar do descaso da Prefeitura quanto a sua rua esburacada, eles também não tomarão a palavra numa reunião de moradores para opinar sobre um assunto importante que envolve a sua comunidade. Nem terão muito tempo para apreciar e “entender” Drummond ou Garcia Marques porque estarão muito ocupados trabalhando num grande supermercado de uma empresa multinacional, que os toma os domingos e feriados completamente.

Empregados. Diplomados. Amordaçados.

O ciclo se completa.

E alguns de nós, atônitos, nos indagamos porque seguimos, ainda, “nadando contra a correnteza”. A resposta, então, se faz clara dentro de nós — *Porque vale a pena lidar com mentes e fazê-las despertar.*

Eis a essência de nossa prática docente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. Bernardete. FIAD, R.S., SABINSON-MAYRINK, M.L. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1997, p.204.

ADAM, Jean-Michel. **Types de séquences textuelles élémentaires**. Pratiques, Metz, n.56, p.54-79, 1987.

\_\_\_\_\_. Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

ADAMOLI, Marco Antônio: **Aquisição dos ditongos orais mediais na escrita infantil: uma discussão entre ortografia e fonologia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFPEL. 2006

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: **informação e documentação: referências – elaboração**. Rio de Janeiro. 2002.

\_\_\_\_\_. NBR/6520: **apresentação de citação em documentos: procedimentos**. Rio de Janeiro. 2002.

BARBISAN, L.B; GIERING, M.A; TEIXEIRA, M.(Orgs.). **TEXTO SITUADO – Textualidade e função comunicativa. Investigações em Lingüística aplicada**. Pelotas: EDUCAT. 2002.

BARTLET, E.J. **Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers.** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. p.23.1984.

BAUER, Martin e GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Editora Ática, 5ª edição, 1991.

BENNETT-KASTOR, T.L. **Noun phrases and coherence in child narrative.** Journal of Child Language. p.135-149, 1983.

BISOL, Leda. **O ditongo na perspectiva da fonologia atual.** D.E.L.T.A., vol.5, n.2, p.185-224,1989.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto/ Portugal: Porto Editora,1994.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira. **LITERATURA – A FORMAÇÃO DO LEITOR – Alternativas Metodológicas.** Série Novas Perspectivas 27, Porto Alegre: 2ª edição,1993.

BRASIL, Luiz Antônio de Assis. **Invenção e Construção Literária: O Eterno debate.** Leitura no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BRITT-Mari Barth. **A aprendizagem da abstração – métodos para um maior sucesso escolar.** Horizontes Pedagógicos. Lisboa:Instituto Piaget, 1987.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística.** Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione,10ª edição, 2001.

CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue Française.** p.38. 1978.

CHAVES, Idalena Oliveira. **Da linguagem à escrita: a compreensão da escrita como sistema de representação e não como simples transcrição da fala.** In:Textos em Lingüística Aplicada, TELA 2. Publicação eletrônica da Revista *Linguagem e Ensino*. Pelotas: UCPEL.1996.

CITELLI, Beatriz. **Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental – poema, narrativa e argumentação.** Aprender e Ensinar com textos, volume 7, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CONTE, M.E. (org). **La lingüística testuale.** Milano: Feltrinelli Economica,1977.

FÁVERO, Leonor Lopes. KOCH, Ingedore V. **Lingüística Textual: Introdução.** São Paulo: Cortez Editora, 4ª edição, 1998.

FIORE, Ottaviano de. **Como tornar o Brasil uma nação letrada?** Blau – Revista Literária, nº 32, Porto Alegre, Janeiro/fevereiro de 2001.

FREDERIKSEN, J.R. **Understanding anaphora: rules used by readers in assigning pronominal referents.** Discourse Processes, p.04. 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se complementam.** Polêmicas do nosso tempo, São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 1984.

FLOWER, L. HAYES.J. et alli. **Detection, Diagnosis and Strategies of Revision.** College Composition an Communication 1, v.37, p.16-54, 1986.

GARCIA, M. Othon. **Comunicação em prosa moderna.** FGV Editora. Rio de Janeiro, 12ª edição. 1982

GELB, I.J. **A study of writing**. Ed.rev.Chicago, The University of Chicago Press, 1962.

GONÇALVES, Ana Maria Zilles. **Continuidade tópica e referenciação em narrativas orais de crianças de 4 a 6 anos**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v.24, nº 04, PUCRS, 1989.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**.São Paulo: Ática, 3ª edição,1987.

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins: **Função dos tempos verbais**.  
<http://filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno14-09.html> (acessado em 23/07/2007)

GREIMAS, A.J. **Sémantique structurale**. Paris: Librari Larousse, 1966.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português – que língua vamos ensinar?** Parábola Editorial: São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **A construção de narrativas orais por pré-escolares: análise dos recursos coesivos empregados**.Porto Alegre: Letras de Hoje, v.24, nº 04, PUCRS 1989.

HALLIDAY. M.A.K., HASAN, R. **Cohesion in English**. 1976.

HAYES, J. et alli. **Cognitive Process in Revision**. In: S. Rosemberg (Ed.) Reading, Writing and Language. Learning Advances in Applied Psycholinguistics, v.2. Cambridge: Cambridge University Press, p.176-240, 1987.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Volume 3, Porto Alegre: Artes Médicas1994.

KALLMEYER, W. MEYER-HERMANN, R. et al. **Lektürekolleg zur Textlinguistik**. Vol II: Reader, Frankfurt, Athenaëum, 1974.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **O impacto da leitura para o aprendiz adulto**. Pátio revista pedagógica, ano IX, nº 33. Porto Alegre: ARTMED, p.14-17, fevereiro/abril de 2005.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e Linguagem**. 3ª edição. São Paulo: Cortez. 1987.

\_\_\_\_\_. Ingedore. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto. 1989.

\_\_\_\_\_. Ingedore. **Aquisição da Escrita e Textualidade**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº 29. Campinas: Unicamp, 1995.

KOCH, Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1999.

LEITE, Ligia Chiappini M. **Invasão da Catedral – Literatura e Ensino em Debate**. Série Novas Perspectivas em Educação, Porto Alegre: Mercado Aberto, 2ª edição, 1988.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. **Revisão colaborativa em textos de 2º grau**. Dissertação de Mestrado. Textos em Lingüística Aplicada, TELA 2. Publicação eletrônica da Revista *Linguagem e Ensino*. UCPEL.1996.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e ensino. São Paulo: EPU. 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade – Por uma nova concepção da língua materna**. Porto Alegre: LP&M, 8ª edição, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A lingüística do texto: o que é e como se faz**. Recife : UFPE, 1983.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. **O texto na Alfabetização: Coesão e Coerência**. Campinas: Mercado das Letras. 2001.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª. ed. São Paulo: Hucitec.

MIRANDA, Ana Ruth M., MEDINA, Sabrina Zitzke, e SILVA, Michelle Reis da. **O sistema ortográfico do Português brasileiro e sua aquisição**. (2007) [www.ufsm.com.br/linguagem e cidadania/ O2/underline 05/index.html](http://www.ufsm.com.br/linguagem_e_cidadania/O2/underline_05/index.html).

MOREIRA, Nadja. **O nome próprio na aquisição da escrita: construção da nasal pré-consonantal**. São Paulo: 1991. Tese de doutorado. PUC – SP, 1991.

MURRAY. D.M. **Teaching the other self: The write's first reader and College Composition Communication**. v.33, nº 02, 1982

PERRONE-MOISÉS, Leila. **O novo romance francês**. Coleção Buriti, São Paulo: DESA, 1966.

POLTI, Georges. **The Thirty-six dramatic situations**. Tradução de Lucille Ray. Boston, The Writer Inc, 1948.

PROPP, Vladimir. **Morphology of the folktale**, trad. Indiana University, Research Center of Antropology, 1958.

REICHELER-BEGUELIN, M.J. **Anaphore, cataphore et mémoire discursive. Pratiques**. p.57. 1988.

ROBBE-GRILLET, Alain. **Pour um nouveau roman**. Les Éditions de Minuit, Paris: 1963.

RODARI, Giani. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 7ª edição, 1982.

SCHMIDT, Siegfried J. **Lingüística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVA, Magda Terezinha da. **A expressão do tópico em textos narrativos e em textos argumentativos da língua portuguesa**. In: BARBISAN, L.B; GIERING, M.A; TEIXEIRA, M.(Orgs.). *TEXTO SITUADO – Textualidade e função comunicativa*. Investigações em Lingüística aplicada. Pelotas: EDUCAT. 2002.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. **Eu escrevo contos e novellas - Guia técnico de escrita criativa**. Lisboa: Editora Pergaminho. Portugal. 1997.

TODOROV, Tzvetan. **Estruturalismo e Poética**. São Paulo: Cultrix, 4ª edição, 1973.

\_\_\_\_\_. T. **Recherches sémantiques**. Langages, nº 1. (s/d)

VAN DIJK, Talmy. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Barcelona/ Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.

VAN DIJK, Teun A. e KINTSCH, W. **Strategies in Discourse Comprhension**. New York: Academic Press, 1983.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos. 1968

\_\_\_\_\_. Harald. **Sprache in Texten**. Stuttgart, Klett. Trad. Espanhola: Language em Textos. Madrid: Gredos, 1973.

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola – as alternativas do professor**. Série Novas Perspectivas 1, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

## **APÊNDICES**

**QUESTIONÁRIO 1** (aplicado em março de 2005)

01) Nome: \_\_\_\_\_

02) Data de nascimento: \_\_\_\_\_

03) Idade: \_\_\_\_\_

04) Há quantos anos estás fora da sala de aula? Por que decidiste voltar?

\_\_\_\_\_

05) O que fazes nas horas vagas como passatempo?

\_\_\_\_\_

06) Tens o hábito de escrever? (diários, cópias de receitas, poesias, etc.?) Se tens, especifica o quê:

\_\_\_\_\_

07) O que esperas das aulas de Língua Portuguesa? Tens algumas sugestões para dar?

\_\_\_\_\_

08) Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lêes e em que horário?

\_\_\_\_\_

09) Quantos livros lêes por mês? (ou ano)

\_\_\_\_\_

10) Aponta, abaixo, os tipos de conteúdo das leituras que costumavas fazer: (pode assinalar todas aquelas que tens mais prazer na leitura):

livro espírita ou similar (religioso, místico, Paulo Coelho, etc)

revistas, jornais, H.Q, etc

livros de auto-ajuda

livro didático

romances como Bianca, Julia, Sabrina, etc

biografias

romances, poesia

outros, Quais? \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO 1 – Respostas dos informantes

### SUJEITO 1

- 01) Nome: *Maria Rosa dos Santos*  
02) Data de nascimento: *12/10/1975*  
03) Idade: *30*  
04) Há quantos anos estás fora da sala de aula? Por que decidiste voltar?  
*13 anos fora da sala de aula. Por que trabalhava e chegava sempre de pois da 1ª aula: voltei para evoluir mais e crescer futura mente no mercado de trabalho.*  
05) O que fazes nas horas vagas como passatempo?  
*Nos dias quentes vou pescar, nos dias frios brincar com meu filho.*  
06) Tens o hábito de escrever? (diários, cópias de receitas, poesias, etc?) Se tens, especifica o quê:  
*mais ou menos sempre que posso gosto de escrever receitas.*  
07) O que esperas das aulas de Língua Portuguesa? Tens algumas sugestões para dar?  
*Espero melhorar meus erros porque erro muito.*  
08) Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lêes e em que lugar?  
*Não, não tenho paciência para ficar sentada lendo historinhas.*  
09) Quantos livros lêes por mês? (ou ano)  
  
10) Aponta, abaixo, os tipos de conteúdo das leituras que costumavas fazer: (pode assinalar todas aquelas que tens mais prazer na leitura):  
 livro espírita ou similar (religioso, místico, Paulo Coelho, etc)  
 revistas, jornais, H.Q, etc  
 livros de auto-ajuda  
 livro didático  
 romances como Bianca, Julia, Sabrina, etc  
 biografias  
 romances, poesia  
 outros, Quais? \_\_\_\_\_

### SUJEITO 2

- 01) Nome: *Éderson Alberdanha da Rocha*  
02) Data de nascimento: *25/05/1983*  
03) Idade: *22*  
04) Há quantos anos estás fora da sala de aula? Por que decidiste voltar?  
*4 anos do Peja. Para ter mais chance de emprego*  
05) O que fazes nas horas vagas como passatempo?  
*fasso musculação.*  
06) Tens o hábito de escrever? (diários, cópias de receitas, poesias, etc?) Se tens, especifica o quê:  
*Não tenho hábitos de escrever.*  
07) O que esperas das aulas de Língua Portuguesa? Tens algumas sugestões para dar?  
*Quero aprender mais porque falo errado e a matéria é muito dificiui.*  
08) Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lêes e em que lugar?  
*Eu nunca li um livro tenho dificuldade de ler as estórias porque demoro muito pra ler então nem leio.*  
09) Quantos livros lêes por mês? (ou ano)

- 10) Aponta, abaixo, os tipos de conteúdo das leituras que costumavas fazer: (pode assinalar todas aquelas que tens mais prazer na leitura):
- ( ) livro espírita ou similar (religioso, místico, Paulo Coelho, etc)
  - ( ) revistas, jornais, H.Q, etc
  - ( ) livros de auto-ajuda
  - ( ) livro didático
  - ( ) romances como Bianca, Julia, Sabrina, etc
  - ( ) biografias
  - ( ) romances, poesia
  - ( ) outros, Quais? \_\_\_\_\_

### SUJEITO 3

- 01) Nome: *Nara Fabiane Cavalheiro Tavares Khun*  
02) Data de nascimento: *16 /07/1972.*  
03) Idade: *32*  
04) Há quantos anos estás fora da sala de aula? Por que decidiste voltar?  
*14 estava fora da sala de aula decidi voltar porque quero me formar em direito.*  
05) O que fazes nas horas vagas como passatempo?  
*Eu vou na minha mãe.*  
06) Tens o hábito de escrever? (diários, cópias de receitas, poesias, etc?) Se tens, especifica o quê:  
*sim poesias, gosto de cópia*  
07) O que esperas das aulas de Língua Portuguesa? Tens algumas sugestões para dar?  
*Eu espero cada vez melhora as aulas. mais leituras.*  
08) Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lêes e em que horário?  
*Tenho revistas e jornais de tarde.*  
09) Quantos livros lêes por mês? (ou ano)  
*1 por mês.*  
10) Aponta, abaixo, os tipos de conteúdo das leituras que costumavas fazer: (pode assinalar todas aquelas que tens mais prazer na leitura):
- ( ) livro espírita ou similar (religioso, místico, Paulo Coelho, etc)
  - (X) revistas, jornais, H.Q, etc
  - (X) livros de auto-ajuda
  - ( ) livro didático
  - ( ) romances como Bianca, Julia, Sabrina, etc
  - ( ) biografias
  - ( ) romances, poesia
  - ( ) outros, Quais? \_\_\_\_\_

### SUJEITO 4

- 01) Nome: *Gilmar Falcão*  
Data de nascimento: *16/05/1989*  
02) Idade: *16*  
03) Há quantos anos estás fora da sala de aula? Por que decidiste voltar?  
*Nunca parei de estudar.*  
04) O que fazes nas horas vagas como passatempo?  
*Eu assisto televisão, as vezes eu viajo, converço com meus amigos.*  
05) Tens o hábito de escrever? (diários, cópias de receitas, poesias, etc?) Se tens, especifica o quê:  
*Eu gosto de copiar textos e gramáticas.*  
06) O que esperas das aulas de Língua Portuguesa? Tens algumas sugestões para dar?  
*Espero que as aulas sejam boas e que eu consiga passar nas provas.*  
07) Tens o hábito de ler? O que mais gostas de ler? Onde geralmente lêes e em que lugar?  
*Sim, no meu quarto revistas, jornais, H.Q. livro didático.*  
08) Quantos livros lêes por mês? (ou ano)

*5 livros por mês.*

09) Aponta, abaixo, os tipos de conteúdo das leituras que costumás fazer: (pode assinalar todas aquelas que tens mais prazer na leitura):

livro espírita ou similar (religioso, místico, Paulo Coelho, etc)

revistas, jornais, H.Q, etc

livros de auto-ajuda

livro didático

romances como Bianca, Julia, Sabrina, etc

biografias

romances, poesia

outros, Quais? \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO 2** *(aplicado em outubro de 2005)*

- 1) Tu achas que os métodos que temos usado em sala de aula para aprender os conteúdos de LP estão facilitando a tua aprendizagem? Por que?

---

---

- 2) Tu achas que a tua escrita melhorou desde o início do ano? Em que sentido?

---

---

- 3) Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:

---

---

- 4) Tu achas que a utilização de filmes, hora do “causo”, músicas, além de trabalhos de produções textuais a partir de exercícios criativos de escrita estimulou a tua aprendizagem de escrita e leitura em sala de aula? Como?

---

---

---

- 5) Qual a relação que fazes hoje entre leitura e escrita?

---

---

---

## QUESTIONÁRIO 2 – Respostas dos informantes

### SUJEITO 1

1) Tu achas que os métodos que temos usado em sala de aula para aprender os conteúdos de LP estão facilitando a tua aprendizagem? Por que?

*Sim, porque agente pode trabalhar junto com a senhora, participa das aulas, escreve, dá nossa opinião.*

2) Tu achas que a tua escrita melhorou desde o início do ano? Em que sentido?

*Eu ainda erro bastante, mas eu fico pensando na hora de escrever e as veiz acerto.*

3) Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:

*Hoje eu leio mais sim, antes eu odiava ler, é que não tinha costume, depois que eu peguei o gosto em sala de aula não parei mais, sempre tem um livro na minha bolsa agora, até já escrevo melhor porque tenho o modelo na cabeça.*

4) Tu achas que a utilização de filmes, hora do “causo”, músicas, além de trabalhos de produções textuais a partir de exercícios criativos de escrita estimulou a tua aprendizagem de escrita e leitura em sala de aula? Como?

*Ajudou, sim, porque a aula fica mais legal, a gente se interessa mais por escrever.*

5) Qual a relação que fazes hoje entre leitura e escrita?

*Hoje eu sei que as duas me ajudam nos estudos, que quando a gente lê escreve melhor e tem boas idéias pra botar no papel.*

### SUJEITO 2

1) Tu achas que os métodos que temos usado em sala de aula para aprender os conteúdos de LP estão facilitando a tua aprendizagem? Por que?

*Sim, porque escrevendo eu aprendo praticando e lendo junto comigo a senhora me fez entende as historinha.*

2) Tu achas que a tua escrita melhorou desde o início do ano? Em que sentido?

*Eu escrevo mais, muito mais que lá no inicio mais eu também erro um pouco, mais menos do que antes.*

3) Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:

*Eu já entendo melhor as histórias e fiquei com mais vontade de ler. Agora eu chego na casa do meu pai e pego jornal, revistas para ler e vejo também o Jornal da TV para ficar bem informado.*

4) Tu achas que a utilização de filmes, hora do “causo”, músicas, além de trabalhos de produções textuais a partir de exercícios criativos de escrita estimulou a tua aprendizagem de escrita e leitura em sala de aula? Como?

*Sim, gostei do filme do ogro e dos narradores de javé, faz a gente ter mais idéia pra escreve.*

5) Qual a relação que fazes hoje entre leitura e escrita?

*Que qualquer um pode se expressar por escrito e ser entendido, le ajuda a pensá direito.*

### SUJEITO 3

1) Tu achas que os métodos que temos usado em sala de aula para aprender os conteúdos de LP estão facilitando a tua aprendizagem? Por que?

*Eu acho que sim, porque chama a atenção da gente pro conteúdo e a aula não é chata.*

2) Tu achas que a tua escrita melhorou desde o início do ano? Em que sentido?

*Melhorou nas idéias, eu boto elas no papel melhor, mais acho que os erro ainda tão vindo marcado nos textos então eu ainda tenho muito que aprende.*

3) Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:

*Eu sempre li, mas não costumava pegar livro de história, era mais revista, jornal, altoajuda. Com as aulas comecei a ler as historinhas da Mônica da minha irmanzinha por causa das nossas aulas do início do ano e depois que a gente leu as histórias, eu comecei a ver que ler histórias é divertido e ensina a gente a escrever as nossas também.*

4) Tu achas que a utilização de filmes, hora do “causo”, músicas, além de trabalhos de produções textuais a partir de exercícios criativos de escrita estimulou a tua aprendizagem de escrita e leitura em sala de aula? Como?

*Estimulou porque me fez ter vontade de ir na aula e aprender mais coisas. Eu não quiria perder nossas aulas, me fez ter interesse na matéria.*

5) Qual a relação que fazes hoje entre leitura e escrita?

*Eu quiria ter a oportunidade de seguir escrevendo em aula, do jeito que a gente faz e ler também. É bom dividir com os colegas nossa leitura dos livros. As duas agora me fazem sentir inteligente.*

#### SUJEITO 4

1) Tu achas que os métodos que temos usado em sala de aula para aprender os conteúdos de LP estão facilitando a tua aprendizagem? Por que?

*Sim porque eu tenho menos vergonha de pergunta as coisas que não entendo.*

2) Tu achas que a tua escrita melhorou desde o início do ano? Em que sentido?

*Os meus textos tem mais pé e cabeça que antes, eu sei o que tem que escrever em cada parte porque aprendi nas leituras da nossa aula.*

3) Acreditas que o hábito de leitura tornou-se mais comum na tua vida? Dá exemplos:

*Sim, porque nunca tinha lido em aula, achava isso esquisito, parecia que a gente tava matando aula. Uma vez a diretora chegou e perguntou porque a gente tava lendo em aula, se nós não tinha nada pra fazer e eu pensei que as aulas de leitura iam acabá. Aí, a professora explicou o que era e tudo voltou o normal. Aí, eu não lia só em aula, já lia em casa não só jornal e revistas, eu lia livros de histórias que não era da matéria de História. Isso foi o que mudou para mim porque ler eu já lia um pouco, mais não tanto.*

4) Tu achas que a utilização de filmes, hora do “causo”, músicas, além de trabalhos de produções textuais a partir de exercícios criativos de escrita estimulou a tua aprendizagem de escrita e leitura em sala de aula? Como?

*Sim, porque me ensinou a falar na frente dos outros, eu via os colegas contando as histórias e ia aprendendo com eles e com a senhora. Também vi um filme do Brasil que falava de gente parecida com a gente, não que nem na novela e gostei disso.*

5) Qual a relação que fazes hoje entre leitura e escrita?

*Eu aproveito a leitura para criar histórias, me informar assim fica bem mais fácil, pra mim uma é irmã da outra.*

**ROTEIRO DA ENTREVISTA** (aplicada em dezembro de 2005)

- *O que mais te chamou a atenção nas aulas de L.P. desse ano?*
- *Como tu vê a tua produção textual hoje?*
- *E a tua escrita? Como a vê em relação aos erros de português que cometias antes?*
- *O que é ser criativo para ti?*
- *E a leitura? Como a vê hoje?*
- *Qual o livro que leste, dentre todos, que mais gostaste? Por quê?*
- *Ler ajuda a escrever?*

## OFICINAS C, E e F

### Oficina de escrita criativa C – *Eu sou...*

Esse exercício de escrita criativa tem como principal finalidade exercitar o foco no narrador – personagem. A proposta é a de que os alunos se imaginem um dos elementos do de uma partida de futebol e sob esse ponto de vista narrem uma partida de futebol.

A partir de um trecho do livro **A bola e o goleiro**<sup>109</sup> de Jorge Amado imaginar-se como um elemento da partida de futebol a ser escolhido ao seu gosto e narrar o jogo a partir desse ponto de vista

#### A BOLA E O GOLEIRO

*“O destino das bolas de futebol é fazer gols e a bola Fura-Redes, como o nome indica, era a maior especialista do país na quantidade e na qualidade dos tentos assinalados. Gols olímpicos, de efeitos, de folha seca, de letra, de bicicleta, de placa, incomparáveis. Por isso mesmo tornou-se conhecida e aclamada como Esfera Mágica, Goleadora Genial, Pelota Invencível e Redonda Infernal pelos locutores enlouquecidos. Ela era o pavor dos goleiros, a paixão dos pontas de lanças, a bem amada da torcida.*

*Nasceu para cruzar o arco, bater-se contra as redes, provocando o grito de guerra e de vitória. (...).”*

### Oficina E de escrita criativa - *O mate do João Cardoso ficou frio!*

A partir da leitura e encenação do conto de João Simões Lopes Neto<sup>110</sup> *O Mate do João Cardoso* feito em aulas anteriores com os alunos, pedir que esses imaginem-se chegando na casa do personagem João Cardoso e, ao parar para tomar um “amargo” passem a narrar um “causo” do qual possuem conhecimento.

Um início possível para auxiliar os alunos, se necessário pode ser a seguinte:

#### O mate do João Cardoso ficou frio!

*“Pois estava eu a passar pela bolanta do João Cardoso quando o velho taura me chamou pra cevar um amargo. Mesmo sabendo da sua fama desci pra uma prosa. O velho, louco por um causo, foi logo me perguntando da viagem, então me resolvi contar um causo que aconteceu...”*

### Oficina F de escrita criativa – *Um ‘causo’ que aconteceu comigo!*

A proposta dessa oficina era de passar para o discurso escrito o ‘causo’ oral narrado pelos informantes no *Sarau de ‘Causos’ Uma noite de arrepiar – os ‘causos’ que meu avô contava.*

<sup>109</sup> AMADO, Jorge: *A bola e o goleiro*, Record, Rio de Janeiro, RJ, 1984.

<sup>110</sup> NETO, João Simões Lopes: *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*. Editora Globo. São Paulo. 11ª edição. 1996.

**FOTOGRAFIAS DO SARAU DE 'CAUSOS' – UMA NOITE DE ARREPIAR OS 'CAUSOS QUE MEU AVÓ CONTAVA (novembro de 2005)**



**Foto 01: Maria Rosa narrando o 'causo' *Os seis boiadeiros***



**Foto 02: Éderson narrando o 'causo' *Éderson de guarda***



**Foto 03: Nara Fabiane narrando a história *Um 'causo' de fantasma***



**Foto 04: Gilmar narrando o 'causo' *Uma noite no cemitério***



**Foto 05: Alunos acompanhando a apresentação dos demais colegas**



**Foto 06: Turma completa dos alunos do EJA - 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série da E.E.E.Fundamental  
Antônio Ronna (2005)**

**ANEXOS**

## DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DE ESCRITA CRIATIVA

### Oficina A *Identidade Secreta*

Esse exercício de escrita criativa, assim como as oficinas B e D foram elaboradas ou adaptadas pelo professor Aulus M. Martins da Faculdade de Letras da UFPEL e tem como objetivo fazer com que o aluno escreva primeiro sobre si próprio e depois utilize a imaginação fazendo com que se torne outra pessoa. A noção de realidade e ficção ficam mais claras para o iniciante na escrita depois de fazer esse exercício, e noções como narrador personagem autor também se clarificam, uma vez que quem escreve pode dar livre vazão para a imaginação sem, no entanto, ser confundido com a personagem que criou. O texto nesse exercício de escrita criativa inicia-se da seguinte forma:

<b>Identidade Secreta</b>
“Meu nome é _____ tenho a seguinte profissão
_____ durante o dia faço o seguinte
_____, mas quando a noite cai eu me transformo
_____

### Oficina B *A Metamorfose*<sup>111</sup>

Esse exercício de escrita criativa é utilizado para que o escritor iniciante aprenda a escrever utilizando o narrador-personagem de modo eficaz, para isso são utilizadas as célebres frases iniciais do livro **A metamorfose** de Franz Kafka para iniciar a narrativa, antes, porém, perguntamos a cada um do grupo qual é o animal que mais detestam ou que possuem nojo, pois será exatamente este animal que eles deverão encarnar na narrativa.

Se o aluno disser “lagartixa”, por exemplo, o início da narrativa deverá ser a seguinte:

<b>A METAMORFOSE</b>
“Um dia, acordando de sonhos intranquilos percebi que havia me transformado em uma horrível _____

A continuação desse exercício será imaginar a pessoa que dorme ao seu lado transformada num animal pavoroso, assim, serão trabalhados os dois tipos básicos de foco narrativo (personagem e observador).

Então:

<b>A METAMORFOSE II</b>
“Um dia, acordando de sonhos intranquilos percebi que minha esposa/meu marido havia se transformado em _____

### Oficina D *Recontando os Clássicos – “Era uma vez... Chapeuzinho Vermelho”*

<sup>111</sup> KAFKA, Franz: **A metamorfose**. Literatura em minha casa – Volume 3 - Companhia das Letras, 2ª edição, São Paulo, 2003

Esse exercício de escrita criativa ainda tem como objetivo exercitar os tipos de foco narrativo e também fixar a nomenclatura dos elementos narrativos tais como: narrador-observador, narrador-personagem, personagem principal, personagem secundário, tempo, ambiente, espaço, clímax, enredo, desfecho.

O objetivo desse exercício e o de contar uma história clássica infantil sob o ponto de vista de um narrador-personagem, é importante salientar que a história escolhida será aquela que melhor a turma souber narrar e tiver maiores lembranças e souber detalhes.

No caso da turma em questão foi a história de Chapeuzinho Vermelho a que eles melhor souberam contar e a escolhida para ser aplicada ao exercício. Inicia-se perguntando para a turma de alunos qual ou quais histórias infantis eles mais gostavam de ouvir ou ler quando pequenos, esperar que falem e junto com a turma relembrar os passos da história. Propor uma pequena dramatização entre os alunos da história e chamar a atenção deles para o fato de que o **“Era uma vez...”** é marca de narrador-observador.

Propor, então, que o grupo escolha o personagem que mais simpatiza, (ou que menos gosta!) da história e pedir que a reconte a partir da visão desse personagem que pode ser o Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, A Vovó de Chapeuzinho ou O Caçador. Um exemplo a ser dado para o grupo iniciar a narrativa pode ser:

<i>“Um</i>	<i>dia</i>	<i>CHAPEUZINHO VERMELHO</i>		<i>floresta</i>	<i>quando</i>
		<i>passeava</i>	<i>pela</i>		
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					

## TEXTOS PRODUZIDOS PELOS INFORMANTES EM 2005

### SUJEITO 1 (M.R.)

#### OFICINA A IDENTIDADE SECRETA

##### **Identidade secreta (1ª VERSÃO)**

(não deixou linha em branco)

Meu nome é Maria Rosa dos santos é minha Vida diária é da seguinte forma  
Sou casada tenho um filho de 3 anos meu esposo é guarda noturno e eu sou estudante  
Mas quando a noite cai mim transformo em uma outra pessoa  
coloco meu disfarçe que é uma capa e saio bem rápido para que ninguem dá rua que moro  
min veja ou min reconheçam.

Junto todas as peças de roupas que consegui juntar durante o verão e vou aprocura de  
pessoas que dorme nas ruas que não tem um cobertor para sitapár um casaco para siaquecer, saio  
sempre as 8 da noite e volto lá pelas 24 horas, emtro rápido em casa e tiro meu disfarçe e ali sou  
mais uma vez uma nova pessoa.

##### **Identidade secreta (2ª VERSÃO)**

(não deixou linha em branco)

Sou casada tenho um filho e esposo. Eu sou estudante.  
Mas quando a noite cai mi transformo em outra pessoa. coloco minha capa e saio bem rápido  
para que ninguem da rua que moro me reconheçam.

Junto todas as peças de roupa que reca dei durante o verão esaio a procura de pessoas, que  
dorme nas ruas que não tem um cobertor para se tapar um casaco para se aquecer, saio sempre às 8  
da noite e volto as 24 horas, entro rápido em casa e tiro meu disfarçe, e sou mais uma vez nova  
pessoa .

##### **Identidade secreta (3ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

Minha vida diária e da seguinte forma pela manhã sou dona de casa, pois tenho um filho e  
marido, lavo passo, e cozinho. A partir do meio dia assisto o jornal do almoço, pela tarde pego meus  
cadernos, e livros e começo a ler , A tardinha termino o serviço de casa e vou a escola.

Porém quando a noite cai me trans formo em super, pego meu carro, vou fazer doações de  
cobertores, alimentos aos carentes visito a casa de saúde infantil que sou proprietária, portanto adoro  
crianças pois precisamos cuidar da saude delas.

pego novamente meu carro, e vou para a balada divertir – me um pouco. As 3 horas da  
manhã volto para casa e vou dormir.

#### OFICINA B A METAMORFOSE

##### **A metamorfose (1ª VERSÃO)**

(DEIXOU LINHA EM BRANCO)

Um dia acordando de um sonho intranquilo me descobri trãnsformada em  
Uma barata que susto tomei?

Não sabia o qué fazer, ouvi barulho toc toc alguém entrou dentro de casa  
Subi na pia, de repente tentaram me matar abriram a torneira dá água mas consegui me  
escapar.

Por que quem estava tentando me eliminar não gostava de insetos.

Me escondi dentro de uma gaveta más não tive sorte mé acharam de novo. Mas foi pela  
mesma pessoa que fugi rápido.

consegui fugir quando acordei assustada corri até a pia para pegar um copo com água.  
o que encontro lá dentro da minha pia.  
Tinha varias baratas.

**A metamorfose (2ª VERSÃO)**  
(DEIXOU LINHA EM BRANCO)

Um dia acordando de um sonho intranquilo me descobri transformada em uma barata : que susto tomei?

Não sabia o que fazer, ouvi barulho ; toc toc , alguém entrou dentro de casa ;

Subi na pia, de repente tentaram me matar abriram a torneira dá água mas consegui me escapar. Por que quem estava tentando me eliminar não gostava de insetos.

Me escondi dentro de uma gaveta más não tive sorte mé acharam de novo e fugi rápido.

Consegui fugir, foi quando acordei assustada e corri até a pia para pegar um copo com água .  
o que encontro lá dentro?

Tinha varias baratas dentro da minha pia.

**OFICINA C EU SOU...**

**A chuteira (1ª VERSÃO)**  
(DEIXOU ESPAÇO)

Eu me chamo chuteira.

Alguns não me suportam, como a bola e a trave.

A bola porque estou sémpe correndo detrás dela para fazer gols e acabo machucando – a .

A trave estou sempre passa-  
-ndo por baixo dela.

Sou da cor preta bem , forte tenho dentes que são chamados de agarradeiras.

Agüento o odor de vários pés, mas mesmo assim sou feliz

Corro, corro sempre atrás do mesmo objetivo.

Fazer gols muitos gols.

**A chuteira (2ª VERSÃO)**  
(DEIXOU ESPAÇO)

Eu me chamo chuteira e alguns não me suportam, como a bola e a trave.

A bola porque estou sémpe correndo detrás dela para fazer gols e acabo machucando – a . A trave, por sua vez estou sempre passando por baixo dela.

Meu corpo é preto, de couro e tenho dentes que são chamados de agarradeiras, assim eu agüento o odor de vários pés, mas mesmo assim, com o cheiro deles, sou feliz.

Corro, corro sempre atrás do mesmo objetivo: fazer gols, muitos gols!

**OFICINA D RECONTANDO OS CLÁSSICOS**

**Lobo (1ªVERSÃO)**  
(DEIXOU ESPAÇO)

Éra uma vez uma linda menina, que se chamava chapeuzinho vermelho.

Em uma tarde enquanto brincava , no bosque sua mãe fazia alguns docinhos para que ela levasse para sua vovó.

chapeuzinho vermelho foi até a casa da vovó ão chegar lá batéu na porta logo foi a tendida pelo lobo que visitava a vovó , entre chapéuzinho o que te trás aqui já é tarde menina cuidado no bosque há muitos perigosos casadores mal.

Venha entre ela entrou déu um abraço na vovó e logo foram os três comer os docinhos.

chapeuzinho falou para o lobo obrigado por cuidar tao bem da minha vovozinha tu es o lobo muito bonzinho.

### **CHAPEUZINHO VERMELHO (2ª VERSÃO)** (DEIXOU ESPAÇO)

Um certo dia enquanto brincava no bosque minha mãe, fazia docinhos.

Nó final do dia me chamou pedindo, para que eu levase, alguns doces para a vovó, e pediu que eu tivesse cuidado que nó bosque, tinha um lobo muito mal.

entrei e fui até a cama e falei nossa vovó porque esses olhos tão grandes.

E para te ver melhor minha netinha.

Essas orelhas tao grandes e para poder ti ouvir melhor, E essas mãos tão grandes e para te a careciar.

Olhei para sua boca enorme e falei por que essa boca tão grande, ela respondeu para te engolir, não era minha vovó era o lobo, sai correndo, rápido alguém, me ajuda;

Veio três casador que casavam ali perto e um deles atiraram no lobo maus, e cortaram a barriga dele e conseguiram tira minha vovozinha.

### **O Lobo Bonzinho (3ª VERSÃO)** (deixou linha em branco)

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, carregando uma sesta de doces para a vovó que estava doentinha.

Um lobo parou ela e perguntou:

— Aonde vai?

— Eu vou levar uns docinhos para a vovó que está doente.

— Posso ir junto?

— Claro, dise chapeuzinho.

Ai o lobo foi junto chegando lá a vovó perguntou:

— Minha netinha quem é esse bicho que você trouxe?!!!

A chapeuzinho falou:

— É o lobo bonzinho, vovó, eu vim conversando com ele, eu falei que ia trazer uns docinhos para a senhora.

Ai chapeuzinho e o lobo, foram conversando de volta pra sua casa e no outro dia os dois, saíram para passear na floresta.

Quando o caçador vinha vindo, e encontrou os dois, e pensou que o lobo ia atacar, o caçador deu um tiro.

E acertou chapeuzinho, ai o lobo pegou a menina no colo, e, levou para um lugar. e cuidou dela, fez curativo, depois o lobo foi avizar a mãe chapeuzinho, e falou que ela tinha levado um tiro.

A mãe dela agradeceu o lobo por ele ter cuidado da chapeuzinho, e a chapeuzinho agradeceu ele também, ai eles ficaram amigos para sempre.

### **OFICINA E O MATE DO JOAÃO CARDOSO FICOU FRIO!**

#### **Um mate (1ª versão)** (deixou espaço)

Certo dia andando pela rua encontrei João Cardoso que logo me chamou:

– Maria vamos tomar um chimarrão?

– Sim, seu João vamos porque estou querendo contar-lhe um causo que me aconteceu

– Então vamos sente-se que vou pedir para preparar o chimarrão!

– O senhor sabia que ontém eu vinha de uma festa e passei de frente ao cemitério a meia noite:

– Não me diga maria!

– É sério seu João! Ouvi uma voz muito lenta. Cuidado essa hora em frente ão cemitério. e muito perigoso:

– O que respondesse para a voz?

– Nada! não consegui falar perdi a voz.

### **Um mate frio (2ª versão)**

(deixou espaço)

Certo dia, vinha andando pela rua, encontrei João Cardoso. Ele me convidou para tomar um mate.

Aceitei, pois queria lhe contar um caso que tinha me acontecido. Logo mandou me sentar que ia mandar preparar. Conteí que vindo de uma festa, passei em frente ao cemitério a meia noite, ouvi uma voz que me dizia que a aquela hora era perigoso passar em frente ao cemitério. Seu João apavorado perguntou-me o que fiz e que eu não deveria sair sozinha a noite respondi a seu João que não havia respondido nada.

E logo agradei a ele por ter me escutado logo me despedi indo embora.

### **OFICINA F UM 'CAUSO QUE ACONTECEU COMIGO!**

#### **6 BOIADEIROS (1ª versão)**

(deixou espaço)

ESSA HISTORIA E CONTADA POR TROPEIROS ATE MESMO em roda de chimarrão?

Eram 6 boiaqueiros que precisavam levar uma boiada para seus patrões despediram-se da família pois levariam muito tempo nessa jor nada?

Alguns meses depois voltando dessa longa jornada, despediram-se do outro cada um seguiu para seu rancho, um dos boiaqueiro chamado Ventania seguiu em frente, numa encruzilhada ouviu Senhor, Senhor tem fogo, Ventania olhou e apeio do cavalo deu fogo para aquele sujeito maltrapilho; quando sentiu uma perfuração nas costas tinha sido esfaqueado pelo sujeito que lhe pediu fogo. Ventania a cordou e pensou onde estou, sera um sonho, ouviu uma voz não tu morreu e estais no céu, mas não vais ser aceito aqui pois não perdoase quem ti matou ?

Intediado voltou para a floresta ouviu galopar de cavalos correu e tocou seu berrante, mais di nada adiantou.

A história se espalhou a floresta e mal a sonbrada, todos tremiam só de pensar em passar na frente da floresta a sombrada.

Ventania teve outra oportunidade subiu ao céu e lhes responde não vai poder ficar tua espôza não ti perdoou?

Foi quando ele ou viu galopar de cavalos e voltou pegou seu berrante e comecou atocar muito alto ate que, sua espoza ouviu filho escute é o berrante de seu pai e esta vindo da floresta assombrada. Quan ela entrou na floresta viu um corpo la no chão ela reconheceu era de seu espozo Ventania ele estava com a lianca de casamento no dedo e tinha seu nome gravado na aliança, Foi quando ela o perdoar Ventania subiu ao céu tocando seu berrante. (23)

#### **Os seis boiaqueiros (2ª versão)**

(deixou espaço)

Esta história é contada até mesmo por tropeiros em roda de chimarrão lá no norte de onde eu vim!

Eram seis boiaqueiros que precisavam levar uma boiada para seus patrões, despediram-se da família pois levariam muito tempo nessa jornada.

Alguns meses depois, voltando dessa longa jornada, despediram-se um do outro e cada um seguiu para seu rancho.

Um dos boiaqueiros chamado Ventania seguiu em frente, numa encruzilhada ouviu chamarem:

- Senhor, Senhor tem fogo?

Ventania olhou e apeio do cavalo e deu fogo para aquele sujeito maltrapilho; quando se virou, ele sentiu uma perfuração nas costas: tinha sido esfaqueado pelo sujeito que lhe pediu fogo.

Ventania acordou e pensou "Onde estou, será um sonho?"

Ouviu uma voz

- Não tu morreu e estais no céu, mas não vais ser aceito aqui, pois não perdoasses quem te matou!

Intediado voltou para a floresta e ouviu um galopar de cavalos, correu e tocou seu berrante, mais de nada adiantou, pois os cavalos não se aproximaram.

A história se espalhou e a floresta ganhou fama de mal assombrada, todos tremiam só de pensar em passar na frente da floresta assombrada.

Já Ventania teve outra oportunidade: subiu ao céu e lhes responde:

- Não vais poder ficar, tua esposa não te perdoou.

Foi quando ele ouviu o galopar de cavalos e voltou, pegou seu berrante e começou a tocar muito alto até que sua esposa ouviu e disse:

- Filho, escute, é o berrante de seu pai e está vindo da floresta assombrada. Quando ela entrou na floresta, andou até uma clarera iluminada pela lua. Lá viu um esqueleto no chão e ela reconheceu as roupas de Ventania e a aliança de casamento no dedo com seu nome gravado nela.

Foi quando ela o perdoou o marido, pois até aquele dia pensou que ele tivesse lhe deixado. Ventania subiu ao céu tocando seu berrante. (45)

---

## SUJEITO 2 (É.)

### OFICINA A IDENTIDADE SECRETA

#### Identidade secreta (1ª VERSÃO)

(não deixou linha em branco)

Meu nome é Éderson e minha vida diária é da seguinte forma

Eu fasso comida lavo roupa arrumo a casa vou malhar escuto musica vejo televisão procuro emprego mas quando a noite cai me trans formo em

Em um suber Homem para poder voar bem alto.

A roupa é azul e vermelha amarela vou para poder ajudar as pessoas.

Acaba quando eu tiro a roupa vou para casa descansar.

#### Minhas tarefas (2ª VERSÃO)

(não deixou linha em branco)

Eu fasso comida lavo roupa arrumo a casa

Vou malhar escuto musica vejo televisão

procuro emprego.

mas quando a noite cai me trans formo em

em um Super Homem para poder voar

bem alto.

a roupa é azul e vermelha vou

para casa descansar.

### OFICINA B : METAMORFOSE

#### Sem título (1ª VERSÃO)

(sem linha entre o título e o texto)

Me transformei em um jacaré e não acreditei no que acontecia.

Me olhei no espelho e não gostei.

Eu como muito bicho.

E um cassador de bichos.

As pessoas tem medo de jacaré.

Era só um sonho.

Eu me acortei e não esperava que seria um grande jacaré.

Ainda bem que foi um sonho.

#### Metamorfose (2ª VERSÃO)

(não deixou linha entre o título e o corpo do texto)

Me transformei em um jacaré e não acreditei no que acontecia.

Me olhei no espelho e não gostei.

Eu como muito bicho.

E um cassador de bichos.

as pessoas tem medo de jacaré.

Era só um sonho.

Eu me acortei e não esperava que seria um grande jacaré.

Ainda bem que foi um sonho.

### **Metamorfose (3ª VERSÃO)**

(não deixou linha em branco)

Me transformei num grande jacaré e pensei co e se frio tenho que nadar nas águas geladas dos rios .  
Eu tenho que casar a minha própria comida.

E Meu pai ficou Me procurando o dia inteiro e não me viu no rio e eu falei pai estou aqui.

Ele sai do rio e eu falei pai esse bicho que esta berto de você sou eu

Ele não deu bola para aquele bicho e eu tava louco para poder voutar o normal.

Finalmente consegui voltar o normal era só um sonho e eu fiquei bem alegre quando eu me acordei.

### **OFICINA C EU SOU...**

#### **A bola (1ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

Um dia eu acordei e me senti estranho porque eu era uma bola de futebol.E depois fui direto para um campo de futebol e começaram a me chutar.

E os jogadores estavam me chutando para la e para ca e ai quando chegou perto do gol eu fui para no angulo sem chance para a goleira me defender.

Eu achei muito legal ir parar no angulo do gol e me senti como se tivesse varando bem alto.

Mas a alegria a cabou seto porque eu estava so sonhando mais foi muito legal me senti virando no angulo do gol.

#### **A bola (2ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

Um dia acordei e me senti estranho porque eu era uma bola de futebol.

E depois fui direto para um campo de futebol e começaram a me chutar.

E os jogadores estavam me chutando para la e para ca e ai quando chegou perto do gol eu fui para no angulo sem chance para o goleiro me defender.

Acabou que eu achei muito legal ir parar no angulo do gol e me senti como se tivesse vuado bem alto.

### **OFICINA D RECONTANDO OS CLÁSSICOS**

#### **O lobo bonzinho (1ª VERSÃO)**

(não deixou linha em branco)

Era uma vez um lobo que era bom e foi na casa da vovó levar os tocinhos para a vovozinha e ela recebeu ele bem. e depois chegou a chapeuzinho vermelho e viu o lobo dando os tocinhos para a vovozinha.

E ela ficou muito contente com os docinhos do lobo.

A chapeuzinho fala lobo você esta muito bonzinho e o lobo disse eu estou fazendo o bem para a vovo.

E a chapeuzinho foi conbrimentar o lobo.

E o lobo foi embora feliz por der feito o bem para a vovozinha.

#### **O lobo bonzinho (2ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho Vermelho, carregafa uma sesta de frutas para a vovó que estava mal.

O lobo chegou na chapeuzinho e perguntou:

— Ondi é que tu vai?

— Eu vou levar as frutinhas pra vovó  
A chapeuzinho disse que ele era um lobo bonzinho, ele não era istrupador, é meu amigo. A bom, disse a vó dela.

## **OFICINA E – O MATE DO JOÃO CARDOSO FICOU FRIO**

### **O Lobisome (1ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

Um dia eu vim pela floresta e encontrei o João Cardoso e contei um acontecimento para ele.

Era uma vez um lobisome feio que vivia na floresta e ele era muito ferois e brabo mas de dia ele era um homen normau.

Quando chegava a noite ele se transformava num feros lobisomen.

E o lobisomem ficava escondido atrás das arvores da floresta para matar as pessoas que passavam por aquele lugar.

Mas uma noite chegou um homem e viu o lobisomem atrás da arvore e ficou olhando para aquele bicho feioso e o lobisomem foi atacar o homem e começou a brigar.

Eles tava brigando quando o homem conseguiu tira a arma da sintura e tisparase um tiro e a sertou bem no peito do lobisomem.

No outro dia o homem nunca mais viu o lobisomem bela floresta.

Mas ele morreu e as pessoas ficaram feliz e cumprimentaram ele.

### **O Lobisomem (2ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

Um dia eu vim pela floresta e encontrei o João Cardoso e contei um acontecimento para ele.

Era uma vez um lobisomem feio, que vivia na floresta e ele era muito ferós e brabo mas de dia ele era um homen normau.

Quando chegava a noite ele se transformava num ferós lobisomem.

E o lobisomem ficava escondido atrás das arvores da floresta para matar as pessoas que passavam por aquele lugar.

Mas uma noite chegou um homem e viu o lobisomem atrás da arvore e ficou olhando para aquele bicho feioso e o lobisomem foi atacar o homem e eles começaram a brigar.

Eles tavam brigando quando o homem conseguiu tira a arma da sintura e tisparou um tiro e a sertou bem no peito do lobisomem.

No outro dia o homem nunca mais viu o lobisomem pela floresta porque ele morreu e as pessoas ficaram feliz pelo o homem ter matado o ferós monstro.

## **OFICINA F UM “CAUSO” QUE ACONTECEU COMIGO**

### **Éderson de guarda (1ª VERSÃO)**

(deixou linha em branco)

No ano de 2002 eu estava servindo no quartel do 9 batalhão

E a escala de serviço me féis dirar la no paiol.

Eu fui escalado para cuidar dos porco.

Eu estava dirando guarda quando e fiquei la durante 2 hora.

Mas achei estranho uma coisa. Tinha um porco que estava bem perto de mim e não parava de miolhar e eu achei aquilo muito estranho.

E ai eu olhei ele e fiquei pensando porque esse porco ta perto de mim.

Eu sai do lugar que estava de guarda e o porco venho de trás de mim e eu falei sai da minha fouta bicho jarope.

E quando eu vi o porco tava bem de perto eu vi que ele não era um porco mas era uma porca.

E percebi que a porca estava apaxonada por mim.

E depois eu tive que ir para longe da porca apaixonada por mim e eu sai do serviço e o bicho ficou preso na chaula e milivreí da porca.

**Éderson de guarda (2ª VERSÃO)**  
(deixou linha em branco)

No ano de 2002 eu estava servindo no quartel do 9 batalhão ea escala de serviço me fez tirar la no paiol, aí eu fui escalado para cuidar dos porcos. Fiquei la durante duas horas.

Mas achei estranho uma coisa. Tinha um porco que estava bem perto de mim e não parava de me olhar e eu achei aquilo muito estranho.

E aí eu olhei ele e fiquei pensando:

— Porque esse porco ta perto de mim?

Eu sai do lugar que estava de guarda e o porco veio atrás de mim e eu falei:

— Sai da minha vouta bicho charope!

E quando eu vi o porco bem de perto, eu vi que ele não era um porco mas era uma porca.E percebi que a porca estava apaxonada por mim.E depois eu tive que ir para longe da porca apaixonada por mim e eu sai do serviço. E percebi que a porca estava apaxonada por mim

Prendi o bicho na jaula e mi librei da porca.

---

**SUJEITO 3 (N.F.)**

**OFICINA A IDENTIDADE SECRETA**

(SEM TÍTULO) (1ª VERSÃO)  
(SEM ESPAÇO)

Meu nome é Nara Fabiane e minha vida diária é da seguinte forma

Eu gosto de limpar a minha casa, limpar o meu jardim também gosto de andar pela manhã ir na minha mãe plantar na horta verduras para mim vendermos

gosto de passeiar com meu marido mas quando a noite cai mi transformo em uma outra pessoa brincalhona, gosto de dançar gosto de conversar com outras pessoas de andar de bicicleta gosto andar a noite ir em cinema.

Etc...

gosto de ajudar as crianças nas ruas de noite

Eu gostaria de ter um lugar para as crianças ficar

eu gostaria de ter baste dinheiro para ajudar as pessoas. É o meu sonho

**Identidade Secreta (2ª versão)**  
(deixou linha em branco)

Meu nome é Nara e minha vida diária é da seguinte forma pela manhã sou dona de casa pois não trabalho fora. Lavo, passo, cozinho e arrumo meu jardim, depois vou na minha mãe gosto de passeiar, mas quando a noite cai mi transformo uma princeza pego meu carro e vou fazer doação de cobertores, alimento aos carentes.

Principalmente as crianças de rua. Já esto construindo um lugar para colocar elas, meu sonho se realiso.

---

**OFICINA B A METAMORFOSE**

**A transformação em escorpião (1ª VERSÃO)**  
DEIXOU ESPAÇO

Uma vez eu estava em jardim muito bonito.

Estava passeando colocando veneno nas plantas Quando sentí muito sono por causa do veneno E comecei a sonhar que estava transformada em um grande escorpião bem preto, muito venenoso.

Andei muito com muita chuva e muito vento.

Tinha muita fome e comia, formigas, aranhas, grilos, baratas, moscas etc...Não tava acreditando no que eu tinha virado: em um bicho muito nochento; Minha família não gosta que ninguém viesse na minha casa podiam, as pessoas, se assustar não tava acreditando no que eu tinha

virado: em um bicho muito nochetto, subido nas roupas com a minha transformação, tinha muito medo de ficar para sempre ansim.

Mais um médico me ajudou com remédios que ele fazia para desmanchar o efeito do veneno mais tudo não passou de um grande sonho ruim

Eu era a mesma e acordei na minha cama com médico do meu lado e a minha irmãzinha junto com minha mãe.

### **A transformação em escorpião (2ª VERSÃO)** DEIXOU ESPAÇO

Uma vez eu estava em jardim muito bonito, eu tava passeando e colocando veneno pra praga nas plantas. Derrepente sentí muito sono por causa do veneno e comecei a sonhar que tava transformada em um grande escorpião bem preto, muito venenoso. Andei muito com muita chuva e muito vento e meu jardim tava enorme, eu tinha muita fome e comia: formigas, aranhas, grilos, baratas, moscas etc...

Não estava acreditando no que eu tinha virado: em um bicho muito nojento;

Minha família viu o escorpião ensima de minhas roupa e não queria que ninguém visse na minha casa podiam, as pessoas, se assustar elas com a minha transformação, e eu tinha muito medo de ficar para sempre ansim e não usar as minhas roupas novas mais.

Mais um médico me ajudou com remédios que ele fazia para desmanchar o efeito do veneno e aí eu acordei na minha cama com médico do meu lado e a minha irmãzinha junto com minha mãe.

---

### **OFICINA C EU SOU...**

#### **SEM TÍTULO (1ª VERSÃO)** NÃO DEIXOU LINHA EM BRANCO

Um dia eu acordei e me senti estranha porque eu era uma bola de futebol depois fui direto para um campo de futibol e começaram a me chutar

(linha em branco)

E os jogador estava me chutando para la e para ca e ai quando chequei perto do gol eu fui para o canto da trave sem chance para o goleiro mi defender

(linha em branco)

Eu achei muito legal ir parar la e mi senti uma estrela.

#### **A super bola (2ª VERSÃO)** DEIXOU LINHA EM BRANCO

Um dia eu acordei e mi senti estranha porque eu era uma bola de futebol, quando vi tavam me levando pra partida no maracanhâ, depois fui direto para um campo de futebol e quando o juis apitou começaram a me chutar.E os jogadores dos times estavam me chutando para lá e para cá, quase entrei no golo dos de verde, mais quando cheguei perto do gol dos de preto, eu fui para o canto da trave sem chance para o goleiro me defender

A torcida deles gritou gol!

Eu achei muito legal ir parar la e me senti uma estrela.

---

### **OFICINA D RECONTANDO OS CLÁSSICOS**

#### (sem título) (1ª VERSÃO) (DEIXOU ESPAÇO)

Era Uma Vez um lindo lobo bonzinho que gostava de ajudar as pessoas. Ele estava de ajudar as pessoas. Ele estava na floresta passeando quando um caçador estava esperando a Chapeuzinho para levar para sua casa.

Mais o lobo estava perto da floresta e viu Quando ele disse: Eu vou roubar esta menina. Então o lobo foi a casa da Vovó e avisou que um homem muito mal ia secuestrar sua netinha

Então a vovó e o lobo foram atrás do homem. Quando chegou homem estava com sua netinha  
O lobo gritou larga a menina  
O homem correu com a menina pela mão para o mato Então o lobo correu indireção a ele e come sua cabeça e a vovó pegou sua netinha correndo para atrás de uma pedra e foi assim que foi a história da chapeuzinho a vovó netinha.

### **Chapeuzinho e seu amigo (2ª versão)**

Deixou espaço

Era uma vez um lindo lobo bonzinho que gostava de ajudar as pessoas.

Ele estava na floresta passeando quando um caçador mauvado estava esperando a Chapeuzinho para levar para sua casa. Mais o lobo estava perto da floresta e viu Quando ele disse: Eu vou roubar esta menina. Então o lobo foi a casa da Vovó e avisou que um homem muito mauvado ia sequestrar sua netinha.

Então a vovó e o lobo foram atrás do homem mauvado. Quando chegaram no lugar, homem mauvado estava com sua netinha, ai o lobo gritou: larga a menina!

O homem caçador mauvado correu com a menina pela mão para o mato, então o lobo correu indireção a ele e comeu sua cabeça e a vovó pegou sua netinha, e correram para atrás de uma pedra, todos se salvaram.

E foi assim que foi a história da Chapeuzinho, a vovó, o amigo lobo, o caçador mal.

---

## **OFICINA E O MATE DO JOÃO CARDOSO FICOU FRIO!**

### **Um caso de fantasma (1ª versão)**

Deixou linha em branco

Eu vinha passeando pela estrada quando o seu João Cardoso me chamou, aí eu contei pra ele sobre a minha casa e os fantasmas que tem lá.

Meu pai morreu derrepente num acidente de carreta, sofremos muito eu e minha mãe e irmansinha. Dias depois do interro, eu tava na cozinha quando senti um barulho atrais de min, min virei e vi ele me olhano.

Tomei um susto que não consigui falar. Ele só me olhava, coitado.

Eu consigui dizer, pai vai com Deus, descança.

Aí ele chorou e sumiu.

Seu João Cardoso ficou arripiado e até chamou o negro pra trazer o chimarrão.

### **Um caso de fantasma (2ª versão)**

Deixou linha em branco

Eu vinha passeando pela estrada quando o seu João Cardoso me chamou, aí eu contei pra ele sobre a minha casa e os fantasmas que tem lá.

Meu pai morreu derepente num acidente de carreta, sofremos muito eu e minha mãe e irmãsinha. Dias depois do interro, eu estava na cozinha quando senti um barulho atrás de mim, mi virei e vi ele me olhando. Tomei um susto que não consigui falar. Ele só me olhava, coitado.

Eu consigui dizer, pai vai com Deus, descansa

Aí ele chorou e sumiu.

Seu João Cardoso ficou arripiado e até chamou o negro pra trazer o chimarrão.

---

## **OFICINA F UM “CAUSO” QUE ACONTECEU COMIGO**

### **O fantasma do meu pai (1ª versão)**

(Deixou linha em branco)

Eu sou a mais velha das filhas, fui filha única até seis anos atraz quando meu pai e minha mãe adotaram minha irmazinha.

Nossa família era pequena mas unida, meu pai viajava muito, passeava e tinha carreta e carregava lenha la pra cima. Um dia , um ano atrás , de madrugada o telefone toca avisando do assidente, meu pai morreu.

Foi horriveu, minha mãe quase foi junto eu tive que guentar tudo sozinha. foi antes de conheser meu marido.

Depois do interro, uns 6 dia depois começou a acontecer coisas estranhas em casa.

As portas do armário da cusinha abriam e fechava sosinhas, o rádio ligava na guaíba denoite, sem ninguém ligalo, a gente ouvia na garagem mecher no carro. Mas não tinha ninguém.

Eu desconfiei que fosse meu pai que tivesse la, o asidente foi derrepente e ele não podia saber que tinha morrido asidentado.

Resei muito, minha mãe foi com minha irmazinha pra casa de nossa tia. Eu fiquei sozinha em casa.

Uma manha eu tava preparando o feijão quando ouvi um barulho atrais de mim, mi virei-mi e ele, o meu pai estava parado na cozinha mi olhando.

Eu não falei nada pra ele, só disse em pensamento: pai, tu morreu num assidente, teu lugar num é aqui mais, vou rezar pros anjos levarem o senhor pra Deus.

Ele chorou e fez que sim com a cabesa.

Eu não vi-o mais, nem teve mais barulhos em casa.

Essa foi a estória que conticeu conmigo.

### **O fantasma do meu pai (2ª versão)**

(Deixou linha em branco)

Eu sou a mais velha das filhas, fui filha única até seis anos atrás quando meu pai e minha mãe adotaram minha irmazinha.

Nossa família era pequena mas unida, a gente passeava junto e meu pai viajava muito, ele tinha uma carreta e carregava lenha para o norte do RS. Um ano atrás de madrugada, o telefone tocou avisando do acidente com meu pai, ele morreu.

Foi horriveu, minha mãe quase foi junto eu tive que agüentar tudo sozinha, isso foi antes de conheser meu marido.

Depois do interro, seis dias depois começou acontecer coisas estranhas em casa.

As portas do armário da cuzinha abriam e fechavam sosinhas, o rádio ligava na rádio guaíba de noite, sem ninguém ligalo, a gente ouvia na garagem mexer no carro, mas não tinha ninguém lá.

Eu desconfiei que fosse meu pai que tivesse lá, o acidente foi derepente e ele não podia saber que tinha morrido asidentado.

Resei muito, minha mãe foi com minha irmazinha pra casa de nossa tia em São Lourenço. Eu fiquei sozinha em casa.

Uma manhã eu tava preparando o feijão quando de repente ouvi um barulho atraz de mim, vireimi e ele, o meu pai estava parado na cuzinha me olhando.

Eu não falei nada pra ele, só disse em pensamento: pai, tu morreu num assidente, teu lugar não é aqui mais, vou rezar pros anjos levarem o senhor pra Deus.

Ele chorou e fez que sim com a cabesa.

Eu não vio mais, nem teve mais barulhos em casa.

Essa foi a história que aconteceu comigo, e é verdade.

---

### **SUJEITO 4 (G.)**

#### **OFICINA A IDENTIDADE SECRETA**

(sem título)

(não deixou espaço)

Meu nome é Gilmar e minha vida diária é da seguinte forma de manhã eu faço os deveres de caça, e depois eu vou pro campo jogar futebol, e conversar com os amigos.

Mas quando a noite cai me transformo em estudante, eu vou para a escola estudar, pego a 7:00 e largo às 10:00.

Lá a gente se reune, conversamos, fazemos grupos, para obterem maior rendimento e depois da soutada eu meus colegas vamos para casa.

Eu chego em casa, como alguma coisa olho televisão, e depois durmo e lá a noite acaba.

### **Minha identidade (2ª versão)**

(não deixou espaço)

Meu nome é Gilmar e minha vida diária é da seguinte forma: de manhã eu faço os deveres de caça, e depois eu vou pro campo jogar futebol, e conversar com os amigos, mas quando a noite cai me transformo em um grilo e saio pulando até a escola.

Então eu olho meus colegas, e eles tão estudando muito, ai eu fico fazendo barulho pra eles só de brincadeira, depois eu chego em casa, me desviro-me de novo em Gilmar como alguma coisa olho televisão, e depois durmo e a noite acaba.(06)

---

### **OFICINA B A METAMORFOSE**

(sem título) (1ª versão)

“Um dia acordando de sonhos intranquilos me descobri transformado em um rato, bem pequeno.

Eu me assustei quando vi no espelho as coisas pra mim eram tão grandes, eu nem sabia que lado ir.

Derrepente o meu gato apareceu, ele nem me conheceu transformado na quele bicho, e já saiu atrás de mim, e para me defender eu me escondi dentro do guarda-roupa.

Até que ele for em bora, e eu não sabia mais o que fazer, quando eu sai para rua, as pessoas saíram gritando:

— Socorro!!! Socorro!!! Um rato aqui, eu sai de feninho e me cuidando para ninguém pesai em sima de mim.

Fui pra minha casa e fiquei lá até que o tempo passe, quando anoiteceu os outros ratos saíram de suas tocas, para arrumar comida.

Eu fiquei só olhando e pensei, tudo o que eles fazerem eu vo te que fazer é claro; i dali o sonho maluco acabou, foi um sonho tão confuso mais foi legal.

### **A metamorfose II (2ª versão)**

(deixou espaço)

Um dia acordando de sonhos intranquilos virei para o lado e percebi que o meu irmão havia se transformado num horrendo rato.

No começo da história eu pensei que era uma brincadeira, que ele fez para me assustar.

Mas na verdade era ele mesmo, a roupa que ele tava encolheu, ficou do tamanho dele.

Ai eu peguei o rato, tampei dentro numa caixa e levei para o médico.

chegando lá o médico começou a rir e falou:

— O que você está fazendo com esse rato ai?

È o meu irmão que se transformou em um rato. Ai ele me arreceitou um remédio, só que o remédio não funcionou adequadamente.

Só que ele ficou gente com cara de rato.

---

### **OFICINA C EU SOU...**

**A trave (1ª versão)**

(deixou espaço)

Num dia de domingo os jogadores foram jogar futebol.

E eu era o principal do campo, a trave, aí eu só ficava numa posição, para a frente do campo.

Era 21 jogador atrás da bola, e de repente a bola começou a vir a minha direção, e o goleiro dexou passar a bola, acaba acertando em mim.

E as torcidas começaram a gritar gol! ; na verdade, a hora mais chata do jogo é quando a bola se espatifava nas minhas rede.

**A trave (2ª versão)**

(deixou espaço)

Num dia de domingo os jogadores de dois times foram jogar futebol, um era o Pelotas e o outro o Xavante. Eu era o principal do campo, a trave, uma delas, aí eu só ficava numa posição, para a frente do campo e virado para a outra trave

Era 21 jogadores atrás da bola, e de repente ela começou a vir a minha direção, e o goleiro deicho-a passar. Ela acertou em mim. Depois, bateu na grama e entrou na rede.

E as torcidas começaram a gritar gol!

Na verdade, a hora mais chata do jogo é quando a bola se espatifa nas minhas redes porque isso dói!.

---

## OFICINA D: RECONTANDO OS CLÁSSICOS

### O bonzinho (1ª versão)

(deixou espaço)

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, carregando uma, sexta de doces para a vovó. O lobo atacou a Chapeuzinho e perguntou onde ela vai. Ela disse que ia levar uns doces para a vó dela que tava doente

Ai o lobo foi junto, chegando lá a vovó perguntou que bixo era aquele e a chapeuzinho, é o meu amigo bonzinho, a bom, disse a vovó doenti.

Ai chapeuzinho e o lobo, foram conversando para a casa da Chapéu e no outro dia os dois, saíram para anda na floresta.

Um caçador istreçado achou que era um lobo mal e atirou neles, acertou na chapeuzinho. O Lobo acudiu ela e depois levou a minininha para a sua casa. A mãe dela ficou ispanitada pela boa ação do lobo, que salvou a guriacinha e ainda foi batisado de Bonzinho.

### Bonzinho (2ª versão)

(deixou espaço)

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, carregando uma sesta de doces para a vovó. O lobo atacou a Chapeuzinho e perguntou onde ela ia. Ela disse que ia levar uns doces para a vó dela que estava doente em sua casa e sosinha.

Aí o lobo foi junto, chegando lá a vovó perguntou que bicho era aquele e a Chapeuzinho disse que ele era o seu amigo bonzinho.

Então Chapeuzinho e o lobo foram conversando para a casa da Chapéu e no outro dia os dois saíram para passear na floresta di manhã

Um caçador achou que era um lobo malvado e atirou neles, acertou na Chapeuzinho. O Lobo acudiu ela e depois levou a menininha para a casa dela . A mãe dela ficou achando que o lobo é que tinha feito aquilo, mas depois ele explicou o que tinha acontecido e ela ficou agradecida pela boa assão do lobo, que salvou a guria e ainda foi batizado de Bonzinho, o Lobo amigo.

---

## OFICINA E O MATE DO JOÃO CARDOSO FICOU FRIO!

### O mate do João Cardoso (1ª versão)

(deixou linha em branco)

Serto dia, eu passei perto da casa de João Cardoso, e ele me convidou para entrar, tomar um chimarrão e bater um papo.

Ai eu entrei, sentei e conversamos:

O João Cardoso falou:

- Gilmar o que tu sabes sobre lendas?

Eu falei:

- Eu sei de assombrações; eu vou contar uma para o senhor.

Um dia eu fui ao cemitério acender, umas velas para os mortos.

Eu me agaichei e não me fraguei e piso, encima dum morto.  
Ai o morto se enritou com migo, me puchou pela perna, e quase que me leva junto pro caichão.

Eu peguei a vela e encostei nas mãos dele, aí ele me soltou, e eu peguei e fui embora.  
Ai quando eu falei para os meus amigos ninguém acreditou.  
Eu disse:

- Então já que vocês, não acreditaram em mim, porque vocês não vem que eu levo vocês lá?

Eles ficaram bem quietos que não falaram mais nada.

No fim o mate do João Cardoso ficou frio e nós não tomamos. (19)

### **O mate do João Cardoso (2ª versão)**

(deixou linha em branco)

Um serto dia, eu passei perto da casa de João Cardoso, e ele me convidou para entrar, tomar um chimarrão e bater um papo. Ai eu entrei, sentei e conversamos. O João Cardoso perguntou se eu sabia de algumas histórias de assombrações. Eu respondi que sabia de histórias de assombrações; ai eu contei que, um serto dia eu passei pelo cemitério, acender umas velas para os mortos. E não me fraguei e me agaichei encima do morto, ai o morto se enritou com migo, me puchou pela perna, eu peguei a vela e encostei nas mãos dele, aí ele me soltou, eu peguei e fui embora. Ai quando eu falei para os meus amigos, ninguém acreditou, eu disse, então já que vocês, não acreditam em mim, porque vocês não vem que eu levo vocês lá. Eles ficaram bem quietos que não falaram mais nada, no fim o mate do João Cardoso ficou frio e nós não tomamos ele.

---

## **OFICINA F O “CAUSO” QUE ACONTECEU COMIGO**

### **Um dia no cimitério (1ª versão)**

(deixou espaço)

Um certo dia, eu e meus amigos fomos ao cimitério, mas o portão estava trancado.

Aí o Lucas falou:

- Eu do cinco reais para quem pular o portão e cravar esta estaca encima do morto.

Alexandre falou:

- Eu não vou, vai vocês!

Então eu vou, mas tu tem que medar dez reais se não eu não vou.

- Esta bem!

Ai eu peguei os dez reais, tomei coragem e pulei o portão, quando eu olhei para trás não tinha ninguém eles já tinham cravado as pata.

Eu pensei, agora que eu já estou aqui dentro vou lá cravar a estaca e vou me embora daqui.

Quando eu me agaichei para cravar a estaca alguém me puchou para traz, eu olhei e era um defunto, porque quando me agachei vi que ele tinha rasgado a minha camisa e sai correndo.

E ele sempre atrás de mim, peguei e entrei dentro do outro caixão e me tampei la dentro.

Mas eu não vi que já tinha outro la dentro que já estava fedendo; daqui apouco vei o o coveiro para enterrar o caixão. E eu alevantei a tampa e ele se assustou.

Eu falei:

- Não eu não sou defunto; é que tinha um morto me seguindo.

- Mas os mortos não se alevantam mais!

Falou ele, mas eu vi um, ai ele não acreditou e foi abrir o portão e eu me fui embora, mas também nunca mais eu caia nas conversa deles.

### **Um dia no cemitério (2ª versão)**

Um certo dia, eu e meus amigos fomos ao cemitério, mas o portão estava trancado.

Aí o Lucas falou:

- Eu do cinco reais para quem pular o portão e cravar esta estaca encima do morto.

Alexandre falou:

- Eu não vou, vão vocês!

- Então eu vou, mas tu tem que me dar dez reais, se não eu não vou.

- Esta bem!

Ai eu peguei os dez reais, tomei coragem e pulei o portão, quando eu olhei para trás não tinha ninguém.

Eu pensei, agora que eu já estou aqui dentro vou lá cravar a estaca e vou me embora daqui.

Quando eu me agachei para cravar a estaca alguém me puchou para traz, de medo eu olhei , me agachei e fiquei agachado e vi que era um defunto, sai correndo e vi que ele tinha rasgado a minha camisa.

E ele sempre atrás de mim, então entrei dentro do outro caixão e me tampei lá dentro, mas de repente eu não vi que já tinha outro lá dentro e que já estava fedendo; daqui a pouco veio o coveiro para enterrar o caixão. E eu levantei a tampa e ele se assustou.

Eu falei:

- Não eu não sou defunto; é que tinha um morto me seguindo.
- Mas os mortos não se levantam mais! Falou ele, mas eu vi um, aí ele não acreditou e foi abrir o portão. Eu me fui embora e também nunca mais eu cai na conversa deles.

**PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**