



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

PAULA PERIN DOS SANTOS

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA SOB A
PERSPECTIVA DE CALKINS**

CAJAZEIRAS - PB

2015

PAULA PERIN DOS SANTOS

MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA SOB A
PERSPECTIVA DE CALKINS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Hérica Paiva Pereira.

CAJAZEIRAS - PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
André Domingos da Silva - Bibliotecário CRB/15-730
Cajazeiras - Paraíba

S237m Santos, Paula Perin dos
Memórias literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins. / Paula Perin dos Santos. - Cajazeiras: UFCG, 2015.

162f. : il.

Bibliografia.

Orientador (a): Prof^ª Dra. Hérica Paiva Pereira.

Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Letramento – Juazeiro do Norte - CE. 2. Processos de escrita.
3. Ensino da escrita. 4. Rudimentos de leitura e de escrita. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –37.016:003-028.31(813.1)

PAULA PERIN DOS SANTOS

MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA SOB A
PERSPECTIVA DE CALKINS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 26/01/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira (Orientadora)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dr. Francisco de Freitas Leite

Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dedico este trabalho a todos os mestres e escritores que, direta ou indiretamente, influenciaram-me a adentrar esse maravilhoso universo que é a escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fantástico dom da vida, por conceder-me a oportunidade de realizar meus sonhos quando não me restava esperança alguma.

Aos meus pais, por tornar a minha escolarização possível e pelo constante apoio e incentivo.

Ao meu esposo Salatiel dos Santos, por ser um companheiro fiel e motivador, não apenas durante todo o processo de pesquisa, mas também na vida.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Aos meus professores do Proletras, pelas valiosas contribuições que só enriqueceram minha prática pedagógica.

A minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Hérica Paiva Pereira, pelas pontuais orientações, pela amizade, companheirismo e agradáveis conversas.

Aos estimados professores Dr. Oniveres Monteiro de Castro, da UFCG e Dr. Francisco de Freitas Leite, da URCA, por aceitarem prontamente nosso convite para participar como membros da banca.

Aos meus alunos e colaboradores desta pesquisa, por tornar esse trabalho possível.

“O valor de uma vida não é determinado por um sucesso ou fracasso solitário. Por mais que tropeçemos, o fardo de um professor é esperar que o ensino mude o caráter de um aluno e, assim, mudar o destino de um homem.”

(Professor Hundert, no filme “O clube do imperador”)

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma proposta de oficina de produção do gênero textual memórias literárias. Pretende-se descrever a aplicação desta proposta, realizada no ano de 2014, junto a um grupo de alunos de 8º ano da EEIF. Tarcila Cruz Alencar em Juazeiro do Norte – CE, e relatar suas reflexões sobre o processo de composição do texto escrito e sobre o próprio aprendizado. O modelo teórico escolhido foi proposto por Calkins (1989), pois a autora propõe um ensino de escrita com ênfase no trabalho colaborativo. O objeto de estudo de Calkins (1989) são os processos metodológicos envolvidos na produção de um texto, desde a escolha do tópico de escrita, planejamento e elaboração do esboço inicial, revisão, reescrita e edição, processos mediados pelas conferências de escrita, que trazem a contribuição do leitor para a produção do texto. Além desses processos, utilizou-se de ferramentas tecnológicas como o editor de textos, o corretor ortográfico e o dicionário de sinônimos, pois são ferramentas que podem auxiliar os alunos a se tornarem autônomos diante da edição do próprio texto. As oficinas se constituem como um evento de letramento, pois visam o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira colaborativa, similares às práticas de letramento da sociedade, sempre ligadas a um contexto, tornando-se assim uma prática de ensino significativa. Os resultados alcançados com essa pesquisa permitiram-nos comprovar, em um contexto singular, que o trabalho de escrita voltado às práticas letradas existentes na sociedade permite aos alunos se reconhecerem como escritores. Os alunos atribuíram significado ao ato de escrever, engajaram-se, mobilizaram saberes a fim de auxiliarem uns aos outros e desenvolveram estratégias de apropriação do discurso escrito, competências necessárias para transitarem e se inserirem na sociedade letrada.

Palavras-chave: Letramento. Processos de escrita. Ensino.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar una propuesta de recuerdos literarios género taller de producción. El objetivo es describir la aplicación de esta propuesta, que se celebró en 2014, con un grupo de estudiantes de octavo año de EEIF. Tarcila Cruz Alencar en Juazeiro do Norte - CE, e informar de sus reflexiones sobre el texto del proceso de escritura y escribir sobre su propio aprendizaje. El modelo teórico elegido fue propuesto por Calkins (1989) como el autor propone una educación escritura con énfasis en el trabajo colaborativo. El objeto de estudio de Calkins (1989) son los procesos metodológicos involucrados en la producción de un texto, a partir de la elección del tema por escrito, la planificación y el establecimiento de la redacción inicial, revisión, reescritura y edición de los procesos mediados por escritura conferencias, que traen la contribución del lector a la salida de texto. Además de estos procesos, utilizamos herramientas tecnológicas tales como procesador de textos, corrector ortográfico y diccionario de sinónimos, como lo son herramientas que pueden ayudar a los estudiantes a ser independiente antes de editar el texto. Los talleres se constituyen como un evento de alfabetización, que sean idóneas para el desarrollo de la lectura y la escritura en colaboración, similar a las prácticas de alfabetización de la sociedad, siempre ligados a un contexto, con lo que una práctica en una educación significativa. Los resultados obtenidos a través de esta investigación nos ha permitido demostrar, en un contexto singular que el trabajo escrito dirigido a las prácticas de alfabetización existentes en la sociedad permite que los estudiantes reconocen como escritores. Los estudiantes asignados sentido al acto de escribir, se han involucrado, movilizó el conocimiento con el fin de ayudar a los demás y desarrollaron escrita estrategias de apropiación del lenguaje, las habilidades necesarias para ser arrastrada y caer en la sociedad alfabetizada.

Palabras clave: Alfabetización. Escribir procesos. Educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Diagrama do modelo de produção de textos	29
Quadro 01 - Etapas do processo de escrita segundo Calkins	33
Figura 02 - Esboço inicial de Anália	53
Figura 03 - Esboço inicial de Karina	55
Figura 04 - Inserção de informações sugeridas na conferência de Anália	59
Figura 05 - Inserção de detalhes na narrativa de Karina	60
Figura 06 - Primeira reescrita do texto “Viagem a Pernambuco”, de Anália	62
Figura 07 - Primeira reescrita do texto “A morte do meu cachorro”, de Karina	64
Figura 08 - Primeira versão digitada do texto de Anália	67
Figura 09 - Primeira versão digitada do texto de Karina	68
Figura 10 - Revisão da narrativa de Anália (versão 3) e a versão reescrita	67
Figura 11 - Lista de verificação para editoria de Anália	75
Figura 12 - Trechos editados e reescritos por Anália	75
Figura 13 - Lista de verificação para editoria de Karina	76
Figura 14 - Trechos editados e reescritos por Karina	77
Quadro 02 - Dificuldades encontradas no processo de escrita	78
Quadro 03 - Reflexões dos alunos durante o processo de escrita	80
Quadro 04 - Reflexões dos alunos ao final do processo de escrita	83
Figura 15 - Versão final (5) do texto de Anália	86
Figura 16 - Versão final (4) do texto de Karina	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A LINGUÍSTICA TEXTUAL: UM POUCO DE HISTÓRIA	14
2.1	A textualidade e o conceito de texto	16
2.2	Os gêneros textuais: condição didática para o ensino de línguas.....	18
2.3	O ensino da escrita na perspectiva do letramento: da prática social para os gêneros textuais.....	20
2.4	Por que escrever memórias literárias na escola?.....	24
2.5	O ensino da escrita orientado pela concepção interacional da linguagem	26
2.5.1	<i>Os processos mentais que orientam o ato de escrever</i>	28
2.5.2	<i>As etapas do processo de escrita segundo Calkins</i>	31
3	METODOLOGIA.....	35
3.1	O método da pesquisa	35
3.2	O objeto de estudo	35
3.3	Universo/sujeitos e amostragem	36
3.4	Instrumentos de coleta de dados	36
3.5	Critérios observados.....	37
4	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	38
4.1	Orientações procedimentais	38
4.2	Oficina 01 – Apresentação do projeto didático.....	39
4.3	Oficina 02 – Escolha dos tópicos de escrita	40
4.4	Oficina 03 – Produção do esquema da narrativa	41
4.5	Oficina 04 – Produção do primeiro esboço	41
4.6	Oficina 05 – Conferência de conteúdo	41
4.7	Oficina 06 – Revisão e Reescrita	42
4.8	Oficina 07 – Conferência coletiva.....	42
4.9	Oficina 08 – Uso do editor de textos.....	43
4.10	Oficina 09 – Conferência com o professor e reescrita.....	44
4.11	Oficina 10 – Edição final.....	45
4.12	Oficina 11 – Conferência de Avaliação.....	46
4.13	Oficina 12 – Conferência Final: a hora do autor	47
4.14	Preparação para publicação	47
4.15	Lançamento da coletânea.....	48

5	RELATO DA PRÁTICA	49
5.1	Criando a motivação para escrever	49
5.2	Planejamento da escrita e composição do esboço inicial.....	52
5.3	Processos de polimento do texto: conferências, revisão/edição e reescrita	56
5.3.1	<i>A conferência de conteúdo: do oral para o escrito.....</i>	56
5.3.2	<i>A conferência coletiva: a hora do autor</i>	61
5.3.3	<i>A conferência em dupla: o uso do computador.....</i>	66
5.3.4	<i>Conferência com o professor: foco na revisão/edição</i>	69
5.4	Buscando inspiração em outros textos.....	74
5.5	A edição final.....	74
5.6	Dificuldades apresentadas durante o processo: intervenção do pesquisador	78
5.7	Conferência de Avaliação: reflexões dos alunos sobre o processo da escrita.....	80
5.8	Conferência Coletiva: a hora do autor	89
5.9	Publicação e lançamento	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A - TEXTO GERADOR.....	95
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO DURANTE O PROCESSO DE ESCRITA	97
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DOS PROCESSOS DE ESCRITA DO TEXTO	98
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... 	99
	ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	101
	ANEXO B - PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

Consideramos o ensino da escrita no contexto escolar como um grande desafio aos professores de língua materna. Isso porque temos, de um lado, as práticas de ensino já cristalizadas pelo nosso sistema educacional; de outro, os avanços dos estudos nas áreas da Linguística Aplicada sobre metodologias e estratégias de ensino que circulam no meio acadêmico, mas que ainda muito timidamente atingem o público escolar.

Em nossos estudos durante o curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, pudemos compreender, mais nitidamente, como esses saberes discutidos no meio acadêmico, principalmente o conhecimento das teorias linguísticas que envolvem a escuta, a fala, a leitura e a escrita, podem contribuir, de fato, para a adoção de uma postura cujo compromisso seja promover o desenvolvimento dessas quatro habilidades básicas de comunicação em sala de aula.

Desse modo, optamos por estudar os processos mentais e procedimentais que envolvem a produção do gênero textual memórias literárias e apresentar uma proposta de oficina que tenha como foco principal a produção deste gênero textual e o aprendizado de tais processos. Nossa escolha por esse tema está vinculada a diversas razões: primeiramente, acreditamos que é dever da escola ensinar a ler e a escrever. A nenhuma outra instituição em nossa sociedade foi delegada essa tarefa. A escrita, principalmente em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é condição indispensável para a inserção do indivíduo na sociedade letrada.

Entretanto, a escola, e conseqüentemente nós professores temos nos esquivado desta tarefa, quando limitamos as práticas de escrita à realização de cópias dos livros didáticos, treinos ortográficos e à elaboração de frases desvinculadas de um contexto comunicativo. Negligenciamos o trabalho com a escrita quando a produção textual acontece de forma improvisada, sem planejamento nem revisão, desprovida de qualquer valor interacional. Fazemos isso quando determinamos que escrevam certa quantidade de linhas sobre um tema qualquer. E quando lemos, é para exclusivamente verificar os desvios ortográficos e atribuir uma nota.

A opção pelo trabalho com o gênero textual memórias literárias está ligada a duas razões. A primeira reside na constante queixa dos alunos de que não possuem ideias para escrever. Sobre isso, Meurer (1997) fala que existem inibidores que podem dificultar ou até impossibilitar a criação, como a falta de conhecimento de mundo. Desta forma, ao optarmos por escrever memórias literárias, eliminamos a presença deste inibidor, já que esse gênero

textual tem como característica a narração e as impressões sobre as próprias experiências de vida.

A segunda razão é de natureza pessoal. Estamos escrevendo um livro de memórias literárias a fim de registrarmos nossas lembranças vividas durante a infância na capital de São Paulo, numa vila chamada Estância Jaraguá, em virtude da desapropriação da vila inteira para a construção de um anel viário. Sendo assim, esse livro surge na tentativa de mantermos viva nossas lembranças, resgatando a memória do lugar.

Acreditamos na relevância do nosso trabalho, principalmente por ele estar amparado em duas perspectivas teóricas: o aprendizado dos processos que envolvem a produção de textos escritos, sob a ótica de Calkins (1989) e as contribuições dos estudos sobre o letramento, na visão de Kleiman (1997; 2005; 2007). Apesar de Calkins preceder Kleiman, sua proposta com ênfase no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos está relacionada à perspectiva do letramento, quando ela considera a escrita uma prática social que deve ser ensinada desde a alfabetização.

Defendemos ainda que a proposta de Calkins para o ensino da escrita se constitui como um evento de letramento, visto que os diferentes saberes de todos os ouvintes são mobilizados em prol de um único texto (KLEIMAN, 2007). Além disso, as práticas adotadas por Calkins em sua proposta revelam uma “concepção interacionista da linguagem, e portanto, funcional e contextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 41). Essa concepção de língua nos permite afirmar que as línguas existem para promover a interação entre as pessoas. Assim, adotamos tal concepção em nossa prática pedagógica, tendo servido como ponto de referência na elaboração das oficinas de produção textual.

Desta forma, este trabalho tem como objetivo principal apresentar uma proposta de oficina de produção de memórias literárias, fundamentada na perspectiva de Calkins, e pautada no ensino dos processos de elaboração do texto escrito, aqueles mesmos processos adotados por escritores experientes e que envolvem, desde a escolha do tópico de escrita, até a publicação. Como objetivos específicos, descreveremos a aplicação da proposta em um grupo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e relataremos suas reflexões sobre o processo de composição do texto e sobre o próprio aprendizado da escrita.

Orientamo-nos pela hipótese de que a aplicação dessa proposta metodológica voltada para a produção do gênero textual memórias literárias, com ênfase no ensino dos processos de escrita, tendo como parâmetro o modo como os escritores escrevem, pode contribuir para a formação de escritores preparados para se inserirem na sociedade letrada.

Além disso, compreendemos que o domínio da escrita favorece o domínio da leitura, já que a prática da escrita, revisão e edição requer também habilidades de leitura.

Com isso, pretendemos contribuir para um ensino de língua que favoreça a participação consciente, crítica e significativa na construção de uma escola onde todos possam ser ouvidos e valorizados. Almejamos que nossos alunos possam vivenciar no contexto escolar a atividade verbal, levando em conta suas funções, de maneira que ele assuma o seu papel de sujeito, dotado de autoria e poder de participação, para interferir na construção de sua própria trajetória.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, de caráter introdutório, tratamos da contextualização do tema, a problemática, a justificativa, os objetivos, a metodologia e os teóricos que fundamentam nossa pesquisa. No segundo capítulo, discutimos os referenciais teóricos que embasaram este trabalho. No terceiro, explanamos a metodologia adotada e no quarto capítulo, apresentamos a proposta de intervenção desenvolvida e aplicada para fins desta pesquisa. Por fim, no quinto e último capítulo, relatamos como aconteceu a aplicação da oficina e apresentamos as reflexões dos alunos sobre o processo de composição do texto e sobre o próprio aprendizado da escrita.

Para fundamentar esta pesquisa, adotamos como principais referenciais teóricos as contribuições de Marcuschi (2002; 2008; 2012) no que se refere ao conceito de texto e dos gêneros textuais; Beaugrande e Dressler (1981) e seus postulados sobre texto e textualidade; Clara, Altenfelder e Almeida (2010) para tratar do gênero memórias literárias; Kleiman (1995; 2005; 2007) e suas reflexões sobre o letramento como prática social; Antunes (2003; 2009) e suas reflexões sobre o ensino da escrita na escola; e em especial Calkins (1989), por seu tratamento tão singular acerca de suas experiências no ensino do discurso escrito tanto de crianças quanto de jovens.

2 A LINGÜÍSTICA TEXTUAL: UM POUCO DE HISTÓRIA

Antes da década de 1960, o ensino de língua se limitava ao estudo descritivo das normas abstratas, reduzindo-se ao padrão da língua escrita, como o ensino do vocabulário, das categorias gramaticais e dos desvios de ortografia e morfossintaxe do texto. Até então, não havia uma preocupação da linguística estrutural em considerar a variedade de usos dos sujeitos e a situação comunicativa, ou seja, as características do texto não eram objeto de estudo da linguística.

Foi a partir da década de 1960, principalmente na Alemanha e nos Estados Unidos, que a Linguística Textual (doravante utilizarei LT), começou a ser desenvolvida em termos de Ocidente. Apesar de não ter sido claramente definido o seu objeto de estudo, Marcuschi (2012, p. 16) defende que a LT teve como princípios básicos a concepção de “texto como unidade linguística hierarquicamente superior à frase”, e que esta não dá conta das dimensões que o texto envolve. Ou seja, a partir dos estudos sobre o texto, passou-se a discutir sobre a questão da construção dos sentidos para além do nível linguístico.

Essa afirmação de que o texto é hierarquicamente superior à frase se justifica no fato de existir normas gerais que orientam fenômenos ou fatos que estão além da frase. Quer dizer, um texto pode violar regras de gramática de frase, munido de alguma motivação interna, e mesmo assim manter sua coerência, conforme se verifica no texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos¹. Sua textualidade não reside na coerência superficial da frase, mas na expressão do todo significativo, construído a partir do universo cognitivo do autor e facilmente reconhecido pelo leitor.

A trajetória dos estudos da LT é marcada por três propostas teóricas independentes e diversas, marcadas pela ampliação progressiva do objeto de análise e pelo distanciamento da influência teórico-metodológica da linguística saussuriana: a análise transfrástica, a gramática de texto e a teoria do texto.

Bentes (2001) apresenta de maneira bastante consistente essas três propostas teóricas que contribuíram para a consolidação da LT enquanto linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística. Na análise transfrástica, segundo a autora, “parte-se da frase para o texto” (BENTES, 2001, p. 261). Justamente pela preocupação com as relações de

¹ “Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha.[...]”. O trecho citado comprova que, mesmo sem seguir a sequência NOME – VERBO – COMPLEMENTO, um texto pode manter sua coerência interna, expressa através de substantivos que revelam a rotina de um homem ao se levantar.

sentido entre frases e períodos, de modo a garantir sua unidade, os estudiosos notaram a existência de fenômenos que não podiam ser elucidados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas se limitadas ao nível frasal. Por esta razão e, considerando a influência dos estudos da gramática gerativa de Noam Chomsky que atentavam para a descrição da competência textual de falante, instituiu-se uma outra linha de pesquisa, que não compreendesse texto como uma mera soma de significados de frases. Mudou-se, a partir de então, o foco da análise transfrástica para a elaboração de construção de gramáticas textuais. Estas, fortemente influenciadas pela perspectiva gerativa de Chomsky, tratariam de dizer, a partir de um sistema finito de regras comuns a todos os usuários da língua, se determinada sequência linguística seria ou não um texto e, sendo, se tal texto era ou não bem formado. Entretanto, as gramáticas textuais não deram conta da impossível tarefa de descrever todos os textos possíveis de uma língua natural. Isso significou uma mudança de foco de estudo: deixando de lado as questões que tratavam sobre o que faz com que um texto seja um texto, os critérios para a delimitação de textos e a diferenciação de suas várias espécies, partiu-se à investigação dos fenômenos envolvidos na constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos em uso.

Esse terceiro momento, assim chamado de teoria do texto ou linguística de texto, acontece por volta da década de 1980. A partir daí, o estudo do texto adquire notória importância em seu contexto pragmático, ou seja, levando em conta as condições de produção, recepção e compreensão dos textos. Desta forma, não se considerava mais relevante a questão da validade do texto, mas sim como estes funcionam na interação comunicativa.

Assim, a LT se constituiu como uma das áreas mais promissoras da linguística moderna justamente por trazer uma renovação teórica aos estudos da linguagem, dantes concentrados no estudo da palavra isolada e da frase, contribuindo principalmente com os estudos da comunicação humana e do ensino de línguas. Para Marcuschi (2012, p. 17), a LT hoje “trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto”.

A LT hoje leva em consideração o funcionamento da língua em uso; assenta-se numa concepção de língua voltada aos processos sociocognitivos, não no produto final; não se limita apenas aos estudos fonológicos, morfológicos nem sintáticos, antes tem se dedicado a domínios mais dinâmicos como articulação dos enunciados, a produção dos sentidos, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a questão dos gêneros textuais e da linguagem em uso, o aspecto social e discursivo da língua. Além disso, tem como interesse principal as atuais relações dinâmicas entre a teoria e a prática, bem como entre o processamento e o uso do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Sendo assim, a LT está situada nos domínios da linguística e lida com os fatos da língua, levando em consideração a sociedade em que essa língua se situa. Trata de fatos mais amplos que a linguística tradicional, apesar de considerar a importância da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica para a constituição do texto. Desta forma, o trabalho com a língua numa perspectiva da LT trataria de se ocupar de um estudo voltado à produção variada de textos socialmente relevantes e adequados ao contexto de uso.

Em seguida, apresentaremos as contribuições de Beaugrande e Dressler (1981) e Costa Val (1991) para a compreensão do conceito de texto, bem como a concepção de texto que orienta nossa pesquisa.

2.1 A textualidade e o conceito de texto

Os estudos de Beaugrande e Dressler (1981) ajudaram a desmistificar a noção de língua enquanto sistema virtual, contribuindo para uma visão de língua em seu aspecto dinâmico, levando em conta seu uso efetivo em contextos comunicativos. A concepção de texto, antes vista como um produto, passa a ser concebida enquanto processo.

Esses autores introduziram a noção de textualidade, compreendida como um conjunto de elementos que, organizados, faz com que um texto seja considerado como tal. Esse conceito passa a ser difundido e estudado a partir dos estudos sobre a linguística do texto. Para eles, as palavras e orações que aparecem num texto são indicações que devem ser levadas em consideração, mas não reproduzem a totalidade do que se comunica.

Concebiam o texto como um evento comunicativo que envolve sete fatores de textualidade. Logo, se um texto não apresentasse um desses fatores, então não se poderia considerá-lo comunicativo. Esses princípios vão além do aspecto formal, abrangendo também os aspectos sociocomunicativos e semânticos. São eles: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade. Entendemos que são essas características que tornam o texto um todo coeso, não apenas um amontoado de frases.

Costa Val (1991) descreve de modo didático esses sete fatores da textualidade. Para a autora, a coerência e a coesão estão relacionadas aos aspectos semânticos e formais do texto, respectivamente. Enquanto a coerência constitui o fator principal da textualidade, pois é responsável pelo sentido do texto, a coesão é a manifestação linguística da coerência, responsável pela unidade formal do texto, construída através de elementos gramaticais e lexicais.

Entendemos que a intencionalidade e a aceitabilidade se referem ao ato comunicativo em si, que corresponde à natureza dialógica da linguagem. De um lado, temos o escritor, o produtor do texto, com a intenção de se fazer compreender, traduzindo ao leitor as ideias que tem em mente sobre determinado assunto. Por outro lado, temos o leitor e a ideia de aceitabilidade, que reside em torno da expectativa desse leitor em se deparar com um texto coerente, coeso, útil, capaz de atender a seus objetivos de leitura.

A situacionalidade, ao nosso ver, é o fator responsável pela adequação do texto à situação comunicativa, já que o contexto tem um papel importante na construção do sentido do texto, orientando tanto a produção quanto a recepção do texto. Há, inclusive, textos que só podemos compreendê-los quando levantamos as informações acerca de seu contexto. Charges e cartuns, por exemplo, só podem ter o seu sentido recuperado quando consideramos seu contexto de produção.

Compreendemos a informatividade como o nível de informação apresentado num texto. Costa Val (1991) propõe que esse nível deve ser mediano, a fim de que o leitor parta de um universo conhecido para compreender as informações novas. Sendo assim, um texto pode ser considerado menos previsível quando é mais informativo. Além disso, é preciso que o texto apresente as informações pertinentes à compreensão que seu produtor pretende, para que o leitor possa recuperar o sentido do texto sem cometer equívocos.

Por fim, concebemos a intertextualidade como a relação de dependência entre textos. Como defende Costa Val (1991), um texto não surge do nada, mas se constrói através de discursos já apresentados em outros textos. Exemplo disso são as charges e cartuns, já citados neste trabalho, que só fazem sentido se considerados outros textos, que funcionam como contextos.

Para avaliar intertextualidade, Costa Val (1991) sugere que analisemos a presença de outras vozes no texto. Entretanto, se em um texto predomina informações do senso comum, que fazem parte do universo da maioria das pessoas, a autora salienta que essa presença pode caracterizar um baixo nível de informatividade no texto. A autora nota que há uma correlação existente entre a intertextualidade e a informatividade, pois ambas tratam de conhecimentos partilhados pelos interlocutores.

Concordamos que Costa Val (1991) quando concebe que a unidade do texto se constrói, no aspecto sociocomunicativo, na relação inerente entre os diversos fatores pragmáticos da textualidade: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade; a coerência, no aspecto semântico e a coesão, no aspecto formal.

Reconhecemos que as observações de Costa Val (1991), assim como os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), apontam para uma visão sociointeracionista de texto. Isso porque, num de seus postulados, estes autores tratam o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (1981, p. 10). Isso significa que o texto não é uma mera sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento que envolve diferentes e variados aspectos que convergem para a produção de sentidos.

A adoção deste postulado nesta pesquisa implica conceber o texto numa perspectiva sociointeracionista, visto como um sistema de conexões entre sons, palavras, enunciados, contextos, participantes e construídos numa multiplicidade de sistemas tanto linguísticos como não linguísticos (imagens). Marcuschi (2008, p.72) também adota essa mesma abordagem, já que define texto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Conceber o texto nessa ótica requer que assumamos a assertiva de que o texto não surge do nada, mas é construído por etapas, a partir da internalização de outros textos já existentes, dotado de sentido, com função comunicativa, fruto da relação do sujeito com seu contexto social e histórico. É essa a concepção de texto que orienta esse trabalho.

2.2 Os gêneros textuais: condição didática para o ensino de línguas

Para compreendermos os gêneros textuais, convém apresentarmos uma pequena distinção feita por Marcuschi (2002) entre texto e discurso. Segundo o autor, enquanto o texto é a entidade materializada em determinado gênero textual, o discurso emana do texto e manifesta-se em alguma instância discursiva, também denominada “domínio discursivo”, ou seja, práticas de discurso onde se pode verificar diversos gêneros textuais próprios de práticas comunicativas institucionalizadas.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são formas linguísticas e sociodiscursivas construídas historicamente e culturalmente, definidos quanto ao seu propósito comunicativo e não devem ser confundidos com tipos textuais. Os gêneros se estabelecem como ações de natureza social e discursiva, com conteúdo, funções, estilo e composição próprios e exercem influência sobre o mundo, na medida em que é também influenciado por ele. Já os tipos textuais são definidos pela natureza linguística de sua composição, abrangendo certas categorias como a narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Desta forma, os tipos textuais se definem por suas marcas linguísticas predominantes, ou seja, ao analisar a sequência base de um texto, pode-se definir se o seu tipo é narrativo, descritivo ou argumentativo.

Para o autor, é impossível se comunicar verbalmente por outro meio que não seja o texto, da mesma forma como é impossível a comunicação verbal sem o uso de algum gênero. Assim, concebe gêneros textuais como entidades sociodiscursivas que têm como característica a dinamicidade, por se adaptar conforme a necessidade do ato comunicativo e das relações com as novas tecnologias (MARCUSCHI, 2008).

Dada essa natureza dinâmica, os gêneros revelam uma ampla capacidade e adaptação ao uso concreto da língua, refletindo por assim dizer as estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura mais pelas suas funções comunicativas que pelas suas particularidades formais. Por essa razão, podemos dizer que dominar um gênero textual significa saber utilizar a língua atendendo a situações sociais determinadas, com propósitos específicos.

No contexto dos gêneros textuais, fala e escrita são duas modalidades de um contínuo, do mais informal até o mais formal. Sendo modelos de comunicação, compreendemos que os gêneros, por serem intimamente ligados ao uso, são determinados com base no objetivo comunicativo do falante e no assunto a ser abordado. Deste modo, a produção e o uso do gênero adequado à situação deve levar em conta a natureza do conteúdo veiculado, o nível da linguagem, a relação entre os envolvidos e em que contexto se situa.

O que tem se denominado de “gêneros de texto” abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí que *conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural*. (ANTUNES, 2009, p. 54, grifos da autora).

Podemos afirmar que os textos por nós produzidos refletem as estruturas já internalizadas de outros textos que circulam no meio social. Essas estruturas, porém, não são rígidas, fechadas, pois são condicionadas pela configuração contextual. Esse princípio nos permite prever, com certa flexibilidade, quais elementos configuram determinados gêneros, quais são opcionais e sob que formas se apresentam (ANTUNES, 2009).

Ao nosso ver, o ensino dos gêneros textuais na escola deve levar em conta os propósitos comunicativos que pretendemos alcançar ao trabalhar determinado gênero. Entretanto, Antunes (2009) destaca que, muitas vezes, o tratamento dado aos gêneros textuais na escola se concentra na enumeração de suas características, para fins de classificação em sua grande variedade.

Mesmo diante dessa dificuldade, reconhecemos a necessidade de se admitir os gêneros textuais como referência para o ensino da língua, já que é por meio deles que interagimos socialmente. Traçamos a seguir, de forma concisa, as implicações pedagógicas desse trabalho em sala de aula, sob a ótica de Antunes (2009): a) mudança do foco de estudo

das classificações gramaticais para o ensino dos textos orais e escritos, com suas normas, regularidades e convenções de ocorrências; b) deslocamento de uma atividade de escrita indefinida para uma produção textual vinculada a um propósito comunicativo e, conseqüentemente, ao uso de determinado gênero textual; c) estudo minucioso das estruturas de composição dos gêneros, para o reconhecimento de suas formas prototípicas, permitindo ao usuário da língua saber como e quando utilizar determinado gênero; d) adoção de uma abordagem funcional da gramática, conforme às necessidades e especificidades de cada gênero; e) trabalho de compreensão textual assentado numa perspectiva para além da superfície do texto, levando em consideração também seu propósito comunicativo e as intenções pretendidas pelo autor; f) ampliação das habilidades letradas dos alunos, contemplando as diferentes formas de interação verbal e a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente; g) diminuição e superação das dificuldades de compreensão leitora e de produção dos diferentes gêneros textuais, mediante o contato intensivo com essa variedade.

Destacamos, portanto, a importância de desenvolvermos um trabalho voltado ao ensino dos gêneros textuais em sala de aula. Assim, cabe-nos criar estratégias voltadas para uma intervenção didática bem fundamentada, sistemática e gradual que enfatize o uso de determinado gênero o mais próximo possível da verdadeira situação comunicativa, tanto em contextos formais quanto informais, no sentido de promover e desenvolver as habilidades necessárias para ler, escrever, ouvir e falar de maneira adequada às diversas situações da vida social. Essas atitudes poderão trazer significativas mudanças no tratamento dado ao ensino de produção textual na escola.

2.3 O ensino da escrita na perspectiva do letramento: da prática social para os gêneros textuais

Já vimos que o ensino dos gêneros textuais na escola deve considerar os propósitos comunicativos que pretendemos alcançar ao trabalhar determinado gênero, o que nem sempre acontece, pois muitas vezes o trabalho com os gêneros textuais se concentra na enumeração de suas características, para fins de classificação em sua grande variedade.

Por esta razão, Kleiman (2007) propõe o trabalho de ensino de escrita através de projetos de letramento, cuja abordagem parte da prática social para o gênero textual, não o contrário. A autora defende a criação, na escola, de espaços para a experimentação de novas formas de participação de práticas letradas que não estejam limitadas ao ensino de

características de um gênero, mas que assuma a perspectiva dos múltiplos letramentos da vida social em todos os níveis de ensino.

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que o ensino da língua amparado na perspectiva do letramento pressupõe a existência de uma situação comunicativa que faz uso da língua escrita (evento de letramento) e a mobilização de diversos sujeitos e seus diferentes saberes, unidos por um interesse comum. Enquanto as práticas escolares de uso da escrita têm como foco, geralmente, a demonstração de capacidades individuais para realizar todos os eventos de letramento escolar, como ler, soletrar, analisar uma frase, as práticas de letramento visam o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira colaborativa, próximas das práticas sociais de letramento da sociedade, sempre ligadas a um contexto.

O termo letramento com o sentido que se emprega hoje significa “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (SOARES, 1999, p. 17), isto é, o estado ou condição assumida por determinado grupo social ou indivíduo em função de se apropriar da escrita. O letramento diz respeito à inserção do indivíduo nos usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social. Nesse caso, podemos afirmar que um indivíduo pode não saber ler e escrever (ser analfabeto), mas ainda assim ter certo grau de letramento, em função de saber, por exemplo, quando deve fazer uso de um bilhete, uma receita, até mesmo quando dita uma carta para um alfabetizado escrever. Com essas práticas, o indivíduo demonstra que, apesar de não saber ler e escrever, ele compreende e utiliza adequadamente as práticas sociais de leitura e escrita.

Durante muitos anos, a preocupação com o ensino de língua materna no Brasil centralizava-se na questão da diminuição dos níveis de analfabetismo. Contudo, estudiosos foram observando que, mesmo o indivíduo se tornando alfabetizado, não significava dizer que ele sabia fazer uso da leitura e da escrita na sociedade. Por isso, perceberam que não bastava saber ler e escrever, mas saber se apropriar dos usos da leitura e da escrita para atender as demandas que a sociedade exige em determinado meio social (SOARES, 1999).

Kleiman (2007) aponta para a dicotomia existente entre professores de alfabetização e de língua materna. Destaca que, enquanto professores de alfabetização estão preocupados em tornar seus alunos letrados, os de língua materna se preocupam em inseri-los

nos estudos dos gêneros textuais. Entretanto, verificamos que todos os alunos, seja qual for o nível de ensino, estão em processo de letramento.

Por essa razão, devemos criar e recriar, na escola, situações que permitam aos alunos participar de práticas letradas existentes nas sociedades. Quando o ensino de língua tem como foco o letramento, “foge-se das atividades faz-de-conta; assim, o texto do aluno sai das paredes da sala de aula e ganha o mundo” (KLEIMAN, 2005, p. 40).

A escolha dos conteúdos com enfoque no letramento deve se pautar nas práticas significativas dos sujeitos no ambiente escolar. Entendemos que essa é uma tarefa particularmente complexa para o professor, pois requer um conhecimento da bagagem cultural dos alunos que, aliás, provêm de contextos sociais diferentes, desde grupos sociais com maior acesso à cultura letrada e aos bens tecnológicos, até grupos nos quais o uso de práticas letradas praticamente inexistem.

Kleiman (2007, p. 10) considera como importante elemento para a seleção curricular “a função do texto na vida social do aluno”, ampliando o conjunto de textos a partir de gêneros próprios do seu cotidiano. Isso não implica dizer que o professor deve se limitar ao trabalho com textos dos domínios do educando (lar/escola), mas deve se orientar por princípios gerais que viabilizem meios de levar o aluno a realizar o que é socialmente relevante, o que vale a pena ser aprendido.

Cabe-nos acrescentar que, se na prática social, o trabalho requer maior esforço dos alunos dado o grau de complexidade da atividade, apostamos no trabalho coletivo: com a mobilização de todos os sujeitos, com seus diferentes saberes e a orientação docente, é possível superar obstáculos e tornar a tarefa mais significativa e envolvente.

Os eventos de letramento no ambiente escolar, por exigir a mobilização de diferentes recursos e conhecimentos por parte dos educandos, podem promover inúmeras oportunidades de aprendizagem da língua, todas elas diferentes entre si, possibilitando um envolvimento maior dos alunos em razão da heterogeneidade na sala de aula. Por isso, acreditamos que a escola deve organizar seus temas em função dessa heterogeneidade, proporcionando aos alunos a superação de suas dificuldades através de práticas colaborativas.

O trabalho do professor voltado à prática social de uso da escrita e da leitura requer autonomia para o planejamento das atividades de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse caso, defendemos que o professor precisa assumir o lugar de gestor da aprendizagem no sistema educacional, decidindo, a partir da observação, diagnóstico e análise de sua sala de aula, quais saberes e práticas são essenciais para a vida do educando em sua comunidade imediata, bem

como também em outras comunidades, e que são socialmente relevantes para a sua formação e melhoria das condições sociais do aluno e do seu grupo social.

O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição. (KLEIMAN, 2007, p. 17).

Para tanto, o professor precisa assumir uma posição de estranhamento diante de suas próprias práticas, para que possa perceber as dificuldades das atividades de uso da língua escrita e evitar atividades que não fazem sentido para o aluno, como é o caso daquelas em que o texto é usado apenas como pretexto para uma atividade de classificação gramatical. Tais procedimentos revelam uma tarefa sem sentido, desvinculada de uma prática social que, por conseguinte, em nada contribui para o letramento dos alunos.

Partir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se das crenças arraigadas, como a “superioridade” de toda a prática letrada sobre a prática oral; aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Defendemos que, ensinar pela óptica do letramento se constitui como uma tarefa voltada para a ação coletiva, no sentido de ajudar os alunos a tomar decisões sobre determinadas ações. É interagir com outros agentes da comunidade escolar, estrategicamente, para modificar, transformar e adaptar planos de ação de acordo com as necessidades do grupo. Envolve conduzir os alunos a realizar diferentes práticas letradas e planejar atividades cujo objetivo seja a organização e participação dos alunos em eventos de letramento próprios das instituições de prestígio, tais como realizar a leitura de textos literários, científicos, jornalísticos, escrever um pequeno livro, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos, entre outros.

Portanto, atuar como agente de letramento exige do professor os saberes acadêmicos e a familiaridade com diferentes práticas de letramento. Contudo, defendemos ser essencial que ele próprio se conscientize de sua condição de sujeito em processo de letramento, para assim estar disposto a continuar aprendendo com seus alunos através das práticas letradas que engajam todos os alunos, atendendo a interesses e objetivos individuais. Assumir a condição de agente de letramento é, sobretudo, articular interesses partilhados pelos sujeitos, criar oportunidades de mobilização de seus saberes, proporcionando espaços para que possam ser ouvidos e valorizados.

Diante disso, tecemos a seguir algumas considerações acerca da importância de trabalhar com o gênero memórias literárias na escola.

2.4 Por que escrever memórias literárias na escola?

Nossa escolha por esse gênero textual se fundamenta no fato de que os alunos reclamam não terem ideias quando solicitados a escrever. Como já dissemos, isso se deve a existência de inibidores que podem dificultar ou até impossibilitar a criação, neste caso, a falta de conhecimento de mundo. Desse modo, ao optarmos por escrever memórias, eliminamos a presença deste inibidor, já que para tanto é necessário partir das próprias experiências de vida.

Se observarmos ao longo da história, perceberemos que há muito tempo a humanidade vem demonstrando a necessidade de representar sua experiência de vida através da escrita. Pictografias rudimentares gravadas na pedra registravam o cotidiano dos homens das cavernas. Durante as grandes navegações, escritores registravam em seus diários de bordo suas impressões sobre suas descobertas. Ainda hoje é comum encontrar em muros, paredes, árvores, bancos de praças, ônibus e em tantos outros lugares registros por escrito dos que por ali passam. Crianças, desde cedo, bastam encontrar canetas e lápis para sair representando o seu universo nas paredes e móveis da casa. Isso porque o ato de escrever nos permite perpetuar e compreender a existência humana e suas relações com os outros, consigo mesmo e com o mundo.

Natural seria que a criança, ao ingressar na escola, intensificasse e aprimorasse a prática da produção escrita como meio de expressão de sua subjetividade. Entretanto, ao longo da vida escolar, principalmente durante a adolescência, período de constantes mudanças físicas, psicológicas, emocionais e intelectuais, os jovens parecem se retrair, aparentemente alheios ao universo que os cercam. Calkins (1989) destaca a importância da escrita nesse período de vida como meio de superar a necessidade de se compreender, de encontrar um plano de ação na complexidade das situações por que passam, de enxergar um caminho que possa ser seguido diante de tantas possibilidades.

Diante disso, destacamos mais uma vez a importância do ensino da escrita através de memórias, gênero textual cuja experiência literária se constrói a partir de fatos ou situações narradas com base em lembranças pessoais. Nesse gênero, o escritor-narrador-personagem tem a liberdade de recriar os acontecimentos narrados, com a finalidade de despertar emoções no leitor de maneira a conduzi-lo a vivenciar suas lembranças.

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 19).

Nos textos de memórias, as narrativas são contadas não da forma como aconteceram, mas da maneira como são lembradas. Isso significa dizer que existe nesse texto uma ressignificação daquilo que foi vivenciado, permitindo assim ao escritor construir sentidos a partir da própria experiência.

Nas memórias literárias, tomamos a escrita do aluno como a materialização de suas experiências de vida, que revela uma composição autêntica, expressiva e dialógica, fruto de seu contexto social e histórico. Desse modo, ensinar esse gênero textual é convidar o aluno a ser escritor e autor de suas vivências, a partir de um processo de composição que se iguala ao modo como os escritores experientes fazem. É observar como os alunos escrevem, auxiliando-os a encontrar, criar, usar e adaptar estratégias de criação literária que funcionem para eles.

A escrita permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados de nossas vidas, que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência. [...] Como seres humanos, necessitamos escrever porque a escrita permite que compreendamos nossas vidas. [...] A escrita pode exercer um papel crucial na tarefa de formação de identidade. (CALKINS, 1989, p. 128).

Sabemos que nem todos os adolescentes tomam a escrita como uma maneira de descobrir significados para suas vidas. Alguns podem se retrair por medo da autoexposição. Percebemos que muitos adolescentes sentem vergonha do que escrevem, seja por medo de errar, seja por temerem a crítica dos colegas. Calkins (1989) defende que cabe a nós criarmos um ambiente seguro e de apoio, de modo que os estudantes anseiem compartilhar o trabalho que está sendo feito. Para a autora, “quando esses estudantes são encorajados a colaborar, a colocar suas energias nas oficinas de leitura e escrita, podem trazer uma vasta quantidade de entusiasmo e dedicação à sala de aula” (CALKINS, 1989, p. 131).

Para Gadotti (2003, p. 41), “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’ e de seu projeto de vida de continuar aprendendo”. Ele não descarta o conhecimento do professor, mas enfatiza a necessidade de se conduzir um ambiente que favoreça o aluno a desenvolver suas potencialidades.

Com esta postura, o aluno-escritor se assume enquanto sujeito, pois “ocupa um lugar no discurso e se determina em função de sua relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Não é um sujeito assujeitado, pois se expressa através da linguagem sua subjetividade; também não é totalmente individual e consciente, pois não cabe a ele deter a fonte de sentido. Ser sujeito é, sobretudo, estabelecer uma relação dialógica entre locutor e interlocutor, produzindo sentidos nessa relação que se inscreve na história e na língua.

Consideramos também a visão de Charlot (2000, p. 33), para quem o aluno, enquanto criança ou adolescente, “é um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”. Para o sociólogo, um sujeito é um ser humano, aberto a possibilidades, movido por desejos em relação a outros seres humanos, também sujeitos. É também um ser social, pois nasce e cresce numa família, ou num substituto dela, que ocupa determinada posição na sociedade, inscrita em relações sociais. Um sujeito é, ainda, um ser singular, único de sua espécie, que tem uma história e um modo de compreender e dar sentido ao mundo e às relações com o outro por meio da linguagem.

Para tanto, concordamos que é preciso que haja tempo na escola para que os jovens possam ler e escrever, já que esse momento tem sido limitado às horas passadas na escola. Eles também precisam de tempo para se relacionar com professores que sintam prazer em ensinar, que demonstrem o que é ser um leitor e escritor feliz, que sirvam de boa referência e contribuam para a formação da identidade pessoal desses jovens, pois é durante a adolescência que eles se reafirmam enquanto pessoa, decidindo o que e como querer ser (CALKINS, 1989).

Nesse sentido, consideramos que é papel do professor criar um ambiente que favoreça o aluno a dizer a sua voz e ser ouvido. O docente deve também conduzir seus alunos a compreenderem o sentido do uso da escrita em suas vidas, mostrando através do seu exemplo o que é ser um escritor e leitor proficiente. Além disso, precisa tratar seus alunos como seres humanos, com respeito e dignidade, sendo compreensivo, justo, exigente e simpático, sempre acreditando que seus alunos são capazes de serem bem sucedidos. Isso tudo é essencial para se encorajar os adolescentes a adentrarem o universo da escrita.

2.5 O ensino da escrita orientado pela concepção interacional da linguagem

Sabemos que toda a atividade pedagógica do ensino de língua portuguesa é regida, seja de forma intuitiva ou explícita, por uma determinada concepção de língua. Para esta investigação, compreendemos a língua enquanto instrumento de atuação social, vinculada às situações concretas e diversificadas da vida em sociedade. Além disso, tomamos o sentido de língua enquanto interação verbal entre dois ou mais interlocutores.

Essa concepção nos permite pensar a linguagem de maneira ampla. Isso significa afirmar que, ao pensarmos que as línguas existem para promover a interação entre as pessoas, somos levados a admitir que só “uma concepção interacionista da linguagem, e portanto, funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante” (ANTUNES, 2003, p. 41). É esse

princípio que deve orientar nossa prática pedagógica, sendo um ponto de referência para se definir os objetivos, os programas de estudo e o modo de escolher, realizar e avaliar as atividades dos alunos.

Conceber a escrita numa perspectiva interacional é supor a existência do outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita. Apesar de este não estar presente no ato da composição do texto, diferentemente da fala, não podemos negar sua existência, de modo que torna-se essencial que ele seja levado em conta. Desta forma, concordamos com o posicionamento de Antunes, segundo a qual:

A escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para *servir à comunicação entre os sujeitos*, os quais, cooperativa e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46, grifos da autora).

Nessa perspectiva, compreendemos a escrita como produção textual cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de diferentes estratégias. Não se trata apenas de uma escrita cujo objetivo se limita à demonstração de conhecimentos restritos às regras da língua, muito menos limitada ao pensamento e intenções do escritor. Antes, sendo uma atividade sociointerativa, tanto o escritor quanto o leitor atuam como construtores do sentido do texto. De um lado, o escritor, de forma não linear, reflete sobre o leitor a que se destina e, em função disso, escreve, relê, reescreve, num contínuo ir e vir, sempre guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2012).

Neste sentido, temos como premissa o fato de que autor e leitor são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34). Desta forma, cabe no texto uma variedade de implícitos, recuperáveis pelo leitor quando da mobilização dos conhecimentos referentes ao contexto sociocognitivo dos envolvidos na interação. Logo, as ações do autor são reguladas pelas condições do leitor, de modo que não deve existir uma escrita para ninguém, mas:

uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer, portanto, é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Assim, escrever uma redação sobre determinado tema para compor determinado número de linhas, com a finalidade única de atingir uma nota, constitui-se como uma atividade antidialógica, já que o próprio texto revela uma escrita para ninguém, criada com propósito

único de verificação de desvios gramaticais e de convenção escrita. Sem a referência do leitor, do público-alvo, do destinatário, como pode a escola formar escritores competentes?

Bakhtin (2006) já enfatizavam a importância de se considerar o outro, o interlocutor, quando da produção do texto. Para o pesquisador, a palavra é determinada tanto pelo produtor quanto pelo receptor, contendo, portanto, duas faces. Com isso, convencemo-nos de que:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Afirmamos, desta forma, que o professor não pode, sob hipótese alguma, insistir numa prática de escrita escolar sem leitor, sem função, uma escrita de treino, mecanizada. Até mesmo porque esse tipo de prática não condiz com as práticas letradas existentes na vida social. Se observarmos como a escrita funciona no dia a dia das pessoas, como no trabalho, na família, na vida social em geral, perceberemos que toda escrita atende a um determinado propósito, ou seja, realiza alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está diretamente relacionada aos diversos contextos sociais em que os envolvidos atuam. Por essa razão, concordamos com Antunes quando esta admite que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Para atender a essas diferentes funções comunicativas, a escrita varia em sua forma de realização e apresentação. É nesse contexto que entram em cena os diferentes gêneros textuais, que se moldam às diferentes situações que pretendem cumprir.

Como já tratamos dos gêneros textuais anteriormente, prosseguimos nossa discussão baseando-nos no pressuposto de que a escrita envolve etapas distintas e integradas de realização, que se iniciam antes mesmo de lançarmos mão de lápis e papel. Por essa razão, apresentamos a seguir dois subitens onde discutiremos os processos mentais e as etapas do processo de escrita que orientam o ato de escrever.

2.5.1 Os processos mentais que orientam o ato de escrever

Meurer (1997) defende que a produção textual, por se tratar de uma manifestação da linguagem, envolve fenômenos linguísticos e sociocognitivos. Linguísticos, por se tratar de um ato de fala verbalmente constituído; cognitivos, pois é realizado através de processos mentais; sociais, em virtude de ser realizado por um sujeito inserido numa rede de relações

sociais que acontecem em agrupamentos socioculturais específicos. O pesquisador defende que cada um desses agrupamentos são controlados por uma série de instituições (órgãos do governo, escolas, igrejas, por exemplo) com suas próprias práticas e valores que, por sua vez, influenciam diretamente quem convive dentro desses grupos, sendo expressos, em grande parte, através da linguagem.

Nessa perspectiva, os textos são produzidos a partir da internalização das estruturas de outros textos que já circulam na esfera social. Por isso, sempre que alguém escreve, espera-se que ele se espelhe nas maneiras de falar ou escrever consideradas adequadas pelas diferentes instituições que regulam a comunidade onde o indivíduo se insere. Este fenômeno, chamado de princípio de adequação linguística, impõe ao escritor um conjunto de exigências de caráter psicossociolinguístico que precisa ser contemplado durante o processo de composição do texto.

A partir desses pressupostos, Meurer (1997) desenvolve um esboço de modelo de produção de textos, com o objetivo de criar uma visualização do processo de escrita como um todo. Apresentaremos a seguir esse modelo, visto que contempla os processos de recomposição e polimento do texto.

Figura 01: Diagrama do modelo de produção de textos.



Fonte: Meurer (1997).

Enfatizamos que a produção do texto escrito parte de uma motivação que, segundo Meurer (1997), provém da interação entre a história discursiva do escritor e os discursos institucionais. O percurso apresentado pelo autor trata da produção textual no plano mental, ou seja, do que acontece na mente do escritor quando este se dispõe a escrever.

O modelo apresentado acima está baseado em módulos, que envolvem: (A) a representação mental dos fatos/realidade por parte do escritor e; (B) o texto. Com isso, queremos dizer que antes de escrever, o escritor pensa, reflete sobre o que pretende escrever, ou seja, ele visualiza mentalmente os fatos/realidade, já que não é possível passar diretamente dos fatos à escrita. A representação mental dos fatos/realidade por parte do escritor leva em consideração os parâmetros de textualização, a história discursiva individual, os discursos institucionais e as práticas sociais de uso da língua, que vão orientar a forma como serão apresentados esses fatos/realidade no texto. Essa representação é influenciada pelo contexto do escritor e controlada pelo “monitor”, aparato mental complexo que planeja e executa o processo de escrever como um todo. O monitor se mantém ativo durante todo o percurso de produção, sendo responsável pela geração de ideias, planejamento, organização, execução e polimento das diversas partes do texto (MEURER, 1997).

É papel do monitor “controlar e conduzir” o fluxo de operações mentais que levam à criação e reelaboração do texto escrito. À medida que o escritor visualiza os fatos/realidade, ele vai estabelecendo os “focos de atenção”, isto é, seleciona um ponto de enfoque. (B) O texto começa a surgir a partir da concretização dessa representação mental em representações linguísticas (MEURER, 1997).

Infelizmente algumas práticas escolares tendem a encerrar o processo de produção nesta etapa, quando na realidade este trabalho está apenas começando. Acreditamos que o professor precisa orientar seus alunos sobre estratégias de revisar o próprio texto, assumindo o papel não só de escritor, mas de leitor, trazendo para a leitura seu aparato mental consciente dos parâmetros de textualização, das práticas sociais, dos discursos que circulam nas diferentes instituições sociais que levem em conta o contexto de produção do texto em específico.

O módulo (C), denominado pelo autor como a “representação mental do texto produzido até então”, funciona como um aparato de “checagem”, ou seja, a leitura feita pelo escritor, ou por terceiros, a fim de verificar se o que está escrito reflete a representação mental dos fatos/realidade do escritor. Acreditamos ser esse módulo o momento da revisão do texto, que está intimamente ligado ao módulo (D), a macroestrutura, que é o distanciamento do escritor do próprio texto, que permite um olhar crítico e objetivo no sentido de sanar as possíveis falhas existentes no texto. O ideal seria que nesta etapa da criação, o texto pudesse ser deixado

de lado por alguns dias. Com isso, o olhar do autor diante de sua composição tenderia a ser mais objetivo.

Meurer (1997) destaca algumas dificuldades próprias da tarefa do escrever e aponta estratégias para que os professores possam auxiliar seus alunos a superar essas limitações. Citamos: a) falta de integração entre a representação mental (mais global) e os focos de atenção (mais específica). Estratégia: planejamento do texto em forma de esquema ou sumário, como forma de orientar o percurso das ideias na composição do texto. b) o texto não reflete claramente a representação pretendida pelo escritor, levando a interpretações indesejadas. Estratégia: assegurar a validade do texto, submetendo-o ao julgamento de outros leitores (sugerimos a realização de conferências de escrita).

O autor destaca ainda outros inibidores que podem dificultar ou até impossibilitar a criação, como a falta de conhecimento de mundo, a falta de habilidade em reconhecer e relacionar os pontos de focalização do texto, a falta de planejamento das ideias antes da produção, bem como a falta de habilidade em adequar o texto ao seu propósito e à prática social adequada (MEURER, 1997). Desta forma, defendemos ser essencial que o professor de língua portuguesa se prepare e estude estratégias e sugestões para oferecer aos alunos, ajudando-os a suprir tais dificuldades. Além disso, é importante frisarmos que a produção de texto na escola deve ter relação autêntica com a realidade, ou seja, que tenham uma finalidade específica dentro e fora da escola, para que possam reconhecer o efeito de seus textos como parte de suas práticas sociais. Por essa razão, defendemos o trabalho de ensino de escrita através de projetos de letramento, cuja abordagem parte da prática social para o gênero textual, não o contrário.

Feitas essas considerações, prosseguimos apresentando a proposta de Calkins para o trabalho com a escrita, ancorada nos processos que envolvem este ato. Esta proposta orientará nosso trabalho de intervenção.

2.5.2 As etapas do processo de escrita segundo Calkins

A proposta de Calkins (1989) para o ensino da escrita na escola leva em conta os processos envolvidos durante a construção do texto. Considerando que o texto não surge do nada, conforme já dissemos, a autora defende que os alunos precisam de motivação para a escrita. Esta pode ser feita a partir da leitura de um texto que, de certa forma, dialoga com a proposta a ser desenvolvida. Acreditamos que a escolha desse texto pode partir do universo pessoal do professor, ou seja, de um texto produzido por ele próprio. Ao nosso ver, isso pode

contribuir para a formação da consciência de que o ato de escrever não deve ser considerado um dom, mas algo que pode ser aprendido e aprimorado.

A partir da leitura e discussão sobre o texto lido, Calkins (1989) propõe a escolha do tópico de escrita. Ela sugere que o professor oriente os alunos a refletirem sobre suas experiências de vida e enumerarem diferentes situações que sirvam como tema para a produção de textos. A autora recomenda ainda que a produção escrita seja realizada por etapas. Sobre esse processo, a autora defende que:

Quando compreendemos o processo de escrita, podemos ajudar cada um de nossos estudantes a inventar, utilizar e adaptar as estratégias efetivas de criação literária. Os teóricos descrevem o processo de escrita de modos diversos [...]. Prefiro os termos de Donald Murray: ensaio, esboço, revisão e edição. (CALKINS, 1989, p. 30).

O ensaio constitui uma etapa em que o escritor “desenha” a representação mental dos fatos/realidade que pretende abordar. A fim de evitar riscos de má interpretação, doravante denominaremos esta etapa “esquema”. A partir dele, o escritor produzirá o seu primeiro esboço.

A revisão está presente em todas as etapas do processo, o que leva à reescrita do texto, feita quantas vezes forem necessárias. O trabalho com as ideias é priorizado nesta etapa. Na edição, o foco de atenção será o plano formal, voltado para o trabalho com a ortografia, paragrafação, pontuação, escolha do título, entre outros aspectos voltados à aparência do texto.

Além dessas etapas, Calkins traz a perspectiva do leitor para o processo de escrita através das conferências de escrita realizadas entre aluno/aluno(s), aluno/professor, a fim de que o texto possa ser submetido ao julgamento de outros leitores. Essa estratégia é essencial para assegurar a validade e o polimento das ideias do texto.

Salientamos a importante tarefa do professor em desenvolver nos seus alunos a consciência de escritor. Compreendemos que, apropriando-se dos mesmos processos que os escritores profissionais, podemos levar nossos alunos a se reconhecerem como escritores e se sentirem valorizados.

É essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas. Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores. (CALKINS, 1989, p. 22).

Finalizadas as etapas de criação do texto, Calkins (1989) destaca como essencial a realização da socialização dos textos. Denomina esse momento como “A Hora do Autor”. Nesta etapa, ela propõe que cada autor ocupe uma posição de destaque, geralmente se prepara uma

cadeira especial para este fim, que deverá ser ocupada pelo autor para a leitura de sua composição, no centro da sala, enquanto os demais alunos se posicionam ao seu redor, sentados ao chão. É o momento propício para que o autor seja prestigiado pela sua criação. A autora sugere também que os alunos colecionem seus textos, a fim de que possam ser lidos em momentos extraclasse, para toda a comunidade escolar.

Trazemos como contribuição para o trabalho de Calkins o uso de ferramentas tecnológicas, como o editor de textos, o corretor ortográfico e o dicionário de sinônimos. Esses recursos facilitam aos alunos o acesso à variedade de prestígio, permitem tornar menos árdua a tarefa da reescrita e possibilita o contato com palavras do mesmo campo semântico, facilitando ao aluno a escolha da palavra que melhor se adequa àquilo que pretende expressar. A seguir, apresentaremos um quadro descrevendo todas as etapas do processo de escrita segundo a autora.

Quadro 01 – Etapas do processo de escrita segundo Calkins

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Escolha do tópico de escrita	Leitura de um texto que servirá de motivação para a escrita.
Esquema	Planejamento dos focos de atenção, baseados na representação mental dos fatos/realidade que se pretende abordar.
Esboço	Primeira versão do texto, cujo foco devem ser as ideias, não a aparência do texto.
Conferências de escrita	Submissão do texto ao julgamento de outros leitores, com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para o aprimoramento desenvolvimento das ideias do texto. Podem ser feitas em grupo, em duplas, coletivamente e com o professor. Através das conferências, dá-se ênfase ao trabalho colaborativo.
Minilições	Intervenção breve e objetiva, feita pelo professor, com a finalidade de apontar estratégias para solucionar determinada dificuldade apresentada pelos alunos naquele momento.
Revisão	Rever a tessitura textual, no sentido de harmonizar a relação entre a representação mental dos fatos/realidade e o plano linguístico.
Reescrita	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.

Edição	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, de modo que o texto possa se tornar publicável.
Publicação	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto as demais, e não deve de modo algum ser negligenciada.

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

Defendemos que o professor, ao apresentar a proposta didática para o trabalho com a escrita, apresente também sugestões para a publicação do texto. Sugerimos que se publiquem em livros as produções dos alunos e sejam lançadas à comunidade escolar numa noite de autógrafos. Hoje existem gráficas e editoras que trabalham com pequenas tiragens e baixo custo. O professor pode também propor aos alunos a confecção de um “*scrapbook*”, onde cada aluno possa colecionar e customizar todas suas produções durante o ano letivo. Essas histórias podem ser lidas em outras turmas, contribuindo para que os alunos sejam reconhecidos como escritores, influenciando assim outros alunos a adentrarem o universo da escrita.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa, realizada em 2014, aconteceu em três etapas. Na primeira etapa, fizemos o levantamento bibliográfico acerca das teorias que fundamentariam nossa investigação. A segunda etapa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Juazeiro do Norte, onde desenvolvemos junto a um grupo de alunos uma proposta de oficina de produção de memórias. As oficinas ocorreram durante os meses de fevereiro a abril, três vezes por semana, com duração média de uma hora e meia cada encontro. Na última etapa, analisamos a aplicação da oficina e as implicações desta no aprendizado dos alunos. A seguir, apresentaremos mais detalhadamente os procedimentos metodológicos que orientaram esse trabalho.

3.1 O método da pesquisa

Adotamos o método qualitativo nesta investigação, realizado a partir da aplicação da oficina de produção de memórias literárias. Trata-se de uma pesquisa participante pois, ao longo de sua duração, compartilhamos das vivências dos sujeitos pesquisados e participamos de todas as atividades, com o intuito de realizar a observação dos fenômenos. Assumimos uma postura de identificação com os investigados, interagindo e acompanhando todas as ações por eles praticadas. A partir da observação das manifestações dos sujeitos e das situações vividas, registramos de forma descritiva os elementos observados, como as análises e considerações feitas durante essa participação.

3.2 O objeto de estudo

A realização da oficina de produção de memórias através dos processos de escrita propostos por Calkins teve como objetivo principal verificar sua contribuição no desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção de textos escritos, seguindo uma abordagem interacional. Para tanto, descreveremos como foram articuladas as oficinas; relataremos as impressões dos alunos sobre seu próprio aprendizado e apresentaremos as reflexões dos alunos sobre o processo de composição do texto.

3.3 Universo/sujeitos e amostragem

Esta pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Infantil Tarcila Cruz Alencar, escola da rede pública municipal, localizada à Av. Castelo Branco, 4451, Bairro Novo Juazeiro, na cidade de Juazeiro do Norte, Região do Cariri, sul do Ceará. A instituição oferece o Ensino Fundamental I, no turno da manhã, e o Ensino Fundamental II, no turno vespertino. À noite, a escola oferece a Educação de Jovens e Adultos – EJA, para alunos que possuem disparidade entre idade/série.

Durante o ano de 2014, a instituição de ensino teve 815 alunos matriculados nos três turnos, 47 professores e 13 funcionários. Esses alunos são provenientes dos bairros Novo Juazeiro, Betolândia, Brejo Seco, Aeroporto, Tiradentes, Limoeiro e Leandro Bezerra.

Além das disciplinas do currículo escolar, a escola é beneficiada com o Projeto Mais Educação, programa do Governo Federal que desenvolve, no contraturno, atividades como Brinquedoteca, Esporte e Lazer, Educação Patrimonial e orientação escolar nas disciplinas de Matemática e Leitura e Escrita. A instituição recebe também o Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA) e o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Além desses programas, a escola desenvolve o projeto “Ler pra Valer”, uma iniciativa das professoras bibliotecárias cujo foco é a formação de leitores infantojuvenis.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos de 8º ano do Ensino Fundamental em processo de letramento. Em sua maioria, são leitores assíduos da biblioteca. Convidamos esses alunos a participar, fora do horário das aulas e voluntariamente, das oficinas de produção textual. Tivemos como amostragem 25% do *corpus*, totalizando assim 10 alunos.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Utilizamos como técnicas de pesquisa entrevistas não-diretivas, a partir do discurso livre, proporcionado por um diálogo descontraído a fim de que o informante estivesse à vontade para expressar suas ideias sem se sentir constrangido; entrevistas estruturadas, cujas questões foram bem pontuadas e facilmente categorizáveis; aplicação de questionários, com o objetivo de conhecer a opinião dos envolvidos sobre os assuntos em discussão. Além desses dados, coletamos os textos produzidos pelos participantes em todas as etapas do processo de escrita, pois servirão de base à análise final (SEVERINO, 2007).

3.5 Critérios observados

Para compreender nosso objeto de pesquisa, observamos o nível de engajamento dos alunos durante as oficinas; o reconhecimento da necessidade de se levar em consideração os processos de escrita no ato de composição do texto, as impressões dos alunos sobre o próprio aprendizado da escrita e quais as dificuldades encontradas durante o processo de produção do texto, a fim de criar estratégias de ensino para sanar essas dificuldades.

No próximo capítulo, apresentaremos nossa proposta de oficina para a produção do gênero memórias literárias.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta proposta de oficina de produção textual do gênero memórias literárias foi construída para fins desta pesquisa, amparada teoricamente em Calkins (1989). Tem como princípios norteadores a construção do texto a partir dos processos que envolvem a produção escrita e a perspectiva do leitor.

4.1 Orientações procedimentais

Para a aplicação desta proposta, orientamos aos professores ministrantes que adotem os seguintes procedimentos:

a) Utilizar papel de rascunho para a produção dos esboços. Justificativa: os alunos consideram que o texto já nasce pronto. Ao utilizar uma folha limpa do próprio caderno, recusam-se a reescrever o texto, argumentando que não querem acabar com as folhas de seus cadernos. Logo, usar rascunho para a composição do textos transmitirá a noção de “texto inacabado”, o que levará os alunos a irem internalizando a necessidade de revisão e reescrita do texto;

b) Durante as oficinas, não ler outros materiais que não sejam as produções dos alunos. Justificativa: os alunos acreditam que não sabem escrever e, por isso, o professor não perderá seu precioso tempo em ler as “aberrações” que eles escrevem. Desse modo, demonstrar interesse sobre a escrita de seus alunos contribuirá para a desconstrução dessa ideia que impede os alunos de se desenvolverem como escritores. Além disso, perceber como os alunos escrevem e quais as dificuldades que possuem permitirá ao professor desenvolver e criar estratégias que funcionem para eles;

c) Criar minilições para apresentar um novo processo e para auxiliar os alunos a se desenvolverem como escritores, com base nas dificuldades demonstradas durante o processo de construção do texto. Estas minilições devem ser breves e objetivas, direcionadas à dificuldade apresentada no momento, e não devem durar mais do que cinco minutos, para que, ao término dela, os alunos tenham tempo suficiente para trabalhar aquele aspecto abordado na minilição;

d) Não corrigir nem reescrever o texto do aluno. Somos de acordo com Calkins (1989) quando ela afirma que devemos ensinar o escritor, não o texto. Assim, é nosso dever ajudar nossos alunos a encontrarem estratégias que permitam-lhes ser autores do próprio texto, oferecendo-lhes o aparato fundamental para que eles se tornem bons escritores;

e) Ler a proposta didática antes de aplicá-la e produzir o seu próprio texto a partir das orientações desta oficina. Assim, o professor poderá visualizar quais as dificuldades encontradas, de modo que possa antecipar as dificuldades dos alunos, prevendo quais serão as minilições necessárias durante o processo de construção do texto.

Todos os textos produzidos pelos alunos devem ser guardados e colecionados em envelopes ou pastas, a fim de que o aluno possa, ao final da oficina, perceber o quanto evoluiu durante o processo. Este material também pode servir como pesquisa. Com a autorização dos pais dos alunos, o professor poderá apresentar trabalhos em eventos e produzir artigos sobre o resultado deste trabalho.

Durante as oficinas, recomendamos que o professor procure intercalar aulas de leitura de memórias literárias. Assim, os alunos poderão assimilar as características do gênero e ampliar sua capacidade leitora. Isso os auxiliará a aprimorar suas composições. Lembramos que esta proposta de oficina é flexível; portanto, está aberta a sugestões e criatividade do professor.

4.2 Oficina 01 – Apresentação do projeto didático

Objetivo: Apresentar o projeto comunicacional visado – a produção escrita de memórias literárias – e trazer reflexões sobre o ensino da escrita no contexto escolar.

Atividade: Apresentação do projeto de produção e de todas as etapas que o compõe.

Material para as oficinas:

- a) envelopes ou pastas individuais para colecionarem seus esboços;
- b) papel para rascunho (já utilizado um verso da folha);
- c) lápis, caneta, marca textos.

Professor(a), neste primeiro encontro, realize uma roda de conversa com o objetivo de situar os alunos no contexto da proposta de intervenção. Discuta com eles sobre a forma como produção textual é tratada em sala de aula e apresente a proposta de Calkins (1989) para o ensino da escrita e sua importância na formação da identidade. Trate de um problema comum no meio escolar – a timidez – que provém da insegurança e do medo de serem julgados e ridicularizados pelos colegas. Por conta disso, é necessário um constante trabalho de encorajamento e valorização da palavra dos alunos.

Oriente os participantes sobre a necessidade do trabalho de produção de textos através de etapas que precisam ser seguidas, tais como: escolha dos tópicos de escrita, esquema, esboço, revisão, edição e as conferências de conteúdo, de apresentação, de processo e avaliação,

edição e publicação. Considere essas etapas na sequência por questões metodológicas, mas oriente seus alunos que as etapas da revisão e as conferências são realizadas enquanto houver necessidade de aprimoramento das ideias do texto. Contudo, enfatize que a etapa da edição e publicação serão executadas na parte final da produção textual.

A metodologia adotada nesta proposta de intervenção pretende desenvolver estratégias e processos para a apropriação do discurso escrito. Para tanto, professor(a), é necessário que os alunos compreendam o texto não como produto, mas como um processo que requer um planejamento cuidadoso, desde a escolha do tópico de escrita até o trabalho de edição final.

Com isso, pretendemos despertar nos alunos a consciência crítica de que a escrita deve ser planejada. Mostre para eles que os escritores experientes adotam tais procedimentos, para desde já desenvolvermos nestes alunos um senso de autoria, já que escrever adotando os mesmos processos colocam-nos em “certo pé” de igualdade com escritores experientes.

É imprescindível que você defina, neste momento, em quais meios os textos produzidos serão publicados, se impresso, digital ou oral e como será feita a divulgação do trabalho.

4.3 Oficina 02 – Escolha dos tópicos de escrita

Objetivo: elencar quais episódios vivenciados pelos alunos resultariam em boas memórias literárias.

Atividade: leitura de um texto de memórias, de preferência, de autoria do professor(a).

Professor(a), produza previamente um texto que trate de algum episódio vivenciado por você que seja do universo de seus alunos. Providencie cópias e distribua entre seus alunos. Leia-o para toda a turma e, depois, proponha uma roda de conversa sobre o texto lido. É importante que o texto seja de sua autoria para que os alunos possam se identificar com esse professor que também escreve. A partir da leitura e discussões entre seus alunos, proponha que façam uma lista dos episódios vivenciados por eles e que mereçam ser eternizados em textos.

Finalize esta oficina abrindo espaço para a socialização dos temas. Peça que escolham um tópico para narrar oralmente a história aos colegas. Oriente-os sobre a possibilidade de surgir algum tema em mente enquanto o colega narra a própria história. Neste caso, peça-lhes para acrescentar esse tema à lista.

4.4 Oficina 03 – Produção do esquema da narrativa

Objetivo: planejar o percurso das ideias do texto.

Atividade: composição do esquema que orientará a produção do primeiro esboço do texto.

Professor(a), nesta etapa você conduzirá seus alunos a produzir o esquema que servirá como guia para a produção do primeiro esboço da escrita. Oriente-os a lembrar a história vivida e esquematizar a sequência dos fatos vivenciados.

Conscientize-os de que esta prática de planejamento do texto deve ser feita sempre que forem produzir qualquer gênero textual, pois evita que eles percam o raciocínio das ideias que pretendem apresentar. É importante alertá-los, também, sobre a situação de produção, para que eles tenham em mente que tipo de leitor pretendem alcançar, que sentimentos pretendem despertar nesse leitor e onde será veiculado o texto.

4.5 Oficina 04 – Produção do primeiro esboço

Objetivo: produzir a primeira versão do texto.

Atividade: composição do esboço inicial, levando em consideração o esquema produzido previamente.

Professor(a), chegou o momento de seus alunos escreverem a primeira versão do texto, tendo como orientação o esquema produzido na oficina anterior. Peça-lhes que focalizem a atenção nos fatos que desejam narrar, pois o trabalho com o caráter formal do texto será realizado na oficina da edição.

É natural que os estudantes apresentem alguma dificuldade para iniciar seus esboços. Se for esse o caso, prepare para o encontro seguinte uma minilição que auxilie-os a sanarem tal dificuldade. Sugerimos que traga para a sala de aula outros textos de memórias para que os alunos tenham uma referência de como se pode iniciar uma narrativa. Outra sugestão cabível é solicitar aos alunos que tragam livros de seus autores preferidos, para que reflitam sobre como esses escritores começam suas histórias.

4.6 Oficina 05 – Conferência de conteúdo

Objetivo: submeter o esboço inicial à apreciação de terceiros.

Atividade: leitura do esboço inicial em grupos de até quatro participantes.

Professor(a), peça a seus alunos que recolham-se a um canto reservado da sala para que possam realizar a leitura de seus esboços para seus colegas. Oriente-os a fazer a conferência em voz baixa, para não atrapalhar o trabalho dos demais alunos que ainda estão escrevendo. O ideal é que você participe das conferências, transitando nos grupos, a fim de observar como os alunos estão se saindo, para posteriormente apresentar uma minilição com o objetivo de tornar as conferências ainda mais produtivas.

Na conferência de conteúdo, cada autor lerá o próprio texto, enquanto os demais escutarão atentamente, para que ao final da leitura possam ser capazes de apresentar contribuições válidas para o autor aprimorar sua composição. Os ouvintes poderão fazer perguntas sobre algum trecho que eles não compreenderam bem, ou que despertou sua curiosidade.

No ato da conferência, os alunos não poderão portar lápis nem quaisquer outros meios para anotações, para que não sejam tentados a anotar as sugestões ou reescrever seus textos durante a leitura dos demais colegas. Após o término da leitura de todos os autores daquele grupo, eles retomarão os seus lugares, para assim iniciarem a próxima etapa, a revisão e a reescrita.

4.7 Oficina 06 – Revisão e Reescrita

Objetivo: revisar e reescrever o esboço inicial.

Atividade: revisão e inserção, no texto, das informações sugeridas na conferência de conteúdo e reescrita.

Professor(a), nesta etapa você deve orientar seus alunos a revisarem seus esboços, de modo que atentem para as sugestões que acharam necessárias, indicando com algarismos numéricos onde serão feitas as inserções das informações sugeridas e consideradas relevantes. Essas informações devem ser redigidas no final do texto e identificadas com a numeração correspondente à do corpo do texto. Somente ao término desta tarefa os alunos farão a reescrita de suas produções.

4.8 Oficina 07 – Conferência coletiva

Objetivo: submeter a reescrita do texto à apreciação coletiva.

Atividade: socialização da reescrita dos textos por seus autores e discussão sobre as ideias do texto.

Professor(a), você precisará, mais uma vez, encorajar os seus alunos a vencer a timidez e a socializar os seus escritos. Para tanto, prepare uma cadeira “especial”, chamada de “a cadeira do autor”, para que o autor escolhido possa se sentar e ler o seu texto. Os demais ouvintes, inclusive você, se sentarão ao redor do autor. Ao final de cada leitura, prestigie o trabalho realizado e, em seguida, abra espaço para a sessão de perguntas. Calkins (1989, p. 167) apresenta algumas questões que podem ser abordadas nesse momento, tais como: a) Qual a ideia mais importante que você quer expressar?; b) De tudo o que você tem a dizer, qual é o ponto mais importante?; c) O que havia de tão importante neste tópico que o levou a escrever sobre ele? Além dessas questões, os alunos podem tirar suas dúvidas sobre algum trecho que não compreenderam bem, ou sugerir o desenvolvimento de alguma ideia que considerarem importante.

Sabemos que talvez não seja possível que todos os alunos socializem seus textos em apenas uma oficina. Você pode estender esse trabalho para o próximo encontro, caso haja mais alunos que queiram socializar suas produções. Quanto àqueles que se recusarem a participar, proponha-lhes que realizem sua conferência em dupla, com algum amigo em que tenha confiança, ao final da conferência coletiva. Contudo, não deixe de conscientizá-los sobre o quanto esse contato com o público é importante na vida de um escritor.

Após esta segunda conferência, os alunos deverão revisar novamente seus textos. Anote no quadro ou distribua em material xerocado as perguntas que vão nortear essa etapa de revisão. São elas: a) o que eu disse até agora?; b) o que eu estou tentando dizer?; c) de que outra forma eu poderia abordar esse tema?; d) o que eu estou aprendendo? (CALKINS, 1989, p. 166). Para a inserção de novas informações, sugerimos que seja aplicada a mesma metodologia utilizada na oficina anterior. Terminada a revisão, deverão reescrever seus textos utilizando, nesta etapa, o computador.

4.9 Oficina 08 – Uso do editor de textos

Objetivo: utilizar o editor de texto e suas ferramentas, como o corretor ortográfico e dicionário de sinônimos.

Atividade: reescrita do texto, com o apoio das ferramentas tecnológicas.

Professor(a), o uso do computador nesta etapa é importante, pois os alunos começarão a perceber suas produções adquirirem o formato de arte final. Sugerimos que você baixe modelos de *templates* de livros (preferimos o formato A5) para que você apresente aos alunos como será o livro da turma. Aproveite e insira o texto produzido por você para esta

oficina. (Link para baixar: <http://blog.clubedeautores.com.br/2011/12/modelos-de-livros-templates-para-facilitar-a-vida-dos-autores.html>).

Você pode utilizar o laboratório de informática da escola para realizar esta oficina, ou até mesmo solicitar que os alunos tragam seus *notebooks/netbooks* para a escola. Se for necessário, peça autorização prévia dos pais/direção da escola, para que essas ferramentas possam ser utilizadas. Os alunos poderão trabalhar em duplas nesta oficina, um auxiliando ao outro na digitação e revisão do texto.

Justificamos o uso do editor do texto para que os alunos possam adquirir autonomia em revisar seu próprio texto, sem depender exclusivamente de você, professor(a). Oriente-os sobre a importância de adequar esse texto à norma de prestígio, observando as normas ortográficas, pontuação, inclusive dos diálogos, iniciais maiúsculas, espaçamento, paragrafação e recuo da margem. Solicite-lhes que escolham a fonte do texto e um título para a história.

Oriente-os quanto ao uso do dicionário de sinônimos. Esta ferramenta é importante para a ampliação vocabular dos alunos. Peça-lhes que observem se há repetição não intencional de palavras e, havendo, quais são desnecessárias e quais podem ser substituídas sem prejuízo de sentido. Finalizadas essas tarefas, o texto pode ser impresso. A partir de agora, o trabalho de revisão e reescrita será feito em duplas: a revisão, no texto impresso; a reescrita, no computador. A cada reescrita, uma nova cópia do texto deverá ser criada, numerada de acordo com a quantidade de versões e impressa.

4.10 Oficina 09 – Conferência com o professor e reescrita

Objetivo: auxiliar o aluno a revisar o próprio texto.

Atividade: leitura em duplas (professor/aluno) para a realização da revisão do texto.

Professor(a), chegou a hora de você ler a produção do seu aluno. Nosso trabalho está quase concluindo: o texto já foi revisado algumas vezes pelo autor e alguns leitores, por isso o texto requer agora que você lance o seu olhar experiente, a fim de ajudar o seu aluno a superar suas dificuldades.

Leia o texto junto dele e esclareça-lhe o que ainda precisa ser melhorado. Observe se o texto apresenta coerência, se os elementos de coesão estão devidamente empregados e apresenta repertório diversificado. Veja se foi pontuado adequadamente e, caso não tenha sido, não pontue para seu aluno: ensine-o a pontuar tendo como referência a entonação dada na leitura.

Entendemos que nós, professores, temos o dever de ensinar nossos alunos a revisarem suas composições, adotando uma postura crítica diante do próprio texto. Isso lhes dará a autonomia necessária para escrever, revisarem e editarem suas composições independente do auxílio e supervisão do professor.

Verifique se o texto evoca alguma emoção no leitor. Lembre-se de que o gênero memórias literárias tem como característica revivenciar lembranças. Oriente-o sobre como expressar ao leitor aquilo que sente quando rememora tal episódio já vivenciado.

Ao término da conferência, o aluno deve trabalhar em sua produção, atentando as suas orientações. Em seguida, ele procederá a reescrita do texto no computador.

4.11 Oficina 10 – Edição final

Objetivo: apresentar os últimos ajustes necessários para a publicação do texto.

Atividade: revisão do texto pelo professor e edição feita pelo aluno.

Professor(a): seus alunos estão concluindo suas composições. Desta forma, é preciso conferir se as observações que você fez na oficina anterior foram atendidas. Para tanto, imprima a última versão do texto e releia-a com calma. Tenha a seu dispor um recorte de papel em branco. Nele, você escreverá o que o autor ainda pode fazer para tornar sua produção pronta para ser publicada.

Sugerimos que proceda da seguinte forma:

Coisas que Pedro pode fazer:

- Criar um título para a história;
- Escrever o nome do autor abaixo do título;
- Colocar a fala do personagem separada do segundo parágrafo (linha 9);
- Explorar a emoção do leitor no quarto parágrafo.

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

Devolva o texto e o bilhete com suas observações para que o autor trabalhe nas sugestões finais no computador. Quando ele concluir, cheque se suas orientações foram seguidas. Ao final desta etapa, o texto estará pronto para ser publicado. Lembre-se de salvar uma nova cópia no computador e imprimir a versão final.

Enquanto você realiza a leitura do texto do aluno, peça-lhe para auxiliar um colega na revisão do texto. Você pode também trazer uma outra atividade, como caça-palavras, palavras-cruzadas, dominó, gibis, etc. Com isso, os alunos que estiverem aguardando a edição do texto não ficarão ociosos, a ponto de desconcentrar os que estão trabalhando em suas revisões. Ou, se preferir, faça a leitura dos textos em casa.

4.12 Oficina 11 – Conferência de Avaliação

Objetivo: refletir sobre o aprendizado da escrita durante a oficina.

Atividade: aplicação de um questionário para ser respondido individualmente. Socialização das reflexões dos alunos em roda de conversa.

Professor(a), nesta oficina convém que avaliemos qual foi a percepção dos alunos acerca do aprendizado da escrita numa perspectiva processual. Conforme vimos, o texto não nasce pronto, mas é construído por etapas previamente planejadas, de modo que, ao término das oficinas, os autores poderão comparar todas as versões do texto e ficarão surpresos diante de suas próprias capacidades.

Eis algumas questões propostas por Calkins (1989, p. 175) para auxiliá-lo(a) nesta tarefa:

1. Por que você escolheu escrever sobre esse tópico?
2. Qual é a parte mais significativa para você nesse texto? O que você fez para que ela também fosse importante para seus leitores?
3. Quais foram os focos de atenção que você deu ao texto? Que detalhes foram importantes?
4. Houve algum detalhe que você excluiu durante a reescrita? Se sim, qual foi o motivo?
5. De todos os textos que você já escreveu, qual você considera o melhor? Por qual razão?
6. Existem partes do texto que você considera boas? Quais são essas partes? Por qual razão?
7. Em sua opinião, o que torna um texto realmente bom?
8. Entre seus colegas, existe alguém que escreve de uma maneira que agrada a você? Quem? Por quê?
9. Como você poderia tornar sua escrita melhor? Quais são seus pontos fortes? Quais seus pontos fracos?
10. De onde você tirou os seus tópicos de escrita? Qual foi a razão de suas escolhas?
11. Que problemas você enfrentou quando estava escrevendo? O que fez para superá-los?
12. Que importância tem a escrita para a sua vida pessoal e social?

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

4.13 Oficina 12 – Conferência Final: a hora do autor

Objetivo: prestigiar as produções dos alunos.

Atividade: o autor lerá sua composição para toda a turma.

Professor(a), temos muitos motivos para comemorar. Chegamos à reta final de nosso trabalho. Foram muitas dificuldades e desafios, mas o resultado deve ter sido, sem dúvida, surpreendente.

Você pode dar um clima festivo a esta oficina, sugerindo que os alunos tragam materiais que possam servir de decoração para a sala de aula, como bexigas coloridas, painéis, vasos de flores. Você pode também surpreendê-los, decorando a cadeira do autor, como uma maneira de “honrar” o autor pela dedicação em seu trabalho. Além disso, que tal combinar com seus alunos para celebrarem esse momento com um bolo e refrigerante?

Esta conferência será executada aos moldes da conferência coletiva, porém, sugerimos que seja um momento mais festivo. Não haverá espaço para correções, nem sugestões para melhorias no texto. Só para aplausos e elogios.

Caso algum aluno ainda resista em ler o próprio texto, procure encorajá-lo, sempre que tiver oportunidade. Peça-lhe permissão para ler sua produção e, havendo o consentimento, leia da melhor forma possível, ressaltando as qualidades do texto e conduzindo os outros colegas a perceberem o quanto o seu trabalho é importante. Muitas vezes, o aluno tem vergonha de ler por medo da exposição do seu texto; outras vezes, porém, é por medo de tropeçar na decodificação das palavras.

Pode ser que algumas produções chegaram a esta etapa sem aquela “perfeição” que você esperava. Não se preocupe. O que importa é o quanto seu aluno evoluiu durante o processo. Lembre-se de que todos esses pequenos autores estão em fase de letramento. Você conhece a máxima de que “a prática leva à perfeição”, e que só aprendemos a escrever, escrevendo. Cabe a você, professor, conduzir seus alunos à produção de outros gêneros textuais que circulam socialmente, e que tenham relevância na vida social dos alunos agora! Os processos de escrita apresentados nestas oficinas devem ser levados em consideração na produção escrita de qualquer outro gênero textual, observadas, porém, as especificidades de cada gênero.

4.14 Preparação para publicação

A publicação das produções dos alunos é uma etapa de grande importância, pois é na publicação que um autor pode sair do anonimato, e que seu trabalho ganha visibilidade.

Lembramos que o meio de publicação deve ser definido na apresentação do projeto didático e de modo algum deve ser negligenciado, sob pena de os alunos se desmotivarem e perderem o interesse em escrever. Através da publicação, os alunos podem, de fato, se perceber como escritores e isso traz, sem dúvida, uma grande contribuição para a formação de escritores na escola.

Sugerimos como forma de publicação: livros impressos, digitais, divulgação em blogs, sítios e grupos nas redes sociais, leitura na rádio, publicação em jornais locais ou jornal escolar, produção de *scrapbook* artesanal (livro customizado pelo próprio aluno). Você pode também providenciar cópias dos textos e pedir para os alunos ilustrar suas histórias. Escolha um dos “artistas” da turma para criar uma capa para o livro. Peça para a bibliotecária providenciar a ficha catalográfica. Produza o sumário e a apresentação das coletâneas. Que tal os alunos escolherem um título para o livro e escreverem sua própria biografia para incluir no final do livro? Junte todo esse material e providencie cópias coloridas e encadernadas para cada autor, para a biblioteca e para alguns representantes de entidades ligadas à comunidade escolar. Agora o livro estará pronto para ser lançado!

4.15 Lançamento da coletânea

Planeje junto com seus alunos como será o lançamento da coletânea. Prepare no quadro branco um esquema de como será realizado o evento. Comunique a direção da escola sobre suas intenções e defina uma data e quais os recursos serão necessários para a realização do evento. Peça à direção da escola que convide a comunidade escolar, pais dos alunos e pessoas ligadas à Secretaria de Educação, associação de bairro e outras entidades da comunidade para prestigiar esses autores nesse momento tão especial.

Oriente seus alunos sobre os trajes adequados para a ocasião. Defina previamente quem serão os voluntários que lerão suas produções diante do público, já que não haverá tempo suficiente para que todos os autores leiam. Auxilie-os a planejarem sua fala, adequando-a à situação formal. Se preferir, providencie medalhas ou certificados de honra ao mérito pela conquista e finalize o lançamento com uma sessão de fotos e autógrafos.

Divulgue esse momento no mural da escola, nas redes sociais e em quaisquer outros meios a que você tiver acesso. Não se intimide em apresentar o resultado de seu trabalho. Para encerrar, lembre-os de que: só se aprende a escrever, escrevendo. Portanto, faça desta proposta de produção textual uma rotina semanal e você colherá bons frutos e produtivas sementes. Você pode se surpreender ao descobrir o quanto seus alunos e você são capazes.

5 RELATO DA PRÁTICA

“A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.”

(Gabriel García Márques)

O desenvolvimento desta proposta de oficina teve como princípio norteador o registro de memórias dos alunos como forma de resgatar e valorizar suas experiências de vida. Além disso, levamos em consideração essa temática como meio de minimizar a falta de conhecimento sobre o mundo, inibidor comum que dificulta ou impossibilita muitas vezes a criação do texto.

Optamos pelo gênero memórias literárias por considerá-lo adequado frente ao propósito comunicativo pretendido. Orientamo-nos no pressuposto de que a produção textual na escola deve acontecer de modo similar ao de escritores experientes, dotada de processos e procedimentos que assegurem a validade do texto, com ênfase no trabalho colaborativo.

Pretendemos abordar nesta análise dois aspectos observados durante a aplicação da proposta de intervenção: relataremos como aconteceu a aplicação da oficina e, para tanto, utilizaremos as produções das alunas 4 e 5 (adotaremos doravante os nomes fictícios “Anália” e “Karina”, respectivamente), pois foram alunas que apresentaram maior dificuldade na organização das ideias e que participaram de todos os encontros; e apresentaremos as reflexões dos alunos sobre o processo de composição do texto e sobre o próprio aprendizado da escrita.

5.1 Criando a motivação para escrever

O primeiro encontro foi realizado com uma acolhida calorosa, seguida da apresentação da proposta metodológica e uma roda de conversa para discutir o significado da escrita para os alunos. Questionados sobre o porquê de escreverem, justificaram entender a escrita como uma forma de desabafo e de expressão dos sentimentos (alegria, tristeza, raiva). Parte dos alunos relataram que começaram a escrever após serem alfabetizados; alguns possuem um diário ou caderninho onde registram seus pensamentos e emoções. Um deles confessou escrever pouco, pois tem preguiça.

Indagados sobre o que os inspiram a escrever, afirmaram que são suas emoções que os motivam a escrever o que vivenciam²:

Quando eu não tinha amigos, eu tinha um diário, lá eu escrevia tudo o que eu pensava, minhas emoções, meus segredos. Daí quando eu comecei a estudar aqui, eu comecei escrever mais pouco, porque agora eu tinha meus amigos com quem eu podia conversar (informação verbal)³.

Questionados se leriam seu diário em voz alta na sala de aula, foram unânimes em responder negativamente. Alguns concordaram que até poderiam ler para alguém, desde que fosse a um melhor amigo, em quem confiassem muito.

Perguntamos-lhes sobre como a escrita é trabalhada em sala de aula. Relataram que geralmente o professor define o tema e manda escrever determinada quantidade de linhas. Confessaram sentir dificuldade em escrever por diversas razões, como falta de ideias, não saber por onde começar e por achar que escrever na escola é muito difícil.

Conversamos com eles sobre a forma como a escrita é tratada em sala de aula – enquanto produto – e apresentamos nossa proposta de oficina, cujo trabalho com a escrita leva em consideração os processos necessários à produção do texto. Falamos sobre a importância da escrita na vida das pessoas e sobre essa necessidade que o ser humano tem em registrar sua vivência por meio da palavra, pois é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro (BAKHTIN, 2006).

Em seu relato, a aluna 3 (doravante adotaremos o nome fictício “Celine”) afirmou: “uma boa aula de português deve abrir espaço para a gente se expressar, dizer como a gente sente. É disso que a gente sente falta”. Apesar disso, a maior parte dos envolvidos se mostraram bastante tímidos. Conversamos sobre esse problema comum no contexto escolar, sentimento que bloqueia o adolescente de exercer seu direito de fazer uso de sua voz e ser ouvido.

Sobre esse primeiro momento, Anália registrou:

O que eu aprendi hoje foi sobre uma boa aula, que às vezes uma aula pode virar uma roda de conversa, e que quando uma pessoa está triste escreve no diário, [...] se estamos alegres, [...] com raiva, ou até tristes. E sobre a gente ser nós mesmos, não ter vergonha de perguntar, de falar, eu sei que eu tenho vergonha, e eu admito, eu gosto de ler, mas ler na frente das pessoas me dá vergonha. [...] Eu tenho meu diário, e tudo que acontece eu escrevo nele, é nele que desabafo e boto tudo pra fora. Eu gosto muito de escrever, mais às vezes minha mão fica doendo. Eu adorei saber sobre quando a

² As informações verbais apresentadas nesta pesquisa foram transcritas *ipsis litteris*, observadas, contudo, as adequações quanto às convenções ortográficas.

³ Informação fornecida por Celine (nome fictício), obtida através de roda de conversa no dia 17 de fevereiro de 2014.

professora estava contando a história da 6ª série eu fiquei imaginando, e parece que até que eu que estou na história (informação verbal)⁴.

Assim, adotamos como tarefa contínua o encorajamento dos alunos no sentido de enfrentar o medo da exposição e de serem ridicularizados pelos colegas, até mesmo porque defendemos que, desde cedo, os educandos devem desenvolver a consciência de escritor, visto que um escritor tem o direito de exercer a sua palavra e ser reconhecido como tal.

Em seu relato de aula, Karina registrou essas observações:

[...] Gostei muito desse primeiro dia, pois vi que nele a gente vai poder se expressar. Gosto muito de escrever e ler, textos falando sobre mim eu tenho vergonha de ler em público, mas de outras pessoas ou autores, não tenho. Gostei também porque vamos poder trocar ideias com as outras pessoas da oficina, e com elas aprender e corrigir meus erros (informação verbal)⁵.

Como forma de demonstrar o que é ser um escritor feliz, fazendo jus aos princípios que nos propomos, realizamos a leitura de um texto de nossa autoria, cujo tema retratava um episódio vivenciado durante a adolescência, no contexto escolar. Justificamos a escolha desse texto por tratar de um tema comum no contexto escolar – o *bullying* – do ponto de vista da vítima que pretende sair dessa condição, assumindo a posição de agressor⁶.

O texto lido serviu para entender o significado da escrita na vida das pessoas. Os alunos se identificaram com a temática e surpreenderam-se pelo fato de termos vivenciado as mesmas situações que enfrentam no dia a dia escolar. Reconheceram que era preciso ter coragem para revelar algo tão íntimo.

A partir da discussão sobre o texto, desafiamos os estudantes a selecionarem temas de suas vidas que merecessem ser revivenciados e compartilhados. Como tópicos de escrita, Karina selecionou os seguintes temas:

- a) Viagem a Pernambuco;
- b) Sobre o primeiro dia de aula;
- c) A primeira vez que eu andei de moto;
- d) A primeira professora que eu tive;
- e) O que já me fizeram chorar;
- e) Pessoas muito importantes que eu já perdi;
- f) Viagem a Serrinha;
- g) O primeiro casamento que eu fui;
- h) Eu e minha irmã brincando de boneca;
- i) A fuga do meu cachorro;

⁴ Informação fornecida por Anália (nome fictício), obtida através de relato de aula produzido em 17 de fevereiro de 2014.

⁵ Informação fornecida por Karina (nome fictício) através de relato de aula produzido em 17 de fevereiro de 2014.

⁶ O referido texto consta nos apêndices.

j) Centenário de Vinícius de Moraes.

Percebemos que os tópicos escolhidos pela aluna refletem episódios vivenciados em determinada fase de sua vida, com especial destaque às primeiras experiências. Karina também apresenta tópicos ligados às primeiras experiências, porém inclui outros temas:

- a) Viagem a Redenção;
- b) Passeios que fiz com minhas amigas;
- c) Primeiro dia de aula;
- d) Coisas que já aprontei;
- e) O que já me aprontaram;
- f) Uma queda que levei;
- g) A morte do meu cachorro.

Solicitamos aos participantes que escolhessem um de seus tópicos para a composição do primeiro texto e orientamos que fossem para casa lembrando os acontecimentos que vivenciaram naquela situação.

5.2 Planejamento da escrita e composição do esboço inicial

No encontro seguinte, retomamos o tópico escolhido para a composição do primeiro esquema do texto. Nossa ideia era permitir que os participantes elencassem, a partir da representação mental dos fatos/realidade da narrativa (MEURER, 1997), os pontos principais a serem abordados no texto. Em seu esquema, Anália preferiu registrar da seguinte maneira a cronologia de sua história:

- Meu primeiro dia de aula
- Foi a primeira vez que eu estudei.
 - Tinha um menino que ficava só olhando pra mim, que eu não lembro.
 - E um menino chamado Pedim que ficava só mexendo comigo.
 - Eu disse a meu pai, e ele mandou eu não ligar que ele parava.
 - Nunca mais ele falou comigo.
 - Mas hoje ele ainda mexe comigo. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Após a socialização de todas as sequências dos tópicos escolhidos, Anália julgou sua história sem graça. Por isso, perguntou se poderia escolher outro tópico para escrever, já que o anterior “não tinha muita coisa para contar”. Obtendo uma resposta afirmativa, preferiu escrever sobre sua “Viagem a Pernambuco”. Quando indagamos sobre o porquê da escolha desse tópico, argumentou que considerava este ser mais fácil, em virtude de haver mais coisas para contar. Desta vez, porém, preferiu começar a escrever pelo esboço a iniciar pelo esquema do texto. Isso causou-lhe uma certa dificuldade em organizar a sequência da história.

Figura 02 – Esboço inicial de Anália

Viagem a pernambuco ~~seminha~~

~~Vou contar primeiro sobre a viagem pra seminha, eu me lembro eu fui pro casamento~~

Começou assim, minha tia chamou a minha família para passar o natal em pernambuco, e nos fomos, primeiro nos fomos para a casa da minha vó, pegar uma topic, ~~na topic~~ eu fiquei do lado de sabrina, e também foi meus primos, minha mãe, meu pai, e minha irmã.

Eu também me lembro que sabrina foi dormindo, quase a viagem toda, e eu ficava só olhando a paisagem, é tão lindo, tem montanhas e muitas pés de plantas, lindos, eu gostei muito, e quando nós chegamos lá, não tinha nada pra fazer, só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida, mais no final não sobrou mais nada.

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andando de lá pra cá, depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, não aguardei e dormir, quando eu acordei, tava todo mundo dormindo, sabrina, thaynara, leo, verônica, rabândia, minhas mãe meu pai e até o namorado da minha prima, só sei que essa viagem foi muito boa, eu adorei.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A aluna narra de maneira simples os fatos vivenciados, fazendo observações sobre a beleza da paisagem durante o trajeto. Ao olhar do leitor, aparentemente não aconteceu nada de interessante na viagem, entretanto a autora encerra a narrativa dizendo: “só sei que essa viagem foi muito boa, eu adorei”. Sobre o processo de composição do texto, Anália afirmou que começou a pensar sobre o referido dia, esforçando-se para lembrar-se do que havia acontecido para assim começar a escrever. Entretanto, afirma ter encontrado dificuldades na hora de escrever o texto, pois não sabia onde pontuar e dividir os parágrafos de maneira correta.

Karina preferiu escrever sobre a morte de seu cachorro. Ao perguntamos sobre o porquê da escolha desse tema, afirmou ser aquela uma boa história para ser contada, uma história produtiva.

Eis o esquema preparado por Karina para orientar sua composição:

- A Morte do meu cachorro
- Como ganhei ele
- A queda que ele me deu
- Quando tomamos a decisão
- O dia que ele morreu. (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Para compor o texto, ela afirmou: “eu primeiro coloquei minhas ideias no papel, porque a professora tinha dito que a gente ia fazer revisões”. Contudo, também relata que sentiu dificuldades durante a escrita, em relação “à forma de escrever, [...] os parágrafos e as vírgulas principalmente” (informação verbal)⁷.

Sobre esse assunto, Calkins (1989, p. 277) defende que “quando os estudantes se preocupam com a maneira correta de escrever as palavras, enquanto estão compondo o esboço, sua escrita torna-se tão vagarosa que não conseguem manter a lógica e a coerência”. Percebemos isso na composição dos esboços. Os participantes estavam mais preocupados com a acentuação, pontuação e ortografia que perdiam o foco das ideias que pretendiam expressar. Daí a nossa preocupação em orientá-los sobre a importância de ter o foco central nas ideias que pretendiam expressar e, conforme recomenda Calkins, escrever e pontuar da forma como pudessem, poupando seus esforços para utilizá-los na hora da edição.

Apresentaremos, a seguir, o esboço inicial de Karina.

⁷ Informação verbal concedida por Karina (nome fictício), em questionário aplicado em 19 de março de 2014.

Figura 03 – Esboço inicial de Karina

A morte do meu cachorro

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um pinph. ¹ Era pequena, tinha uns 7, ou 8 anos, eu já gostava de ² para a casa dele, depois que ele comprou o cachorro comecei a ir ainda mais. ³ Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do ~~Bruce~~ Bruce, do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Depois que ele foi pra minha casa viveu uns dois anos, ~~para dois anos muito legais~~, ⁴ para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, ⁵ ~~passados~~ ⁶ ~~esses~~ ⁷ ~~dois~~ anos ele começou a ficar menos agitado, mais ~~prigamosos~~, ⁸ ~~nois~~ percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providência. ⁹ ~~Dai~~ ¹⁰ ~~um~~ dia nos acordamos de uma noite de chuva, e ele estava deitado, quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto foi um choque só, meu pai também ficou triste, minha mãe nem tanto, pois ela não gosta muito de animais. Mas passamos uma semana muito triste.

Depois disso, eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é por que ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça disso e o que aconteceu com o Bruce.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao escrever sobre a morte do cachorro, a aluna apela o lado emocional do leitor, seguindo uma abordagem diferente do texto de Anália. São duas produções com propósitos diferentes; contudo, tratam de primeiras experiências que marcaram a vida das participantes.

Enquanto que, na escola, geralmente a produção textual se limita à produção do esboço, orientamo-nos no pressuposto de que o texto escrito pode não refletir, necessariamente, a representação da realidade pretendida pelo escritor. Por isso, realizamos as conferências de escrita como meio de assegurar a validade do texto, submetendo-o ao olhar de outros leitores (MEURER, 1997). Além disso, propomo-nos a concentrar nossos esforços em fazer nossos alunos perceberem a importância da revisão/edição e reescrita do texto. Trataremos essas etapas na próxima seção.

5.3 Processos de polimento do texto: conferências, revisão/edição e reescrita

Ao nosso ver, prática da produção textual na escola se limita à produção de esboços e mais esboços. Com isso, os alunos deixam de ampliar suas capacidades de polimento e aprimoramento de suas composições, visto que apresentam certa resistência em revisar/editar e reescrever seus textos (CALKINS, 1989), que dirá permitir que o outro leia o que escreveu, muito menos ler para uma plateia. Entretanto, para que os estudantes se insiram na sociedade letrada, cremos ser indispensável o desenvolvimento e, conseqüentemente, o domínio dessas competências e habilidades no âmbito da escrita.

Por essas razões, amparamos o ensino da escrita na perspectiva do letramento, pois este envolve uma situação comunicativa em que se faz uso da língua escrita (evento de letramento) e a mobilização de diversos sujeitos e seus diferentes saberes, unidos por um interesse comum. As práticas de letramento, conforme já vimos, visam ao desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira colaborativa, próximas das práticas sociais de letramento da sociedade, sempre ligadas a um contexto (KLEIMAN, 2007).

A seguir, relataremos as modalidades de conferências realizadas durante a oficina, bem como o processo de revisão/edição e reescrita. Tratamos da revisão e edição em conjunto porque, mesmo se tratando, na teoria, de dois processos distintos, na prática, estão relacionados.

5.3.1 A conferência de conteúdo: do oral para o escrito

Calkins (1989) apresenta valiosas contribuições sobre a importância da conferência de conteúdo como meio de alcançarmos o que ela nomeia de “boa escrita”. Sobre esse assunto, a autora expõe:

[...] as conferências de conteúdo enfatizam os seguimentos de informação com os quais um texto é construído. A boa escrita não somente transmite informações, mas também é uma obra de arte. Ela deve tentar adquirir um equilíbrio, forma e graça. Em nossas conferências, portanto, precisamos ajudar os escritores a descobrir o que têm a dizer, mas também precisamos ajudá-los a dizer isso bem. (CALKINS, 1989, p. 165).

Amparados nessa perspectiva, acompanhamos Gabriele, Celine e Anália, que se reuniram reservadamente no canto direito da sala de aula e, sob nossa supervisão, realizaram a conferência de conteúdo, enquanto os demais participantes ainda trabalhavam em seus esboços. Foram orientadas a conversar em voz baixa, de maneira que pudessem se ouvir sem desconcentrar os que ainda redigiam.

Após a tímida leitura de seu texto, num tom de voz tão baixo que mal deu para ouvir, Anália ficou olhando para o papel, esperando alguém se pronunciar. Celine inicia⁸:

- (1) C: Vai, fala alguma coisa! (*dirigindo-se à Gabriele*)
- (2) G: Deixa eu ver... Você poderia dizer... o que tu fez lá... mais...
- (3) C: Se tu passou em algum canto... se tiver né?

Nesse momento, todas riem. Karina⁹, que ainda trabalhava em seu esboço, mas observava atentamente à distância, intervém:

- (4) K: Fala daquela menina lá...
- (5) A: O quê?
- (6) K: Daquela menina lá...
- (7) A: Ahh! É que eu me esqueci de botar...
- (8) K: Aquela menina chata...

Karina havia participado da viagem, por isso estava ciente do que havia acontecido. Anália levanta a vista, como se estivesse visualizando a viagem, e começa a contar:

- (9) A: Nois fumo passear, aí ele tinha uma menina, que foi um home que foi deixar nois lá em Pernambuco que tinha uma filha, aí foi e almoçou lá na casa de minha tia porque ele ia deixar nois lá e vir. Aí (olha para Karina, buscando aprovação) nois tava na pracinha, num foi Karina? Aí elas passaram correndo... aí assim...
- (10) K: Eram três, aí era o aniversário de uma... e a outra queria jogar um ovo.
- (11) A: Aí elas ficaram numa casinha assim, tinha uma casinha na praça. Aí elas ficaram, uma delas se escondeu e duas ficaram lá fora... aí chamaram a outra, aí a outra estava em casa, aí foi uma chamar, a outra estava escondida com um ovo, aí ela disse: “vocês vão chamar aí eu pego e jogo o ovo. (Todas riem) Aí a menina veio por trás e quase que jogava assim (Faz o gesto e olha para para Karina). Aí eu ainda ouvi tu ainda disse assim, num foi? “Quer que eu segure?”. (Dão gargalhadas). Aí eu disse: “Corre bichinha, que elas vão jogar um ovo em tu... aí a menina correu e a outra foi atrás, daí veio os meninos, acho que era os irmãos dela e segurou... daí a menina pegou e jogou o ovo.

⁸ Utilizaremos, nos diálogos, apenas as iniciais dos nomes fictícios.

⁹ Nome fictício, criado para preservar a identidade do participante.

(12) C: Então, mulher... tu tem que botar isso aí na história... porque vai ficar tipo... bem mais engraçada...

Percebemos que a autora explorou, na conferência de conteúdo, o tom de humor na narrativa, a partir das sugestões da colega. Assim, a história ganhou dinamicidade e conquistou a simpatia dos primeiros leitores.

Karina realizou sua conferência com Clarissa e Danila¹⁰. Após a leitura de seu texto sobre a morte de seu cachorro, as leitoras fizeram algumas perguntas sobre informações que não constavam no texto, tais como: “Como era o cachorro, as características dele, o que ele gostava de fazer; como se sentiu quando ele morreu; quais as lembranças do cachorro, como se sente quando olha para os cantos da casa onde ele costumava ficar”. A autora considerou as informações importantes e prometeu levá-las em consideração durante a revisão.

Todos os participantes leram suas produções iniciais durante a conferência e receberam contribuições dos leitores. Não permitimos que fizessem anotações durante a conferência, para que esse momento não se alongasse tanto. Terminado esse processo, retomaram seus lugares para reler o texto e verificar quais sugestões foram pertinentes e onde essas informações poderiam ser inseridas.

Anália retomou o seu lugar e debruçou-se por alguns minutos sobre o próprio texto, lendo e relendo seu esboço inicial. Considerou essa leitura importante, pois através dela foi possível perceber que sempre existe alguma informação importante que merece ser acrescentada. Justificou a necessidade de riscar algumas frases e “palavras erradas”, porque não faziam sentido no texto.

Acatando a sugestão de Celine, que indicou a inserção de outros fatos no texto e de Karina, que apontou um episódio divertido da história que agradou aos ouvintes da conferência, a participante considerou adequado inserir o episódio relatado oralmente após o segundo parágrafo, que narrava a paisagem do lugar e a chegada à casa da tia. Em seguida, mostraremos como Anália realizou a inserção de informações no seu esboço inicial.

¹⁰ Nomes fictícios, usados para proteger a identidade das participantes.

Figura 04 – Inserção de informações sugeridas na conferência de Anália

1) tinha também ~~uma~~ Quando nós terminamos de almoçar nos fomos passear, fomos até uma praça, ~~nos~~ tinha umas 3 meninas que estavam ~~para~~ atrás de nós, aí elas disseram passaram correndo, aí sobrina, ~~meinha prima disse~~ pega as doidas, na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, aí elas tinham uma outra amiga, só que ela estava em casa, e esta menina estava fazendo aniversário, aí uma dessas três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi, e a menina quase jogava o ovo na cabeça da menina, mais a menina começou a correr, e os irmãos dela seguraram ela e a menina jogou o ovo na cabeça dela.

4) depois fomos na igreja da Penha Branca, vimos a prefeiteira.

5) Eu gostei muito dessa viagem, e espero ir de novo.

2) Mais depois minhas 2 primas chamadas Thaynara e Verônica, botaram a som, e começaram a dança que nem umas doidas.

3) Quando de repente sobrina disse: Quer que eu segure pra tu toca... .

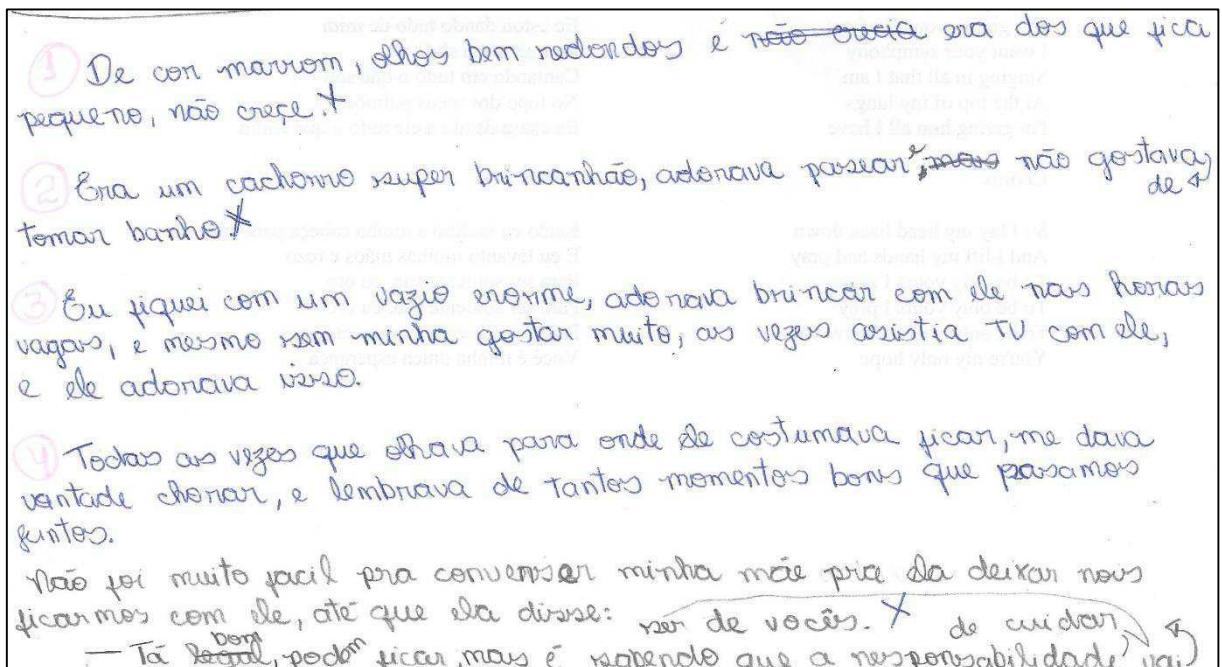
Fonte: Dados da pesquisa (2014).

À medida que relia seu texto, Anália foi relembando os detalhes da viagem, narrados oralmente durante a conferência. Para não se perder, seguiu nossa orientação de enumerar os trechos do texto onde incluiria as novas informações. Assim, foi enriquecendo o

seu texto, revivenciando e relembrando os acontecimentos daquele dia. Incluiu o episódio dos jovens que queriam acertar um ovo em uma aniversariante, a dança desengonçada das primas, como uma forma de provocar humor no leitor e acrescentou um diálogo na narrativa. Mencionou a visita à igreja e à prefeitura, mas depois preferiu descartar, julgando que aquela informação poderia mudar o curso da história. Por fim, encerrou com uma breve impressão da viagem.

Karina trabalhou nas sugestões feitas por Clarissa e Danila, referente a alguns detalhes da história que foram omitidos pela autora. Assim, releu o texto, enumerando com uma caneta colorida onde inseriria as informações que escreveu abaixo do texto:

Figura 05 – Inserção de detalhes na narrativa de Karina



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Notamos que as alunas se orientaram partindo de uma representação mental de uma determinada realidade (a viagem, a morte do cachorro) para se voltar aos focos de atenção do texto. Desta forma, a narrativa foi surgindo a partir de focos específicos escolhidos pelo escritor, sem perder a noção do todo onde esses detalhes se encaixavam. Esse movimento de ir e vir, do abrangente ao específico e vice-versa, é uma dificuldade comum em escritores inexperientes, que deve ser trabalhada através da releitura e reescrita (MEURER, 1997).

Terminada essa etapa, os participantes reescreveram seus esboços, encaixando as informações nos locais adequados. Em seguida, realizamos a conferência coletiva, denominada por Calkins de “A hora do autor”.

5.3.2 A conferência coletiva: a hora do autor

A consciência de audiência, segundo a qual o escritor deve ter em mente que todo texto deve ser direcionado a um público leitor, foi uma questão muito discutida durante o processo de produção textual. Através das conferências, os alunos puderam aprender a fazer perguntas que permitissem ao escritor revisar o próprio texto, bem como trazer questionamentos pertinentes, que levassem o escritor a tirar as dúvidas dos leitores sobre o sentido do texto.

Durante a conferência coletiva, Anália permaneceu sentada à frente da turma (na cadeira do autor), enquanto os demais participantes se sentaram ao chão. Todos ouviram a narrativa atentamente, demonstrando interesse na leitura. Surpreenderam-se, riram e se envolveram com a história, pois a jovem escritora procurou imprimir à narrativa o mesmo tom de humor presente no texto oral.

A seguir, apresentamos a primeira reescrita do texto de Anália, lida diante de todos os participantes no ato da conferência.

Figura 06 – Primeira reescrita do texto “Viagem a Pernambuco”, de Anália

Viagem a Pernambuco

Começamos assim, minha tia chamou a minha família para passar o natal na casa dela em Pernambuco, e nós fomos, primeiro nós fomos para a casa da minha vó, pegar uma topic, na topic eu fiquei do lado de Sabrina, e também foi, meus primos, minha mãe, meu pai e minha irmã, eu também me lembro que Sabrina foi dormindo, quase a viagem toda, e eu ficava só olhando a paisagem, é tão linda, tem montanhas e muitos pés de plantas, lindos, eu gostei muito, e quando nós finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada pra fazer, só sei que tinha muitas pessoas fizeram tanta comida, mais no final não sobrou mais nada, quando nós terminamos de almoçar nós fomos passear, fomos em uma praça, tinha umas 3 meninas atrás de nós, aí elas passaram correndo, aí Sabrina disse: "Pega as doidas".

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, aí elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa, e essa menina estava fazendo aniversário, aí uma dessas três meninas se esqueceu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi, e a menina quase jogava o ovo na cabeça da menina, mais a menina começou a correr, quando de repente Sabrina disse: "Quer que eu segure, pra tu jogar", e as irmãs dela seguraram ela e a menina jogou o ovo na cabeça dela.

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andando de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, mais depois minhas 2 primas chamadas Thaxxara e Verônica, botaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas, depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande que eu não aguentei e dormi quando eu acordei, todos que estavam no carro estavam dormindo.

Eu gostei muito dessa viagem espero ir de novo.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

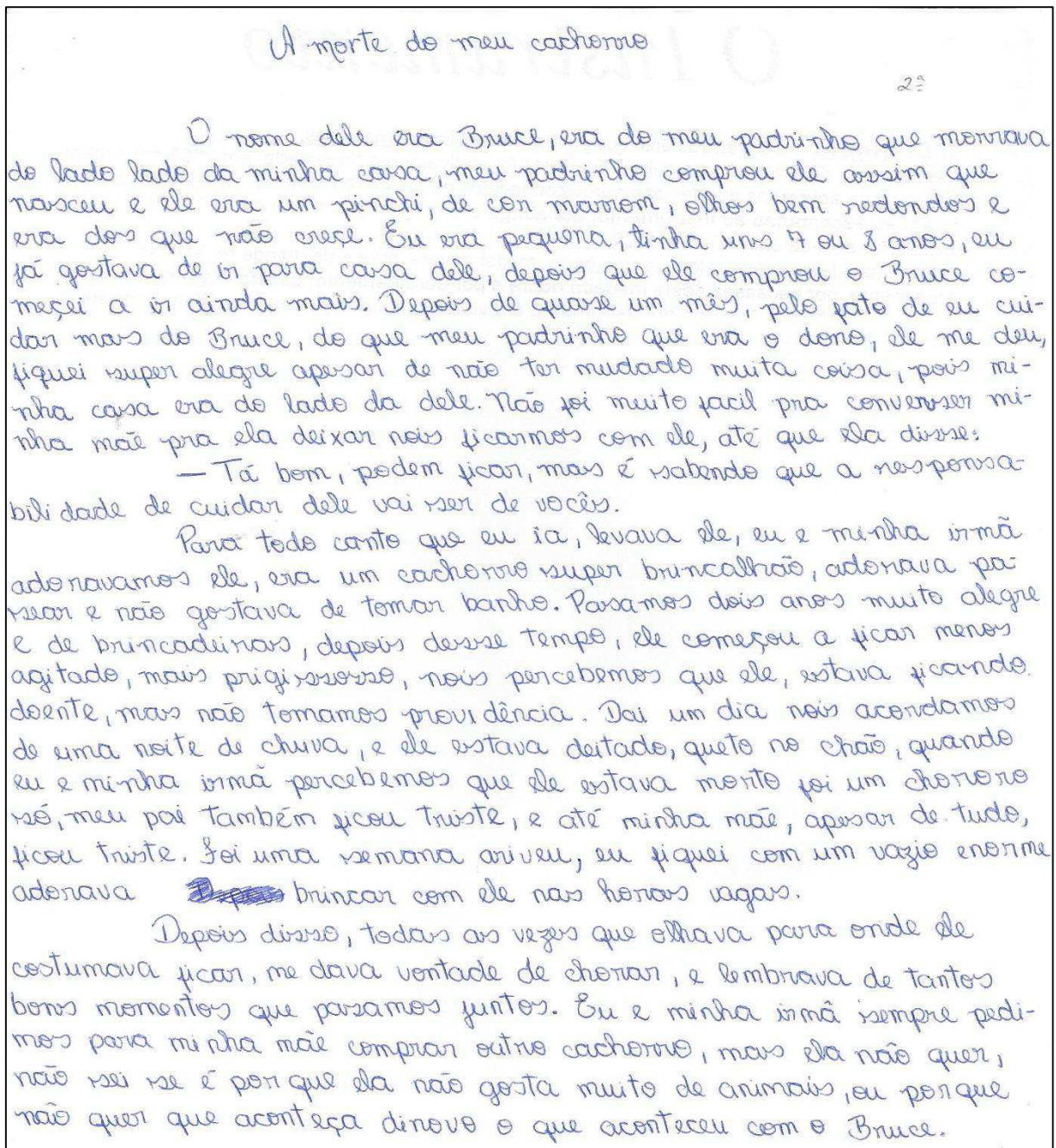
Após o término da leitura, surgiram inquietações próprias de quando se tem uma plateia animada. Os que participaram da primeira conferência entenderam melhor a narrativa, enquanto que os outros tiveram dúvidas em relação às ações do episódio sobre o ovo e a aniversariante.

- (1) D: A menina que tava fazendo aniversário morava na casinha pequena?
- (2) A: Não, a menina que tava com o ovo na mão que ia jogar se escondeu lá, daí as outras duas foram chamar a menina que tava completando ano, num foi Karina?
- (3) K: ã-rram... só que elas não conseguiram jogar né? Porque a menina viu e saiu correndo...
- (4) N: Foi... daí ela (Karina) até perguntou se queria que tu segurasse, né? Pra elas jogarem o ovo num foi?
- (5) G: Eita bicha ruim! Tu é caladinha mais é ruizinha hein?
(*Todos riem*).
- (6) D: Então eu acho que ela tem que dizer melhor isso daí porque num dá pra entender desse jeito né professora?
- (7) P: É verdade, sua história é bem engraçada. Precisa verificar esse trecho aí para que seus leitores leiam e entendam sem precisar de sua explicação, tá? Até mesmo porque você não vai estar do lado de todo mundo que vai ler seu texto, né?
- (8) A: Tá bom, vô ajeitar...

Apesar de tímida, Anália conseguiu ler o seu texto diante dos colegas e interagir durante a conferência. Acreditamos que, o fato de seu texto ter conquistado a simpatia dos leitores ajudou a aluna vencer um pouco a timidez. Percebemos, assim, que nossas orientações no sentido de enfrentar o medo da exposição, o respeito à produção do colega e a valorização do trabalho de cada um começaram a surtir efeito. Anália percebeu que precisava dar atenção ao parágrafo onde narrava o episódio do ovo, pois ele parecia confuso para os leitores.

Karina reescreveu seu esboço, inserindo as informações sugeridas nas conferências. Assim, assumiu a cadeira do leitor com alguma resistência e leu a história que apresentaremos adiante:

Figura 07 – Primeira reescrita do texto “A morte do meu cachorro”, de Karina



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Finalizada a leitura, a conferência era um silêncio só. Os ouvintes compartilhavam do sentimento de perda transmitido pela autora. Depois de algum tempo, Clarissa interveio¹¹:

- (1) C: Mulher, eu tenho uma cachorra pinchi... ela tem um filhotinho... Bili. Tu num quer ele pra tu? Acho que mainha dexa eu dar...

¹¹ Utilizaremos a inicial P nos diálogos, para indicar a fala da pesquisadora.

- (2) K: Mas mãe num quer mais cachorro lá em casa...
- (3) P: Eu também já perdi um cachorro... o Jhou... eu tinha assim a sua idade. Ele morreu engasgado com uma cabeça de galinha que eu dei... também num quero mais saber de cachorro lá em casa... minhas meninas são doidinhas por um...
- (4) C: Ooxi tia... pois dexa eu dar o Bili pra elas? Ele é tão bonitim... bem sabidim...
- (5) P: Nam, minha filha... nem invente... elas já me aperream demais... num invente não... *(pausa)*
- (6) G: Tu disse assim...*(dirigindo-se à autora)* que vocês lá da sua casa... tipo... percebero que o cachorro tava duente... I purquê então tu num levou nu veterinário?
- (7) K: Ah... sei lá... a gente achou que ele num tava duente tanto assim... que ele tinha comido só alguma porcaria só... nada demais...
- (8) G: Humm... tá bom... ... comu é que é mesmo o nome da sua história?
- (9) K: Oxi... Não é a morte do meu cachorro???
- (10) A: E se tu butasse o nome do cachorro no título? Eu acho que... assim... ficaria mais interessante...
- (11) P: É... de fato... isso pode passar ao leitor a ideia do carinho que você tinha pelo Bruce... que ele não era qualquer cachorro, mas um cachorro especial... *(pausa)* E o que mais?
- (Pausa)*
- (12) A: Mulher... e se tu... tipo... *(dirigindo-se à Karina)* demorasse pra falar que ele morreu... tipo quando naquelas histórias que a gente lê... que o narrador vai falando de um jeito assim... que a gente meio que sabe que vai acontecer algo... alguma coisa... mas ele demora pra dizer... num tem?
- (13) K: Eu sei como é... eu já li uma história assim... a gente fica até... com um medo né?
- (14) A: Ahamm...

Percebemos que Clarissa se identificou com a dor da perda da colega, tanto é que ofereceu seu filhotinho para substituir o animal perdido. A conferência foi além das sugestões necessárias para o aprimoramento do texto, como por exemplo da mudança do título e da exploração do suspense da narrativa, pois funcionou como um espaço para que os participantes pudessem socializar experiências similares.

Calkins (1989) salienta que, nas primeiras conferências, é natural que os leitores estejam tão preocupados em fazer as perguntas, que se esqueçam de escutar. Entretanto, defende que é na escuta atenta que as palavras saem. Assim, os escritores passarão a perceber que estão a dizer coisas que nem eles mesmos tinham noção de que sabiam daquilo.

Nessa perspectiva, a postura do professor em uma conferência é, segundo a autora,

[...] ser uma pessoa, não somente um professor. É saborear, ter carinho e responder. Nós choramos, rimos, assentimos e suspiramos. Deixamos que a criança saiba que foi

ouvida. [...] Algumas vezes, a finalidade de uma conferência é simplesmente responder. Outras, se o momento parece apropriado, tentamos, em uma conferência, estender aquilo que o jovem pode fazer, como escritor. (CALKINS, 1989, p. 142).

Este tipo de conferência se constitui como um evento de letramento, pois os diferentes saberes de todos os ouvintes são mobilizados em prol de um único texto. A prática de escuta do texto do outro é uma prática social de uso da escrita na sociedade e promove diversas formas de aprendizado em função da heterogeneidade do grupo (KLEIMAN, 2007).

5.3.3 A conferência em dupla: o uso do computador

Como um dos princípios norteadores desta investigação está inserido nas práticas sociais de letramento da sociedade, o uso do computador se tornou necessário por se tratar de uma ferramenta tecnológica indispensável na vida do escritor do século XXI. Neste caso, interessamo-nos pelo editor de textos e seus recursos, bem como pelos dicionários virtuais de significado e de sinônimos.

Os participantes se reuniram em duplas a fim de auxiliarem um ao outro na digitação dos seus textos. Relataram que na escola as aulas de português deveriam ser assim, “porque a professora não iria ter trabalho para corrigir seus textos cheios de erros de português¹²”. O uso desta ferramenta, de fato, facilita o trabalho do professor mais pela facilidade da leitura que pela adequação à norma padrão da língua, já que mesmo o texto digitado, quando não revisado, pode apresentar erros de digitação. Porém, a questão não é essa. A utilização do editor de textos dá autonomia ao aluno, pois ele terá de pesquisar o sentido da palavra, bem como a escrita adequada dela. No caso do uso não intencional de palavras repetidas, o estudante precisará pesquisar os sinônimos, mas não poderá substituir por qualquer palavra, e sim por aquela que não implica em prejuízo do sentido projetado.

Anália pediu auxílio de Clarissa na digitação, pois digitava devagar. Durante a atividade, Anália começou a perceber a necessidade de dividir os parágrafos extensos, pois traziam muitas ideias juntas, dificultando a leitura. Assim, transformou o primeiro parágrafo em três, usando como critério cada foco da narrativa, ficando da seguinte forma: no primeiro, apresentou a situação inicial com o convite da tia e a ida à casa da avó para pegar o carro que levaria os personagens ao destino; no segundo, tratou do percurso da viagem e da paisagem por

¹² Informação fornecida por Aline (nome fictício) através de relato de aula produzido em 10 de março de 2014.

onde passara; no terceiro, narrou sobre a chegada no local e o início do passeio onde presenciou o episódio das meninas que queriam jogar um ovo na aniversariante.

Figura 08 – Primeira versão digitada do texto de Anália¹³

Começou assim minha tia chamou a minha família para passar o Natal na casa dela em Pernambuco, e nos fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.

No carro eu fiquei do lado de Sabrina foram meus primos, minha mãe, meu pai e minha irmã, eu também me lembro que minha prima chamada Sabrina foi dormindo quase a viagem toda e eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas tem montanhas e muitos pés de plantas.

E quando finalmente chegamos lá depois de uma longa viagem, não tinha nada pra fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida que quando foi no final não sobrou mais nada, quando minhas tias finalmente terminaram de fazer a comida nos fomos passear, em uma praça tinha três meninas que estavam vindo atrás de nós ai elas passaram correndo ai Sabrina gritou:

- Pega as doidas!

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, ai elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa e essa menina estava completando ano uma das três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi e a menina quase jogava o ovo na cabeça dela mais a menina começou a correr quando de repente Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andado de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, porém depois minhas duas primas chamadas Tainara e verônica elas ligaram o som e começaram a dançar, que nem umas doidas depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, que eu nem aguentei e dormir quando eu acordei todos que estavam no carro estavam dormindo.

Eu gostei muito dessa viagem espero ir de novo.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Durante a digitação, tanto Anália quanto Karina (veremos posteriormente), observaram os aspectos voltados à edição do texto, visualizando problemas de convenção da escrita, com o auxílio do corretor ortográfico. Anália e Clarissa ficaram surpresas com a escrita

¹³ Os textos dos alunos são transcritos sem qualquer intervenção do pesquisador. Portanto, podem apresentar inadequações quanto às convenções ortográficas e à variedade de prestígio.

da palavra “de repente”, pois haviam grafado como um único vocábulo. Acharam estranho o fato de uma palavra ser falada num contínuo sonoro, sendo que na escrita, são separadas. O corretor apresentou duas opções: “de repente” e “der repente”. Escolheram a primeira, pois perceberam que a segunda poderia produzir um sentido diferente do que pretendiam.

Karina e Danila também foram descobrindo os desvios de convenção da escrita com o auxílio do corretor ortográfico (morrava/morava, prigisosso/preguiçoso, pasamos/passamos), divertindo-se com “a falta de atenção à escrita ‘correta’ das palavras”. Depois da digitação, assim ficou o texto da estudante.

Figura 09 – Primeira versão digitada do texto de Karina

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho e morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos e era dos que não cresce. Eu era pequena, tinha uns 7 ou 8 anos, eu já gostava de ir para a casa dele depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mas do Bruce do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ele deixar nós ficamos com ele, até que ela disse:

-Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Passamos dois anos muito alegre e de brincadeiras, depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso, nós percebemos que ele estava ~~fiava~~ ficando doente, mas não tomamos providencias. Daí um dia nós acordamos de uma noite de chuva, e ele estava ~~deitado~~, quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto, foi um chororô só, meu pai também ficou triste, e até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, eu fiquei com um vazio enorme adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que olhava para onde ele costumava ficar, mim dava vontade de chorar e lembrava de bons momentos que passamos juntos. Eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe compra outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é porque ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

As participantes demonstraram bastante entusiasmo com a realização desta etapa. Apresentaram algumas dúvidas referentes ao uso da ferramenta, tais como: “Onde aperto para apagar?”, “Como se faz parágrafo?”, “Como coloca o acento agudo e o circunflexo numa palavra?” “Como escrever em letra maiúscula?”, “Como é que vai para a outra linha?”. Aos poucos, quem tinha pouco contato com o computador foi se familiarizando e, ajudando uns aos outros, realizaram a tarefa sem maior dificuldade.

5.3.4 Conferência com o professor: foco na revisão/edição

Desde os anos 80, Calkins (1989) já falava sobre a capacidade que os alunos têm de escreverem esboços, mas não sabem como explorar suas habilidades de aprimorar um texto. Observando nossos alunos, percebemos que com eles não tem sido diferente. Por desconhecerem o que faz de um texto um “bom texto”, os alunos não sabem como ampliar suas habilidades de escrita. Por outro lado, nós professores, seja pela falta de hábito de escrever, ou por medo de ensinar, resumimos nosso ensino a tímidas instruções, transmitimos insegurança e inibimos nossos alunos a se desenvolverem enquanto escritores, quando deixamos apenas “por obra do acaso” que eles descubram como aprimorar seus esboços. Desta forma, devemos nos orientar pelo bom-senso de descobrir aquilo que devemos ensinar, e o que podemos conduzir o aluno a descobrir sozinho.

Poderíamos evitar esses problemas se criássemos salas de aula nas quais houvesse alto *input* pelos estudantes e alto *input* pelo professor. Idealmente, tanto os professores quanto seus alunos deveriam trazer todas suas habilidades, bom-senso e energia para a transação ensino-aprendizado. [...] Se temos algo a dizer sobre a boa escrita, por que não fazê-lo? Se achamos que os estudantes precisam ser instruídos sobre diálogos em um texto, por que não instruí-los? Não precisamos ter medo de ensinar, mas precisamos pensar cuidadosamente sobre os tipos de *input* dados pelos professores que serão úteis para os alunos. (CALKINS, 1989, p. 191).

Imbuídos desse sentimento de “não ter medo de ensinar”, observamos que algumas narrativas permitiam a inserção de diálogos; outras já apresentavam, embora não estavam pontuados adequadamente. Por essa razão, preparamos uma minilição com essa finalidade. Segue abaixo a transcrição desse momento:

- (1) P: Algum de vocês, por acaso, já leu um livro que contenha diálogos?
- (2) A: Oxi... mas é claro tia... eu gosto muito de ler livro que tem diálogo... num é assim? Quando aparece a fala da pessoa assim no texto?

- (3) P: É isso aí! O diálogo dá uma dinamicidade à história, né? Quer dizer, quando o narrador cria um diálogo, ele suspende sua voz para dar voz a outra pessoa. Interessante né? Pois é, eu vi que nos textos de vocês todo mundo colocou diálogo. Só que, por influência da fala, muitas vezes a gente escreve a fala de nosso personagem misturada com a do narrador. Daí, o leitor não vai entender quem está falando, se é o narrador ou se é o personagem... Então o que é que a gente faz?
- (4) G: Tem que botar os pontos direitinho né professora? Eu botei nos meus...
- (5) D: Ah... é aquele negocinho assim de botar dois pontos e travessão né?
- (6) P: ã-ham... deixa eu registrar na lousa assim ó... Tenho que dizer assim: fulano falou... ou pode ser gritou, berrou, choramingou, perguntou... vai depender do que o personagem disse e de como ele disse também... Daí você bota os dois pontos, vai pra outra linha, faz parágrafo e bota o travessão para o personagem falar... só depois do travessão é que o personagem fala. Tu fez assim num foi Gabriele?
- (7) G: Eu fiz desse jeito...
- (8) P: Vamos tentar então? Vamos abrir o texto de vocês no computador. Não se esqueçam de salvar uma nova cópia.

Segue abaixo o fragmento da segunda versão do texto de Anália, com a devida pontuação dos diálogos:

[...] E quando finalmente chegamos lá depois de uma longa viagem, não tinha nada pra fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida que quando foi no final não sobrou mais nada, quando minhas tias finalmente terminaram de fazer a comida nos fomos passear, em uma praça tinha três meninas que estavam vindo atrás de nós aí elas passaram correndo **ai Sabrina gritou:**

– **Pega as doidas!**

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, aí elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa e essa menina estava completando ano uma das três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi e a menina quase jogava o ovo na cabeça dela mais a menina começou a correr quando **de repente Sabrina gritou:**

– **Quer que eu segure, pra tu jogar?** [...] (DADOS DA PESQUISA, 2014, grifo nosso).

Karina também pontuou adequadamente o diálogo em que apresenta a fala da mãe e suas recomendações:

[...] Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ele deixar nós ficamos com ele, **até que ela disse:**

– **Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.** [...] (DADOS DA PESQUISA, 2014, grifo nosso).

Reconhecemos que, no processo de revisão textual, não é comum que escritores inexperientes observem todos os elementos que precisam ser aprimorados em apenas uma

revisão. Por isso, ajudamos os alunos a revisarem por etapas. A cada revisão, o olhar do escritor era direcionado a um determinado aspecto do texto que precisava ser melhorado. Nesta etapa, o trabalho se alternou entre a revisão em dupla, com o professor, para a revisão individual ou em dupla com um colega.

Enquanto Karina auxiliava sua parceira Clarissa a revisão seu texto, sentamo-nos junto à Anália, a fim de ajudá-la na revisão. O texto precisava de ajustes em alguns aspectos, tais como: sequenciamento lógico da história, uso de elos coesivos, referenciação, inadequação vocabular e marcas da oralidade. Iniciamos a leitura do texto bem devagar, questionando a forma como as ideias estavam dispostas no texto, instigando a estudante a descobrir o que estava confuso ou inadequado e a fazer os ajustes. A seguir, apresentaremos a revisão da terceira versão da narrativa feita por Anália, seguidos da reescrita (versão 4). Dividiremos o texto em pequenos trechos para facilitar a leitura.

Figura 10 – Revisão da narrativa de Anália (versão 3) e a versão reescrita

Minha viagem

Começou assim, minha tia chamou a minha família para passar o Natal na casa dela em Pernambuco, e nos fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.

Na viagem,
No ~~carro~~ eu fiquei ^{ao} lado da minha prima Sabrina, foram ~~meus~~ ^{minha família e alguns amigos} primos, ~~minha mãe, meu pai~~ ^{meu pai} e ~~minha irmã,~~ ^{meu irmão} eu também me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda, e eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas, tem montanhas e muitos pés de plantas.

Minha viagem

Começou assim: minha tia chamou a minha família para passar o Natal na casa dela em Pernambuco, e nós fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.

Na viagem eu fiquei ao lado da minha prima Sabrina. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda enquanto eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas, tem montanhas e muitos pés de plantas.

[...]

~~E~~ quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer, só sei que tinha ^{muita} muitas pessoas, fizeram ^{mas} tanta comida, ~~que quando foi no final não sobrou mais nada,~~ ^{do almoço,} quando ~~minhas tias finalmente terminaram de fazer a comida nos fomos almoçar e depois que nos~~ terminamos fomos a uma praça passear, quando olhamos para trás tinha três meninas que estavam indo para trás quando de repente elas passaram correndo ^{ai} Sabrina gritou:

- Pega as doidas!

No meio do caminho, ~~elas~~ escutamos ~~três~~ ³ meninas falando alto e olhamos para trás, quando de repente elas passaram por nós correndo, então Sabrina gritou:

[...]

Quando finalmente chegamos lá depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram muita comida mas no final não sobrou mais nada. Depois do almoço fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás, quando de repente elas passaram por nós correndo, então Sabrina gritou:

- Pega as doidas!

[...]

~~Os irmãos ou amigos seguraram a aniversariante e as amigas dela ainda jogaram o ovo na cabeça dela.~~

Uma das doidas
Ao lado da praça

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena. ^{Uma das doidas} ~~lá~~ elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa, e essa menina estava completando ano, uma das três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi, a menina quase jogava o ovo na cabeça dela mais a menina começou a correr quando de repente Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

2) Uma das ^{dois} doidas se escondeu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante que morava ao lado da praça. ~~Essas~~ doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. Nisso a que estava escondida veio por trás e quase jogou o ovo, mais a menina ~~saíu~~ voltou correndo para casa. Nesse momento, Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

[...]

Ao lado da praça tinha uma casinha pequena. Uma das doidas se escondeu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante, que morava ao lado da praça. As doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. Nisso, a que estava escondida veio por trás e quase jogou um ovo, mais a menina voltou correndo para casa. Nesse momento Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

[...]

Os irmãos ou amigos ^{da menina ela e eu não sei se jogaram} não sei se seguraram a menina e eu acho que ainda jogaram o ovo na cabeça dela, ^{o ovo na} no começo ela tinha corrido tanto mais no final acabou toda suja.
 E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andado de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, porém depois minhas duas primas chamadas Thaynara e Verônica, elas ligaram o som e começaram a dançar, que nem umas doidas.
^{Na volta} Depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, ^{não} que eu nem aguentei e dormi, quando ~~eu acordei~~, todos que estavam ~~no carro estavam~~ dormindo. ①
 Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

Alguns rapazes seguraram a menina em frente a casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.
 Mais tarde, já que não tinha nada para fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoei de jogar, e, impaciente, fiquei andando de lá pra cá. Então, Thaynara e Verônica resolveram animar a casa: ~~eu~~ ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. Achei engraçado o jeito delas dançar!
 ① Nisso, o motorista ligou o rádio, no último volume com ^{uma} a música bem brega. Verônica continuou o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

[...]

Alguns rapazes seguraram a menina em frente à casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.

Mais tarde, já que não tinha nada pra fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoei. Thaynara e Verônica resolveram animar a casa: ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. Achei engraçado o jeito delas dançar!

Na volta pra casa me deu um sono tão grande, que não aguentei e dormir. Quando acordei, todos estavam dormindo.

Nisso, o motorista ligou o rádio, no último volume com uma música bem brega. Verônica continuou o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Ao compararmos a revisão da terceira versão com a reescrita, é notório perceber o quanto a coerência e coesão textual foram melhoradas.

Durante a revisão, trabalhamos com os estudantes diferentes estratégias, tais como: reescrever um parágrafo confuso; focar o ponto central da história e, caso necessário, reorientar a escrita de modo a convergir para o objetivo; prever as perguntas dos leitores e assegurar que essas perguntas estão respondidas no texto; reler o texto com o olhar crítico, percebendo trechos sem sentido; tentar diferentes começos para a história (CALKINS, 1989, p. 211-12). Nós

realizamos as revisões geralmente com duplas de alunos, a fim de que um pudesse ajudar ao outro no trabalho com o texto.

5.4 Buscando inspiração em outros textos

Após repetidas leituras, revisões e reescrita do texto, os alunos começaram a perguntar quando trabalhariam em novos temas, se escreveriam ficção e quando o texto estaria pronto. Percebemos, então, que seria oportuno tentar uma nova abordagem, para que o aluno pudesse desviar, por um momento, o foco do texto.

Optamos por preparar uma aula de leitura do conto “Lama e Folhas”, de Moreira Campos. Escolhemos esse conto porque, como o texto é narrado em primeira pessoa e o tempo é psicológico, os fatos são contados conforme são lembrados, de modo que os alunos puderam associar o conto ao gênero memórias literárias. Essa atividade de leitura proporcionou momentos de reflexões em torno do tema e do modo de narrar do autor, servindo como parâmetros para orientar uma leitura mais crítica em torno do próprio texto.

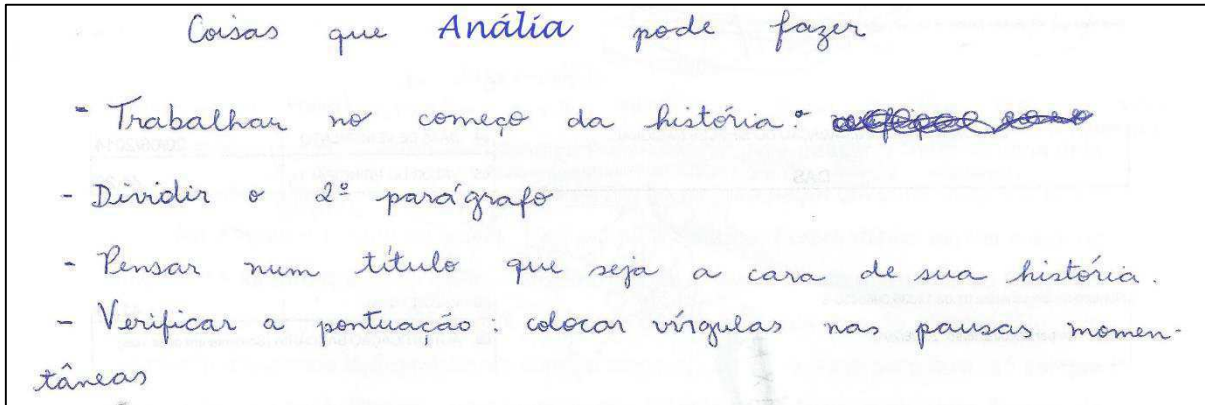
O autor cearense dá voz a um narrador que, de maneira surpreendente, conta a trajetória e personalidade que muda completamente com o nascimento do filho, mas que depois perde o rumo e o sentido da vida ao deparar-se com a morte do filho, num acidente na piscina abandonada do recém-comprado sítio da família. Posicionamo-nos como mediador de leitura, fornecendo aos estudantes subsídios que lhes permitissem alcançar a compreensão leitora (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013). Desta forma, os alunos puderam ir esclarecendo suas dúvidas sobre a narrativa, em virtude de se tratar de uma linguagem não muito atual. Avaliaram o momento como prazeroso e julgaram importantes atividades como essa, que serviriam de inspiração para trabalharem posteriormente em seus textos.

5.5 A edição final

No processo de edição, nosso objetivo foi tratar dos aspectos formais da composição. É inegável que o uso do editor de textos e do corretor ortográfico no computador diminuíram consideravelmente os problemas frente à adequação do texto às variantes de prestígio em relação à ortografia; além disso, durante a digitação dos textos os alunos já foram atentando ao uso das iniciais maiúsculas. Contudo, os textos necessitavam de alguns últimos ajustes para que estivessem prontos para a publicação.

Diante disso, imprimimos a última versão dos textos dos alunos para a edição. Em um papel em branco, anotamos as tarefas que cada escritor poderia fazer nesta etapa:

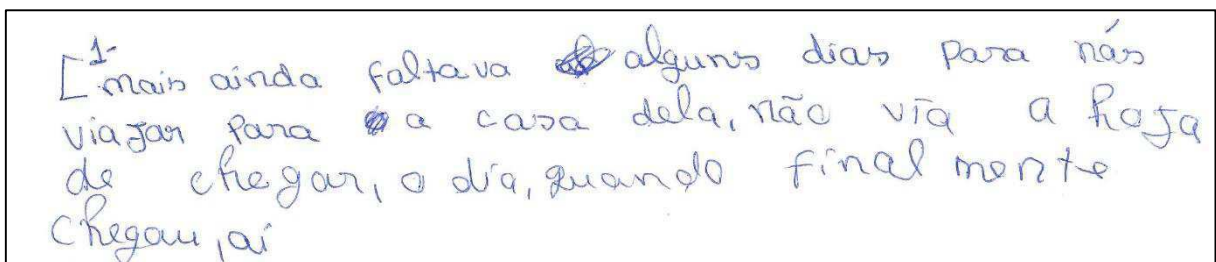
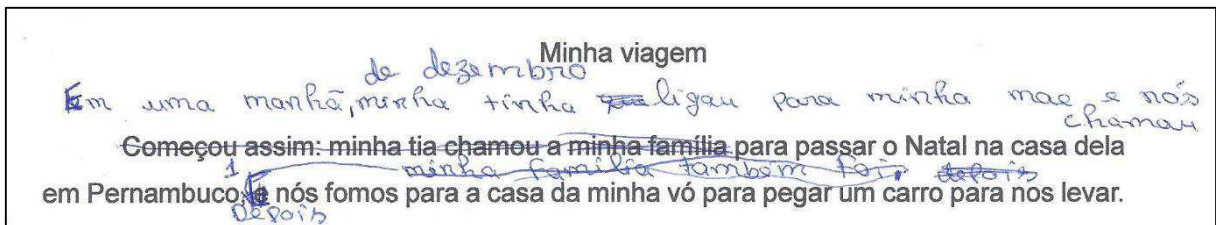
Figura 11 – Lista de verificação para editoria de Anália



Fonte: Dados da pesquisa (2014).

A partir da lista de verificação, a estudante pôde fazer a revisão final de sua última versão reescrita (4). Apresentaremos a seguir os trechos revisados pela escritora:

Figura 12 – Trechos editados e reescritos por Anália



Um dia de Natal

Em uma manhã de dezembro, minha tia ligou para minha mãe nos convidando para passar o Natal na casa dela. Eu não via a hora de chegar esse dia.

[...]

Na viagem eu fiquei ao lado da minha prima Sabrina. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda enquanto eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas, tem montanhas e muitos pés de plantas. Quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram muita comida mas no final não sobrou mais nada. Depois do almoço fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás, quando de repente elas passaram por nós correndo, então Sabrina gritou:

[...]
Na viagem, fiquei ao lado da minha prima Sabrina. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda, enquanto eu ficava só olhando as paisagens. Era tão lindas, com montanhas e muitos pés de plantas.

Quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer. Era tanta gente, fizeram muita comida mas no final não sobrou nada. Depois do almoço, fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás. De repente, elas passaram por nós correndo, foi então que Bruna gritou:

[...]

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Para Karina, após a leitura da terceira versão do texto, recomendamos:

Figura 13 – Lista de verificação para editoria de Karina

Coisas que Karina pode fazer

- Verificar a pontuação adequada: onde houver pausa momentânea, usar vírgula; se for uma pausa prolongada, usar ponto.
- Dividir o 2º parágrafo
- Dividir o 3º parágrafo
- Inserir detalhes sobre a noite em que ele morreu.
- Verificar a repetição de palavras.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Karina retomou o seu lugar e trabalhou nas orientações propostas na lista. A seguir, mostraremos como ficaram os trechos revisados pela estudante.

Figura 14 – Trechos editados e reescritos por Karina

A morte de Bruce

M O nome dele era Bruce, era do meu padrinho e morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos, e era dos que não cresce. Eu era pequena, tinha uns 7 ou 8 anos, eu já gostava de ir para a casa dele, depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mas do Bruce do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ele deixar nós ficamos com ele, até que ela disse:

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa. Meu padrinho o comprou assim que nasceu. Era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos, e não crescia. Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Já gostava de ir para a casa dele, mas depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais.

Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do Bruce que o próprio dono, o meu padrinho me deu. Fiquei super alegre, apesar de não ter mudado muita coisa, pois éramos vizinhos. Não foi muito fácil convencer minha mãe a nos deixar ficar com ele, até que ela disse:

[...]

Para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Passamos dois anos muito alegre e de brincadeiras, depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso, nós percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providências. Daí um dia ~~nós acordamos de uma~~ ^{eu acordei} ~~no meio de~~ ^{no meio de} noite de chuva, ~~ele~~ ^{ele} estava deitado, ~~quieto no chão,~~ ^{quieto no chão,} quando eu ~~e~~ ^e minha irmã ~~percebemos que ele estava morto.~~ ^{percebemos}

1- Para ver como ele estava, pois ele dormia no quintal, e eu fui atrás de ver se ele estava na chuva. Quando cheguei lá...

2- ~~Se~~ ^{Se} aquela cena

[...]

Para todo canto que eu ia, levava ele. Minha irmã e eu o adorávamos. Era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Foram dois anos de muita alegria e brincadeiras. Depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso. Percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providências.

[...]

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Discutimos com os alunos alguns aspectos observados na edição, como pontuação, distribuição dos parágrafos, adequação vocabular, marcas da oralidade e adequação à norma de prestígio, a fim de entender quais noções os alunos têm sobre esses temas, para a partir daí descobrir como ajudá-los.

Em relação à pontuação, notamos que eles possuem noção de como pontuar adequadamente. Percebem que, se pontuarem tendo como parâmetro a entonação dada na leitura, os leitores poderão entender o que querem dizer.

Compreendem a importância de dividir melhor os parágrafos, para facilitar a leitura. Adotam como critério de divisão, apresentar cada sequência da história em um parágrafo diferente.

Entendem que há palavras usadas na oralidade que podem ser inadequadas para a escrita, a depender do gênero textual. Concebem que há palavras da oralidade que podem ser ditas por um personagem. Acreditam que, se não adequarem seu texto à norma de prestígio, seus leitores poderão pensar que não sabem escrever.

Na próxima seção, indicaremos algumas dificuldades que os alunos apresentaram durante o processo de escrita e apontaremos quais as estratégias utilizadas para superá-las.

5.6 Dificuldades apresentadas durante o processo: intervenção do pesquisador

Durante o processo de composição do texto, foi necessário estarmos com o olhar atento às dificuldades que o grupo ia apresentando. A propósito disso, adotamos as minilições, conforme a abordagem de Calkins (1989). Apresentaremos adiante um quadro contendo os detalhes de tais procedimentos.

Quadro 02 – Dificuldades encontradas no processo de escrita

DIFICULDADES	MINILIÇÕES
Elaboração do esquema	Imaginar a história e apresentar seu percurso em frases curtas, como se fossem recortes dos pontos marcantes da história.
Escrita do esboço inicial	Orientar-se pelo esquema, adotando-o como guia para a produção do esboço. Não se preocupar com a pontuação nem a ortografia, somente em apresentar as ideias. A edição do texto será feita em momento oportuno.

Conferências	Concentrar o foco de atenção na leitura do outro; apreciar o trabalho, tirar dúvidas e apontar sugestões.
Revisão	Ler com o olhar crítico, como se o texto fosse de outra pessoa. Imaginar a história e verificar se o que está escrito corresponde ao imaginado.
Como iniciar a história	Pesquisar como os escritores experientes fazem; pode também iniciar apresentando o espaço, ambiente e o tempo em que ocorreu a narrativa.
Inserção de detalhes	Analisar se aquele detalhe é necessário à compreensão do texto, se causa emoção ao leitor ou se é supérfluo. Não inserir detalhes que nada acrescentam ao texto.
Uso do dicionário de sinônimos	Verificar quais palavras se repetem. Observar se são realmente necessárias e se podem ser substituídas sem perda de sentido.
Pontuação de diálogos	Pesquisar nos livros como os autores fazem; mostrar como se faz e deixar afixado no mural/quadro branco para consulta.
Pontuação do texto	Ler pausadamente, empregando a entonação adequada e pontuando conforme a leitura. Pausas breves: vírgulas; pausas longas: ponto.
Divisão dos parágrafos	Iniciar um parágrafo novo sempre que houver progressão de ideias.
Uso do corretor ortográfico	Clicar com o botão direito em cima da palavra e ver quais as opções. Escolher aquela que for adequada ao contexto.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

O uso dessas intervenções breves durante as oficinas contribuiu para que os estudantes fossem desenvolvendo a autonomia necessária para superarem suas dificuldades, desenvolvendo também novas habilidades que os auxiliarão a produzir seus próprios textos em situações futuras.

5.7 Conferência de Avaliação: reflexões dos alunos sobre o processo da escrita

Atendendo ao objetivo específico a que nos propomos, aplicamos um questionário com o propósito de observarmos as reflexões sobre o processo de composição do texto e sobre o próprio aprendizado da escrita. Através do questionário, os estudantes puderam pensar sobre suas impressões acerca da abordagem metodológica e, diante disso, refletir sobre como essa prática de oficina os auxiliou a descobrir formas de ampliar suas habilidades de escrever.

No primeiro questionário, aplicado durante o processo de produção textual, mais precisamente após duas reescritas do texto, preocupamo-nos em saber quais os critérios de escolha do tópico, o esboço inicial, os problemas enfrentados e os procedimentos adotados durante a revisão do texto. Na sequência, mostraremos um quadro onde expomos o depoimento de quatro participantes os questionamentos acima mencionados.

Quadro 03 – Reflexões dos alunos durante o processo de escrita

1. Como você chegou à escolha deste tópico?	<i>K: Eu achei que seria uma história bem legal, para ser a primeira que a gente fez.</i>
	<i>A: Porque eu achei ele mais fácil de explicar.</i>
	<i>C: Acho que foi pelo fato de ter sido um acontecimento bem importante pra mim.</i>
	<i>G: Bem, eu escolhi esse porque eu queria fazer na ordem e esse foi o primeiro que eu coloquei na lista.</i>
2. Uma vez que encontrou o tópico, você começou imediatamente a escrever?	<i>K: Eu relembrei da história para depois começar.</i>
	<i>A: Eu comecei a pensar nesse dia, e de lembrar do que tinha acontecido para eu escrever.</i>
	<i>C: Repensei bastante sobre ela pra saber se era esse mesmo que eu queria escrever.</i>
	<i>G: Eu comecei a pensar no que eu iria colocar. As coisas que eu podia escrever, as coisas que eu não podia escrever. E o que ficaria legal se eu colocasse.</i>
3. Como você começou a escrever este texto?	<i>K: Primeiro eu coloquei minhas ideias no papel, porque a professora tinha dito que a gente ia fazer revisões.</i>
	<i>A: Parei um pouco e pensei com que palavra eu iria começar.</i>

	<i>C: Eu simplesmente peguei o lápis e quanto mais eu lembrava do acontecimento eu escrevia.</i>
	<i>G: Eu parei para pensar e reli.</i>
4. Que tipo de dificuldade você enfrentou enquanto escrevia o texto?	<i>K: A forma como eu tinha que escrevê-lo, os parágrafos e as vírgulas principalmente.</i>
	<i>A: De saber os lugares certos para colocar os pontos, e de colocar os parágrafos certos.</i>
	<i>C: O fato de confundir onde se encaixava ponto e vírgula.</i>
	<i>G: O modo como escrevi e também demorei um pouco para lembrar das “cenas”.</i>
5. Se eu estivesse te observando, como poderia saber que você enfrentava algum problema?	<i>K: Pelo meu jeito, minha insegurança de escrever errado na frente da professora.</i>
	<i>A: Do meu jeito deu está olhando pra professora.</i>
	<i>C: Através de minhas expressões e leitura do meu texto.</i>
	<i>G: Eu, às vezes, parando de escrever, coçando a cabeça (quando eu estou tentando lembrar de alguma coisa eu fico coçando a cabeça) e as caretas.</i>
6. Comparando seu modo de escrever de antes e o de agora, o que mudou?	<i>K: Porque agora eu estou seguindo o que a professora me ensinou, e o texto está diferente.</i>
	<i>A: Quando eu leio eu sempre acrescento coisas, porque sempre fica faltando.</i>
	<i>C: A forma em que a minha escrita foi evoluindo para melhor.</i>
	<i>G: Basicamente tudo, eu melhorei bastante, só que ainda preciso melhorar. Principalmente em questão de parágrafo.</i>
7. Observando seu esboços, notei que você riscou algumas frases. Por que fez isso?	<i>K: O jeito que a professora nos ensinou a fazer a revisão, e eu aprendi a fazer assim.</i>
	<i>A: Porque tinha palavras erradas, e frases que não faziam sentido.</i>
	<i>C: Novas ideias para melhorar o texto.</i>
	<i>G: Porque eu queria colocar outra coisa, e vi que o que eu tinha escrito e o que eu queria escrever não dariam certo. Daí eu riscava.</i>
8. O que fará a seguir?	<i>K: Vou repassar as últimas coisas que eu acho que falta, depois talvez pudesse ser publicado.</i>
	<i>A: Primeiro eu vou ler, mais uma vez, e vou ver se ainda posso acrescentar mais coisas, os pontos, e ver se as frases estão fazendo sentido.</i>
	<i>C: Rer ler o texto e ver se houve alguma ideia que foi inserida nele que não ficou legal.</i>
	<i>G: Eu quero melhorar ainda mais, porque, quem sabe, possa virar um livro, para que meus colegas de sala de aula leiam, que é o meu sonho.</i>

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

Para a escolha do tópico, apresentaram como razão principal a escolha de uma história de vida com algum significado pessoal. Apenas uma mencionou a facilidade em narrar os fatos vivenciados como justificativa. Acreditamos que, mesmo a participante que alegou ter seguido a lista de temas, adotou como critério o significado pessoal; se não, como explicaria o tal tema constar no topo da lista?

Sobre a escrita do tópico, verificamos a comprovação da premissa de Meurer (1997), segundo o qual a representação mental dos fatos/realidade precede o ato da escrita. As alunas lembraram, pensaram e repensaram as ações vivenciadas antes de começar escrever. Percebemos que no ato da escrita, duas participantes conseguiram se concentrar apenas nos fatos da história, sem a preocupação com o padrão formal da língua. Entretanto, as demais não conseguiram “se libertar” desse monitoramento, revelada na afirmação de que “ficavam pensando sobre qual palavra iriam começar o texto”. Como problemas enfrentados, a maior parte queixou-se de não saber como pontuar o texto. Apenas uma declarou dificuldade em apresentar o sequenciamento da história.

Achamos curiosa a forma como revelaram expressar suas dificuldades. Alegaram que a professora seria capaz de perceber que enfrentavam problemas, ao observar suas expressões faciais (caretas, coceira na cabeça, o jeito de olhar), a insegurança de escrever na frente da professora (por medo de errar). Esses depoimentos são valiosos para o trabalho do professor, pois permite que “leiamos” nossos alunos, principalmente os mais tímidos, que temem solicitar ajuda quando estão com dificuldades.

As três últimas questões (6, 7 e 8) tratam das mudanças de atitude diante da importância da revisão textual, em relação à postura deles antes e durante às oficinas. Expuseram como mudança o fato de adotarem, no momento: a leitura crítica do texto, no sentido de perceberem o que precisa ser modificado; o aprimoramento de suas habilidades de escrever; o reconhecimento de que, apesar dos avanços, ainda precisam superar algumas dificuldades. Uma participante vai além, e revela o sonho de ser escritora e ver suas histórias em um livro, sendo lidas por seus colegas de sala.

Os relatos revelam importantes etapas do processo de composição, o aprendizado construído, as dificuldades e anseios desses jovens, que reconhecem suas limitações mas almejam se aprimorar como escritores. Com isso, direcionamos nossas intervenções no sentido de auxiliá-los a superar suas dificuldades, a fim de que construíssem um aprendizado sólido que servisse como orientação para a prática de produção de outros gêneros textuais.

No segundo questionário, aplicado ao final do processo produção textual, preocupamo-nos em direcionar nosso foco para a escrita do texto em si. No quadro abaixo, apresentaremos os relatos de quatro participantes sobre esse assunto.

Quadro 04 – Reflexões dos alunos ao final do processo de escrita

<p>1. Qual é a parte mais significativa para você nesse texto? O que você fez para que ela também fosse importante para seus leitores?</p>	<p><i>K: Na hora em que escrevo eu revelo realmente que ele morreu. Tentei passar para eles a mesma emoção que eu senti.</i></p>
	<p><i>A: A parte que as meninas querem jogar o ovo na cabeça da outra menina. Eu fiz que ela fosse engraçada.</i></p>
	<p><i>C: A parte do ensaio. Pois pode transmitir para o meu leitor a emoção e o nervosismo que eu passei.</i></p>
	<p><i>G: A união. Eu coloquei como a gente se divertia, como se alegrávamos. E quando eu fui perguntar a minha colega o que ela entendeu do texto e ela disse a mesma coisa: a união.</i></p>
<p>2. Quais foram os focos de atenção que você deu ao texto? Que detalhes foram importantes?</p>	<p><i>K: Nos focos mas de emoção. Passar para o papel tudo o que eu senti.</i></p>
	<p><i>A: Eu dei o foco mais na parte engraçada, nas partes que tem fala. O detalhe mais importante foi explicar bem direitinho essa parte.</i></p>
	<p><i>C: A parte que o vestido não coube na menina. A parte do diálogo em que houve conversa entre mim e a professora.</i></p>
	<p><i>G: O modo como a gente se vestia. As características das roupas que vestíamos.</i></p>
<p>3. Houve algum detalhe que você excluiu durante a reescrita? Se sim, qual foi o motivo?</p>	<p><i>K: Que eu lembre, foi nos esquemas, porque lá eu coloquei a queda que ele me deu, e no texto eu não achei importante colocar.</i></p>
	<p><i>A: Eu excluí a parte que falava os nomes da minha família, porque não ia precisar por todos os nomes da minha.</i></p>
	<p><i>C: Sim. Porque não encaixou muito bem nas minhas ideias.</i></p>
	<p><i>G: Não.</i></p>
<p>4. De todos os textos que você já escreveu, qual você considera o melhor? Por qual razão?</p>	<p><i>K: Teve três que eu considero melhores, e com esse faz quatro, mas dos quatro esse foi o mais produtivo.</i></p>
	<p><i>A: Esse, porque eu achei esse mais evolutivo.</i></p>
	<p><i>C: O de Juazeiro. Porque pode escrever sobre o que eu acho da minha cidade natal.</i></p>
	<p><i>G: O do desfile. Porque foi o primeiro texto que eu fiz que ficou bom.</i></p>
	<p><i>K: Sim. As partes finais, porque acho que foram as que ficaram melhores.</i></p>

5. Existem partes do texto que você considera boas? Quais são essas partes? Por qual razão?	<i>A: Sim, a parte que nós vamos a praça, porque essa parte foi a mais boa de toda a viagem.</i>
	<i>C: A parte da dança e quando eu cantei com meus amigos. Porque foram partes que me fizeram rir.</i>
	<i>G: Sim, as das roupas. Porque era muito “bizarro”.</i>
6. Em sua opinião, o que torna um texto realmente bom?	<i>K: A emoção, o mistério, o bom humor, etc.</i>
	<i>A: Explicá-lo, de um jeito que o leitor consiga ler.</i>
	<i>C: A colocação das ideias e as emoções do autor.</i>
	<i>G: Quando ele é bem demorado para terminar, ou seja, bem pensado, bem elaborado, bem trabalhado.</i>
7. Entre seus colegas, existe alguém que escreve de uma maneira que te agrada? Quem? Por quê?	<i>K: Sim. Minha professora da 4ª série e a professora Paula, porque vocês escrevem de um jeito diferente, de um jeito gostoso de ler.</i>
	<i>A: Sim. Elissandra, porque eu gostava muito dela, porque ela escrevia muito bem, e me ajudava na hora de escrever.</i>
	<i>C: Meu pai. Porque assim como eu, ele gosta de coloca e transmitir as emoções dele.</i>
	<i>G: Jacke. Porque ela é muito engraçada e divertida.</i>
8. Como você poderia tornar sua escrita melhor?	<i>K: Praticando mais.</i>
	<i>A: Treinando muito mais minha escrita, escrevendo textos.</i>
	<i>C: Exercitando mais.</i>
	<i>G: Estudando.</i>
9. Quais são seus pontos fortes?	<i>K: Acho que elaborar a história.</i>
	<i>A: Meus pontos fortes são inventar uma história.</i>
	<i>C: Eu quando escrevo eu foco muito no meu texto para que ele saia bem feito.</i>
	<i>G: Na elaboração do texto.</i>
10. Quais seus pontos fracos?	<i>K: A repetição de palavras.</i>
	<i>A: São na hora de colocar a pontuação.</i>
	<i>C: Não consigo pontuar perfeitamente meu texto.</i>
	<i>G: Na pontuação.</i>
11. De onde você tirou os seus tópicos de escrita? Qual foi a razão de suas escolhas?	<i>K: Dos momentos que me marcaram. Porque foram momentos alguns bons, alguns ruins, mas de todo jeito me marcaram.</i>
	<i>A: Dos momentos que acontecem na minha vida.</i>
	<i>C: De várias memórias que eu tive. Porque foram momentos engraçados e importantes na minha vida.</i>
	<i>G: Dos fatos que aconteceram comigo que foram emocionantes.</i>
12. Que problemas você enfrentou quando estava escrevendo? O que fez para superá-los?	<i>K: Problemas com a escrita, as pontuações, os parágrafos. Pedi ajuda tanto para as colegas como para a professora.</i>
	<i>A: Nas pontuações. Com ajuda dos meus colegas.</i>

	<i>C: A parte em juntar as ideias e a pontuação. Fiz cada um com calma e consegui realizá-las.</i>
	<i>G: -</i>

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

Neste segundo questionário, aplicado ao final do processo de produção de memórias literárias, as participantes já justificaram ter escolhido momentos marcantes de suas vidas como tema de suas produções, demonstrando dessa forma terem assimilado as características do gênero textual abordado. Consideraram como parte mais significativa os trechos que expressaram suas emoções (tristeza, saudade, humor, nervosismo, união). Focaram sua atenção nesses trechos, a fim de que transmitissem para o leitor todas as emoções que sentiram. Compreendem que alguns detalhes, se não contribuem para a manutenção do tema da narrativa, podem ser descartados durante a revisão.

Nessa perspectiva, concebem como um bom texto aquele que explora a emoção, a construção das ideias e o trabalho aprimorado, bem elaborado. Percebemos que essas características determinam suas preferências de leitura, pois relacionam a essas características o modo de escrever de algumas pessoas com as quais se identificam.

As participantes apresentaram seus pontos fortes e fracos no contexto da produção textual. No quesito da imaginação, de ter ideias para escrever, apontaram como pontos fortes. Os fracos, mais uma vez relacionaram à pontuação (3 ocorrências) e uma participante mencionou a repetição de palavras. Os pontos fracos coincidiram com um dos problemas enfrentados, no caso a pontuação, a divisão dos parágrafos e no sequenciamento das ideias (2 ocorrências). Como solução para essas dificuldades, reconheceram a ajuda dos colegas, da professora, apenas uma participante afirmou ter conseguido, com calma e concentração, superar suas dificuldades utilizando apenas suas habilidades.

A maioria das participantes considerou sua produção de memórias literárias como o melhor texto que já produziram, em virtude das constantes revisões e reescritas de suas composições. Apenas uma participante mencionou um texto diferente. Contudo, este também foi produzido durante uma oficina de produção do gênero poema, oficina também por nós aplicada, levando em consideração os mesmos processos de produção do texto escrito.

Em suma, todos os envolvidos revelaram a percepção de que só se pode tornar a escrita melhor, praticando. Tem o mesmo entendimento o professor e pesquisador Ferrarezi Jr. Ele afirma que “aprender a escrever demanda tempo – muito tempo! – e prática – muita prática, assim como o ensino das demais habilidades básicas de comunicação” (FERRAREZI JR., 2014, p. 86).

Para encerrarmos nossa avaliação, apresentamos a seguir duas versões dos textos de Anália e Karina: o esboço inicial e a versão final. É o momento para refletirmos sobre a importância de se adotar o ensino da escrita através de oficinas que contemplem as diferentes etapas do processo de escrita que, sem dúvida alguma, é um caminho válido para que nossos estudantes adentrem o universo da escrita.

Figura 15 – Versão final (5) do texto de Anália

ESBOÇO INICIAL
<p><u>Viagem a pernambuco</u> o casamento</p> <p>Eu contava pra minha tia sobre a viagem pra pernambuco, eu me lembro eu fui pro casamento</p> <p>Começou assim, minha tia chamou a minha família para passar o natal em pernambuco, e nos fomos, primeiro nos fomos para a casa da minha vó, pegar uma topic, na topic eu fiquei do lado de Sabrina, e também foi meus primos, minha mãe e meu pai, e minha irmã.</p> <p>Eu também me lembro que Sabrina foi dormindo, quase a viagem toda, e eu ficava só olhando a paisagem é tão lindo, tem montanhas e muitas pés de plantas, lindos, eu gostei muito, e quando nós chegamos lá, não tinha nada pra fazer, só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida, mais no final não sobrou mais nada.</p> <p>E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava no andado de lá pra cá, depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, não aguentei e dormi, quando eu acordei, tava todo mundo dormindo, Sabrina, Thaynara, Leo, Verônica, Natália, minhas mãe meu pai e até o namorado da minha prima, só sei que essa viagem foi muito boa, eu adorei.</p>
VERSÃO FINAL
Um dia de Natal
<p>Em uma manhã de dezembro, minha tia ligou para minha mãe nos convidando para passar o Natal na casa dela. Eu não via a hora de chegar esse dia.</p> <p>Na viagem, fiquei ao lado da minha prima Bruna. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda, enquanto eu ficava só olhando as paisagens. Era tão lindas, com montanhas e muitos pés de plantas.</p> <p>Quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer. Era tanta gente, fizeram muita comida mas no final não sobrou nada. Depois do almoço, fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás. De repente, elas passaram por nós correndo, foi então que Bruna gritou:</p>

- Pega as doidas!

Ao lado da praça tinha uma casinha pequena. Uma das doidas se escondeu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante, que morava ao lado da praça. As doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. Nisso, a que estava escondida veio por trás e quase jogou um ovo, mas a menina voltou correndo para casa. Nesse momento, Bruna gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

Alguns rapazes seguraram a menina em frente à casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.

Mais tarde, já que não tinha nada pra fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoiei. Carla e Amanda resolveram animar a casa: ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. Achei engraçado o jeito delas dançar!

Na volta pra casa me deu um sono tão grande, que não aguentei e dormi. Quando acordei, todos estavam dormindo.

Nisso, o motorista ligou o rádio, no último volume com uma música bem brega. Carla continuou o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Figura 16 – Versão final (4) do texto de Karina

ESBOÇO INICIAL

A morte do meu cachorro

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um pinch. Ele era pequeno, tinha uns 7, ou 8 anos, eu já gostava dele para a casa dele, depois que ele comprou o cachorro comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do Bruce, do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Depois que ele foi pra minha casa uns dois anos, ~~percebi dois anos muito legais~~, para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, ~~passados esses dois anos ele começou a ficar menos agitado, mais progressivo~~, nós percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providência. Daí um dia nós acordamos de uma noite de chuva, e ele estava deitado, quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto foi um choque não, meu pai também ficou triste, minha mãe nem tanto, pois ela não gosta muito de animais. Mas por isso mesmo uma semana muito triste.

Depois disso, eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é por que ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça disso o que aconteceu com o Bruce.

VERSÃO FINAL

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa. Meu padrinho o comprou assim que nasceu. Era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos, e não crescia. Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Já gostava de ir para a casa dele, mas depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais.

Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do Bruce que o próprio dono, o meu padrinho me deu. Fiquei super alegre, apesar de não ter mudado muita coisa, pois éramos vizinhos. Não foi muito fácil convencer minha mãe a nos deixar ficar com ele, até que ela disse:

-Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele. Minha irmã e eu o adorávamos. Era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Foram dois anos de muita alegria e brincadeiras. Depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso. Percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providências.

Daí um dia, eu acordei no meio de uma noite de chuva para ver como ele estava, pois dormia todos os dias no quintal. Fui atrás de ver se ele estava na chuva. Quando cheguei lá, ele estava deitado no chão, muito quieto para uma noite de chuva.

Percebi o que estava acontecendo, mas não sabia o que fazer. Minha primeira ação foi chamar minha família.

Quando todos nós vimos que ele estava morto, foi um chororô só, meu pai também ficou triste. Até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, fiquei com um vazio enorme, adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que eu olhava para onde ele costumava ficar, me dava vontade de chorar, pois me lembrava dos bons momentos que passamos juntos. Minha irmã e eu sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer: não sei se é porque ela não gosta muito de animais, ou se é porque ela não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

É inegável que a escola em muito perde por não adotar a prática da produção escrita do aluno nestes moldes, muitas vezes sob a justificativa de que não há tempo na escola para escrever, ou que serão muitas redações para ler em casa. Há uma preocupação maior com a formação de leitores. Contudo, muitos professores se esquecem de que a prática da escrita envolve a leitura para escrever, e a escrita para ler, num constante processo que flui da escrita para a leitura e vice-versa.

Quando comparamos o esboço inicial com a versão final, surpreendemo-nos com a capacidade que nossos alunos possuem de aprender. Vejamos que, com algumas intervenções do professor e o trabalho colaborativo do grupo, os alunos descobrem estratégias para si que funcionam, e assim se mobilizam para ajudarem-se mutuamente.

5.8 Conferência Coletiva: a hora do autor

Concluídas todas as etapas de revisão e edição do texto, realizamos junto aos participantes a leitura coletiva de suas produções. Foram muitas dificuldades e desafios, mas todos nós estávamos muito satisfeitos com o resultado.

Executamos a conferência da mesma forma que a conferência de conteúdo. Entretanto, neste momento não houve espaço para sugestões. Apenas para apreciação e elogios. Os alunos se encontravam impressionados diante qualidade dos textos, quando comparados com o esboço inicial.

Essa tarefa só foi possível porque todos estiveram empenhados em dar o melhor de si. Recomendamos que os conhecimentos construídos nas oficinas fossem colocados em prática sempre que necessitassem produzir qualquer gênero textual.

Nesta etapa, os escritores não demonstraram resistência em ler seus textos de memórias diante do grupo. Reconhecemos que estavam confiantes nas próprias capacidades, por isso não se intimidaram em compartilhar os seus escritos.

5.9 Publicação e lançamento

Para a publicação, adotamos como suporte a confecção de um *scrapbook* (livro artesanal customizado), para que o aluno pudesse colecionar outras narrativas por ele produzidas. Os participantes acataram a sugestão com muito entusiasmo, por isso passamos uma manhã muito agradável na escola preparando esse material e discutindo como seriam os preparativos para o lançamento.

Orientamos aos alunos sobre os trajés adequados para a ocasião e dialogamos com eles sobre como seria o evento. Nessa noite, seriam lançadas duas publicações: a coletânea de poesias das Olimpíadas de Língua Portuguesa (trabalho também realizado por nós em anos anteriores) e os textos de memórias literárias no formato de *scrapbook*. Solicitamos à direção da escola que providenciasse os convites à comunidade escolar, pais dos alunos e pessoas ligadas à Secretaria de Educação, para compartilhar conosco desse momento tão singular.

Os estudantes demonstraram bastante resistência em ler suas produções diante de toda a plateia. Tentamos convencê-los de todas as maneiras possíveis, mas foram irredutíveis. Alguns, pela extrema timidez; outros, pela falta de segurança na decodificação das palavras e entonação da leitura. Imploraram que lêssemos suas produções para o público, pois confiavam na nossa capacidade de transmitir ao leitor a entonação adequada para que transmitissem seus

sentimentos através da leitura. Comprometeram-se em estar ao nosso lado todo o tempo. Desta forma, emprestamos nossa voz àqueles pequenos escritores: falamos de seus talentos, força de vontade e da capacidade de produzir bons textos que pudessem encantar leitores. Transmitimos seus sentimentos através de nossa fala. Nossos ouvintes riram, emocionaram-se e aplaudiram de forma calorosa, sinal de que aquelas memórias literárias tocaram, de algum modo, o seu íntimo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a proposta de Calkins para o ensino da escrita constituiu-se num diferencial não somente em nossa prática pedagógica, mas também em nosso desenvolvimento como escritores. Através dos relatos de aula da autora, fundamentados em importantes estudiosos americanos que se dedicam ao ensino da escrita, deparamo-nos com uma proposta de ensino de escrita assentada numa prática significativa, assim como são as práticas sociais da escrita na sociedade.

Percebemos que o trabalho de produção textual com ênfase na prática social de uso da escrita nas sociedades, neste caso, o registro das memórias dos alunos através do texto (não no gênero em si), já é uma prática de letramento existente na sociedade. Conforme indica Kleiman (2007, p. 4-5), encarar a escrita como prática social implica adotar “uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas”, situadas dentro de um contexto sócio-histórico. A proposta da oficina foi orientada por uma perspectiva social da escrita, tendo em vista determinada situação comunicativa (produção de memórias de jovens escritores), caracterizando-se como um evento de letramento, em função de não se diferenciar de outras situações da vida real: envolveu uma atividade coletiva, colaborativa, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam segundo interesses e objetivos comuns.

Quando a escrita é tomada como uma experiência de treino, sendo utilizada a mera aquisição de uma nota; quando não se trabalha a consciência de escritor e audiência; quando o professor impõe um tema para escrita que nem ele mesmo sabe escrever sobre aquilo, o aluno, que é perspicaz, percebe a natureza antidialógica da atividade e responde à altura do descompromisso do professor, revelando uma escrita que gira em torno do lugar comum, reduzindo-a a uma mera atividade de escrever para cumprir determinado número de linhas.

Durante as oficinas, percebemos que os alunos compreenderam a escrita como meio de revivenciar, compartilhar e atribuir significado a suas experiências de vida. Eles se envolveram, deram o melhor de si, e construíram conosco uma amizade sincera e respeitosa. Demonstraram confiança em nosso trabalho, tanto é que uma das participantes passou a frequentar nossa casa, durante as oficinas, a fim de que pudéssemos auxiliá-la em suas dificuldades; outra aluna encaminhou para nós um texto que submetera ao concurso cultural das Olimpíadas de Língua Portuguesa, para que pudéssemos apontar nossas sugestões com a finalidade de aprimorar o discurso escrito.

As produções dos alunos refletem o conceito de texto de Marcuschi (2008, p.16), apresentado no segundo capítulo desse trabalho, segundo o qual “o texto é tido como um tecido

estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Além disso, os procedimentos adotados durante as oficinas levam em consideração que o texto se constrói e é construído, dialogicamente, mediante a interação do autor e leitor, corroborando com a visão das autoras Koch e Elias (2012) já citadas anteriormente.

Desse modo, pudemos constatar, através da realização das oficinas, dos textos produzidos e das reflexões dos alunos acerca dos processos de escrita, que esses dados, confrontados com os referenciais teóricos, convergem para a confirmação da hipótese de que a aplicação dessa oficina de produção textual do gênero memórias literárias, com ênfase no ensino dos processos de escrita e no trabalho colaborativo, pode contribuir para a formação de escritores preparados para produzir textos socialmente relevantes, tornando-se aptos a se inserirem na sociedade letrada. Além disso, compreendemos que o domínio da escrita favorece o domínio da leitura, já que a prática da escrita, revisão e edição requer também o domínio de habilidades leitoras.

Além disso, temos constatado que o trabalho de escrita voltada às práticas letradas existentes na sociedade permite ao aluno se reconhecer enquanto escritor, que tem seu lugar no mundo e na história, portador do direito de agir no mundo, ouvir e ser ouvido. Desta forma, observamos que, quando criados espaços para a prática do letramento em sala de aula, os alunos mobilizam seus saberes, se engajam, surpreendem a si mesmos e aos outros e, sobretudo, assumem sua condição de sujeito social, dotado de autoria e poder de participação.

Através dessa pesquisa, passamos a ter a crença no poder transformador e libertador da escrita, como meio de minimizar as desigualdades sociais, visto que o seu domínio pode ampliar as oportunidades de inserção de nossos alunos na sociedade letrada.

Por essas razões, daremos continuidade à prática de ensino dos processos de escrita na escola onde atuamos, através da fundação de um Clube dos Escritores. Teremos o auxílio dos colaboradores desta pesquisa, a fim de que possamos ampliar esse trabalho a outras turmas. Pretendemos produzir um número considerável de produções, a fim de que possamos realizar o sonho de Gabriele: publicar suas memórias em um livro para ser lido não apenas para seus colegas de turma, mas por uma infinidade de leitores.

É também de nosso interesse aplicarmos esta proposta de oficina junto a professores de Língua Portuguesa do nosso município. Estamos convencidos de que, se nos empenharmos em cumprir nosso papel de professores de língua materna, poderemos, apesar dos percalços da profissão, auxiliar nossos alunos a adentrarem, com mais habilidade, esse universo incrível que é a escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro: caderno do professor**. São Paulo: Cenpec, 2010.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London/New York: Longman, 1981.
- BENTES, Anna Cristina. **Linguística textual**. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. (Orgs.). **Introdução à linguística. Domínios e fronteiras**. V.2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-288.
- BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC: SEF, 1997.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CANDIDO, Antonio. **Direito à literatura**. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.
- CAVALCANTE JR., Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- GADOTTI, Moacyr. **A Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.
- _____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp: MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias da produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. **Negligência na mediação do professor no trabalho com a leitura.** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 63-79.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Linguística do texto:** o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MEURER, José Luiz. **Esboço de um modelo de produção de textos.** In: MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Parâmetros de textualização. Santa Maria: Editora UFSM, 1997, p. 14-28.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD:** práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol 17. Campinas: Pontes Editores, 2012.

RAMOS, Ricardo. **Circuito fechado.** Disponível em:
<<http://cesargiusti.bluehosting.com.br/Contos/textos/circuito.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

ROCHA, Aldeir Antonio Neto. **Ideologia e dialogismo:** o que de Bakhtin cabe na sala de aula? Disponível em:
<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/reflexoes/reflexoes_ensino_linguas_02.pdf>. Acesso em 14 jul. 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

APÊNDICE A - TEXTO GERADOR

COISAS DE ESCOLA

Paula Perin

Ainda me lembro dela. Seu nome era Selma.

Essa garota tinha a mesma idade que eu. Conhecemo-nos na terceira série.

Ela tinha um jeito esquisito de falar, uma risada também. Ela ria para dentro.

Também era filha mais velha. Andava igual palhaço com os pés abertos para fora.

Na sexta série estudamos na mesma sala. Foi o pior ano escolar que eu tive. Foi porque sofri bullying na escola. Também, eu era crente, CDF, pobre, alta, magricela e de cabelo de boneca. Tinha os dentes tortos, era péssima em educação física, tinha corpo de menina, usava tênis com saia longa. Para piorar, não era engraçada, nem popular.

A Selma era bonitinha, estranha mas legal e, tirando a parte de CDF, ela estava numa situação bem melhor que a minha.

Resumindo: eu tinha inveja dela. Eu queria que implicassem com ela da forma como implicavam comigo. Um dia, eu a vi chorando. Ela fungava igual a Chiquinha do Chaves. Fiquei com dó dela. Mas no outro dia, quando a vi sorrindo, com aquela risada horrível para dentro, tive raiva dela. Raiva por ela estar feliz e eu naquele inferno.

Na hora do recreio, mandei um recado para ela, não sei por quem:

- Fala para a Selma que eu vou pegar ela lá fora.

Isso estava na moda naquele tempo. Então, durante a aula, ela me encarou com aqueles olhos sonsos delas indagando “por quê”, mas eu virei a cara.

Depois, mandaram um recado para mim no fim da aula. Era das gêmeas. Elas bem mais altas que eu, e também eram mais velhas. Não eram de confusão, eram bem na delas. Uma se chamava Eliúde, a outra não lembro o nome. Mandaram me dizer que, se eu queria pegar a Selma, estariam me esperando.

Bem, nem precisava me dizer o porquê. Para me ajudar a pegar a Selma que não era.

Fiquei de cara no chão. Saí da sala de fininho, envergonhada. A Selma tinha sorte mesmo. Tão sem graça que ela era, e ainda tinha as gêmeas por ela. Mas eu não tinha ninguém. Nem mesmo a Kelly, que andava comigo, gostava de mim. Não tinha afeto na nossa amizade, a gente não andava de braços dados nem nada, não trocava segredos. Ela sempre me descartava quando estava com as meninas mais velhas da nossa turma. Já a Telma e a Mini Tati eram bem

legais comigo, mas ainda sim, eu me sentia fora de contexto. Engraçado isso. Mesmo estando no lugar onde nasci eu me sentia a pessoa mais deslocada e mal querida do mundo.

Até hoje eu não fico legal quando me lembro dessa história. Sinto muito por não ter tido a coragem de pedir desculpas a Selma pelo que eu disse. Se eu tivesse a oportunidade de encontrá-la de novo, eu faria isso, com certeza.



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO DURANTE O PROCESSO DE
ESCRITA**

1. Como você chegou à escolha deste tópico?
2. Uma vez que encontrou o tópico, você começou imediatamente a escrever?
3. Como você começou a escrever este texto?
4. Que tipo de dificuldade você enfrentou enquanto escrevia o texto?
5. Se eu estivesse observando, como poderia saber que você enfrentava algum problema?
6. Comparando seu modo de escrever de antes e o de agora, o que mudou?
7. Observando seus esboços, notei que você riscou algumas frases. Por que fez isso?
8. O que fará a seguir?

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DOS
PROCESSOS DE ESCRITA DO TEXTO**

1. Qual é a parte mais significativa para você nesse texto? O que você fez para que ela também fosse importante para seus leitores?
2. Quais foram os focos de atenção que você deu ao texto? Que detalhes foram importantes?
3. Houve algum detalhe que você excluiu durante a reescrita? Se sim, qual foi o motivo?
4. De todos os textos que você já escreveu, qual você considera o melhor? Por qual razão?
5. Existem partes do texto que você considera boas? Quais são essas partes? Por qual razão?
6. Em sua opinião, o que torna um texto realmente bom?
7. Entre seus colegas, existe alguém que escreve de uma maneira que agrada a você? Quem?
Por quê?
8. Como você poderia tornar sua escrita melhor?
9. Quais são seus pontos fortes?
10. Quais seus pontos fracos?
11. De onde você tirou os seus tópicos de escrita? Qual foi a razão de suas escolhas?
12. Que problemas você enfrentou quando estava escrevendo? O que fez para superá-los?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“ESCREVER COM SENTIDO: uma experiência de produção do gênero memória com alunos de 8º ano do Cariri cearense”**

Pesquisadora: **Profa. Esp. Paula Perin dos Santos**

Telefone para contato: **(88) 9715 4746** ou **(88) 8864 2096**

Orientadora: **Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira**

Local de coleta dos dados: **Escola de Ensino Infantil e Fundamental Tarcila Cruz Alencar**

Objetivo do Projeto de pesquisa

- ♦ **Desenvolver uma proposta metodológica**, através de **oficinas de leitura e escrita**, que auxilie no melhoramento da produção textual, no sentido de formar autores de textos.

IMPORTANTE:

- ♦ As oficinas acontecerão às segundas, terças e quartas-feiras, de 07:30 às 9h, tendo início em 17/02/2014, com término previsto para 08/04/2014.
- ♦ Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ♦ Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ♦ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

- ♦ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades propostas durante as oficinas, bem como responder perguntas oralmente, responder questionários e participar das rodas de conversa. Suas respostas orais serão gravadas para posteriores transcrições – que serão guardadas por cinco (05) anos e incineradas após esse período.
- ♦ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**.
- ♦ O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar seu conhecimento sobre o processo de produção de textos. Além disso, contribuiremos para o aumento do conhecimento científico na área da Educação, no sentido da elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de escrita e leitura na sala de aula.
- ♦ Desde já, muito obrigada!

Profa. Esp. Paula Perin dos Santos
Pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, concordo que meu filho (a) participe do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele (a) estuda.

Juazeiro do Norte, ___/___/___


Assinatura do responsável direto:

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins de direito que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **“ESCREVER COM SENTIDO: uma experiência de produção do gênero memória com alunos de 8º ano do Cariri cearense”**, que será realizada pela Profa. Esp. Paula Perin dos Santos sob a orientação da Profa. Hérica Paiva Pereira, o qual terá apoio desta Instituição.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

Juazeiro do Norte, 12 de fevereiro de 2014.



Maria das Graças Pinheiro

Diretora Administrativa

Maria das Graças Pinheiro
Diretora Administrativa
Port. nº 311/2013

ANEXO B - PRODUÇÕES DOS ALUNOS**Danila**

Tópicos

- O tropicão que eu levei.
- As quedas que eu levei quando comecei a andar de bicicleta.
- Eu mais duas amigas tirando onda de duas saideinhas.
- O filme que assisti com três amigas.
- A morte de Susi uma cachorra imã.
- O parto da minha cachorra Susi.
- As melhores amigas que eu tenho.
- Guerra de pipoca na casa de Jacke

"Eu mais duas amigas tirando ~~da~~ onda de duas loideinhas!"

- Isso começou ano passado.
- O primeiro dia que eu vi elas falando de mim.
- Os dias que eu comecei a mexer com ela.
- O menino que eu tinha amizade com ~~ela~~ é essa duas meninas gostava dele.
- A amizade foi ainda mais se aproximando e ele ficou um grande amigo.
- Essa menina ~~tem~~ ^{tem} odio de mim ~~de~~ e de minhas amigas.
- Tem uma menina que ela se magoa que é uma beleza (5'11").
- Eu ainda mexo com elas mais é pouco, eu não mexo muito com ela, que nem eu mexia antes.

"AS Meninas que falavam de mim"

Tudo começou ano passado, eu não sabia ~~que elas estavam~~ falando de mim, eu já estava desconfiando delas, elas se chama (Gabriela) e a outra se chama (Amanda). Elas começaram a falar de mim eu não sei que diabo era mais só sei que estavam falando de mim, aí eu fui descobrir que elas estavam falando de mim; porque eu tinha um amigo que elas gostavam, o nome dele não vem ao caso, elas gostavam mais que amigo dele mais que amigo, eu acho que elas tinham ciúme dele amigo, porque toda a hora do ruerio ele vinha falar comigo e com as minhas amigas, eu acho que ela tinham ciúme dele amigo. Aí quando eu vi elas falando de mim, eu eu também comecei a apelidar elas e eu é mais suas amigas. começamos a apelidar elas as apelidos eram: A Cabilela (bunda de estilete, Poste e Pé de prancha) mas nós gostavam mesmo de chamar elas de bunda de estilete porque ela não tinha bunda a bunda dela parecia uma tabua. É a Amanda (Palhaça e cabelo de brombeio) mas nós gostava de chamar ela de A Palhaça, porque ela não sabia se maquiava ela passava blanchi ficava duas no- dela na buchecha. meu Deus parecia a irmã do bozo, todo ela perguntava se ela era irmã do bozo, cara parava muito mesmo. E quando a gente chegamos na escola a gente ficava a espera para o ruerio, porque nós vivemos lá no ruerio. Uma delas passavam perto de nós dizia amiga dizia uma das minhas amigas dizia: Jack dizia: - bunda de estilete com Gabriela, e com a Amanda Jack dizia: - Palhaça quem quer con- tem ela, ela tá procurando de um emprego de no circo. de quem ela passava voce parece com a irmã do bozo. E Dani dizia: - ele está falando de mim e palhaça com Gabi e Amanda. eu não ainda não chamam elas assim.

- ① - ^{porque} Quando eu olhava pra elas, elas olhavam pra mim e ficavam falando, ~~mas~~ e quando eu chegava perto delas elas paravam de falar.
- ② - Elas não estudavam na mesma sala, elas estudava no 6º ano e eu no 7º ano "B".
- ③ - Elas ficavam com a cara de juízo, com raiva, elas estavam saltando fogo pelas ventas.
- ④ - Era o Zack e Dani.
- ⑤ - Seca, Seca, Seca.
- ⑥ - Rosa é a sombra ela passava muito forte e quando ela passava verde.
- ⑦ - Muito, muito, mesmo.
- ⑧ - Nós vimos todo dia no recreio.
- ⑨ - Perto de nós diziamos.
- ⑩ - Olha aí quem quer contratar ela, ela tá precisando de um emprego no cerco da mesma coisa.
- ⑪ - Quem quiser contratar é só falar com ela.
- ⑫ - Olhe olha.
- ⑬ - Eu não sei porque eu acho que é porque é um modo de se divertir.

"AS MENINAS QUE FALARAM DE MIM"

Tudo começou ano passado, eu estava desconfiada de algumas meninas estavam falando de mim, eu não sabia se elas estavam falando de mim, eu só estava desconfiada delas, ~~elas se chamam~~ porque porque quando eu estava pra elas, elas estavam pra mim e elas ficavam falando e quando eu chegava perto delas elas paravam de falar e ficavam olhando pro outro lado. E elas se chamam "Gabriela" e a outra se chama "Amanda". Elas não estudavam na minha sala, elas estudavam no 6º ano e eu no 7º ano "B". Elas começaram a falar de mim eu não sei que Jack era mas sei que estavam falando de mim, o meu amigo foi perguntar se elas estavam falando de mim e elas disseram que não estavam falando de mim porque não mim conhecia mas eu sei que elas estavam falando de mim, porque eu fiz uma caixa que elas não gostariam meus não foi nada com elas, e eu descobri que elas estavam falando de mim, porque eu tenho um amigo que elas gostam, o nome dele não vem ao caso, elas gostavam dele mais que amigo, eu tenho certeza que elas tinham ciúme dele comigo, porque toda hora no recreio ele vinha falar comigo e com minhas amigas, e elas ficavam com a cara de jumento, com raiva, resmungando fogo pelas ventas, e eu nem ligava eu ficava era rindo eu fazia rir ai pra elas. Ai Jack me disse que os meninos chamavam ela de Poste e de pé de prenda, e eu aproveitei que elas estavam falando de mim e comecei a apelidar ~~de~~ elas eu e mais duas amigas que eram Jack e Dani, os apelidos eram a "Gabriela" nos chamávamos de (bunda de estilete, Poste e Pé de prenda) mas nós gostávamos mesmo de chamar ela de bunda de estilete porque ela não tem bunda a bunda dela é uma tabua seca, seca, seca. E a Amanda eram (Palhaça e cabelo de brembrico) mas nós gostávamos mesmo de chamar ela de "A Palhaça", porque ela não sabia se maquiava ela passava blonchi e ficava duas rodela na buchecha roxa e a sombra ela passava muito forte

te ficava assada para o recreio, porque nós víamos elas todo dia no recreio e quando uma delas passavam perto de nós dizíamos

Jack dizia:

— Bunda de estilete com Gabriela, e com a Amanda. Jacke dizia:

— Olha eu quem quer contratar ela, ela tá precisando de um emprego no Coto da mesma certo ela parece com a irmã do logo.

Dani dizia:

— Olhe olha que está passando bunda de estilete, com a Gabriela. Dani dizia com Amanda:

— Vai Palhassa se acha a bichinha.

E ainda hoje nós chamamos elas assim no olho que é porque é um modo de gente se divertir.

As meninas que falaram de mim

Tudo começou ano passado, eu estava desconfiada de algumas meninas que estavam falando de mim, eu não sabia se elas estavam falando de mim, eu só estava desconfia delas, porque quando eu olhava pra elas e elas olhavam para mim e elas ficavam falando e quando eu chegava perto delas e elas paravam de falar e ficavam olhando pro outro lado. E elas se chamavam Gabriela e Amanda. Elas não estudavam na minha sala, elas estudavam no 6° ano e eu no 7° ano B. Elas começaram a falar de mim eu não sei que diabo era mas só sei que estavam falando de mim. O meu amigo foi perguntar se elas estavam falando de mim, ai elas disseram que não estavam falando de mim porque não mi conhecia, mas eu sei que elas estavam falando de mim, porque eu fiz uma coisa que elas não gostaram mas não foi nada com elas foi com amigo delas ele gostou, mas elas não. Ai descobri que elas estavam falando de mim, porque tenho um amigo que elas gostam o nome dele não vem ao caso. Elas gostavam dele mas que amigo, eu tenho certeza que elas tinha ciúme dele comigo, porque toda hora no recreio ele vinha falar comigo e com minhas amigas, e elas ficavam com a cara de jumento, com raiva, soltando fogo pelas ventas e eu nem ligava pra elas eu e minhas amigas ficávamos era rindo da cara delas eu nem estava nem ai pra elas. Ai Jack mi disse que os meninos chamavam elas de poste e de pé de prancha. Ai eu aproveitei que elas estavam falando de mim e comecei a apelidar elas eu e mais duas amigas que eram Jack e Dani. Os apelidos eram a 'Gabriela' nós chamávamos de: bunda de estilete, poste e pé de prancha, mais nós gostávamos mesmo de chamar elas de bunda de estilete, porque ela não tem bunda a bunda dela é uma tabua seca, seca, seca. E a 'Amanda' era palhaça e cabelo de bom brio, mais nós gostávamos mesmo de chamar ela de a palhaça, porque ela não sabia se maquiar ela passava *blush* e ficava dois rodela na bochecha rosa e a sombra ela passava muito forte e quando ela passava verde, meu Deus parecia a irmã do bozó vez enquanto nós perguntávamos se ela era a irmã do bozó, cara parecia muito, muito mesmo. E quando a gente chegávamos na escola a gente ficávamos ansiosas para o recreio, porque nós dizíamos.

Jack dizia:

Bunda de estilete, com a Gabriela.

E com a Amanda, Jack dizia:

Olha ai quem quer contratar ela, ela tá precisando de um emprego no circo, dá mesmo certo ela parece com a irmã do bozó dá pra ela fazer parceria com o bozó lá no circo.

Dani dizia:

Oxe olha quem está passando bunda de estilete.

Dani dizia com a Amanda:

Vai palhaça se acha a bichinha!

E ainda hoje nós chamamos elas assim, eu acho que é um modo da gente se divertir.

As meninas que falaram de mim

Tudo começou ano passado, eu estava desconfiada de algumas meninas que estavam falando de mim, ~~eu não sabia se elas estavam falando de mim, eu só estava desconfiada delas,~~ porque quando eu olhava pra elas e elas ~~olhavam~~ para mim, ~~elas~~ ficavam falando, e quando eu chegava perto delas, elas paravam de falar e ficavam olhando para outro lado.

O nome delas eram "Gabriela e Amanda". ^{As duas} ~~Elas~~ não estudavam na minha sala, ~~elas~~ estudavam no 6º ano e eu no 7º ano B.

Elas começaram a falar de mim eu não sei que diabo era mas só sei que estavam falando de mim. O meu amigo foi perguntar se elas estavam falando de mim, ~~então~~ elas disseram que não estavam ~~falando de mim~~ porque não me conhecia, mas eu sei que elas estavam falando ~~de mim~~, porque eu fiz uma coisa que elas não gostaram ^{porém} ~~mas~~ não foi nada com elas, e sim com o amigo delas. Ele gostou, mas elas não!

Depois descobri que elas estavam falando de mim, porque tenho um amigo que elas gostam, o nome dele não vem ao caso, elas gostavam dele ~~como~~ mas que amigo, eu tenho certeza que ~~elas~~ tinham ciúme dele comigo, ~~porque~~ toda hora no recreio ele vinha falar comigo e com minhas amigas, e elas ficavam com a cara de ~~furto~~ ^{enfurecidas}, com raiva, soltando fogo pelas ventas e eu nem ligava pra elas.

~~(Eu e minhas amigas)~~ ^{Nós} ficávamos ~~era~~ ^{de bo chorando} ~~rindo~~ da cara delas, ~~eu~~ ^{porque} não estava nem aí pra elas. Ai Jack ^{Dani e Jack} me disse que os meninos chamavam elas de poste e de pé de prancha. Então eu aproveitei que elas estavam falando de mim e comecei a apelidar elas, eu ~~é~~ ^é ~~mais duas amigas que eram Jack e Dani.~~ ^{minhas duas amigas}

Os apelidos eram assim, a Gabriela nós chamávamos de "bunda de estilete, poste e pé de prancha", mais nós gostávamos mesmo de chamar elas de "bunda de estilete", porque ela não tem bunda, a bunda dela é uma tabua seca, ~~seca, seca~~. E os da Amanda eram "palhaça e cabelo de ^{bombório} ~~bom brio~~", mais nós gostávamos mesmo de chamar ela de "a palhaça", porque ela não sabia se maquiar, ela passava *blush* e ficava duas rodela rosa na bochecha, e a sombra ela passava muito forte, e quando ela passava verde! ~~(Meu Deus)~~ ^{Noroo!} parecia a irmã do Bozo. ^{de} Vez enquanto nós perguntávamos se ela era a irmã do Bozo, ^{Meu Deus} ~~cara~~, parecia muito, ~~(muito)~~ mesmo.

Quando nós chegávamos na escola, ficávamos ansiosas para o recreio, porque nós tirávamos sarro da cara delas.

Jack dizia com a Gabriela:

-Bunda de estilete!

E com a Amanda:

-Olha ai, quem quer contratar ela? Ela tá precisando de um emprego no circo,
dá mesmo certo, ela parece com a irmã do ^{bozo} (bozó) dá para ela fazer parceria com o
(bozó) lá no circo.

E Dani dizia com a Gabriela:

-Oxe! Olha quem está passando, "bunda de estilete".

E com a Amanda:

-Vai palhaça, se acha a bichinha!

E ainda hoje nós chamamos elas assim, eu acho que é um modo da gente se divertir.

o que Camila pode fazer:

- Verificar se há palavras que se repetem e retirar o excesso
- Observar o uso adequado de:

* mas (porém)

* mais +

- Verificar a grafia do nome do palhaço: Bozo!

e de

- Trocar "Eu e minhas amigas" por outras expressões, como "nós", ou deixar só o verbo.

*→ Colocar espaço depois da pontuação (só no computador)

As meninas que falaram de mim

3

Tudo começou ano passado, eu estava desconfiada de que algumas meninas estavam falando de mim, porque quando eu olhava para elas, ficavam cochichando e olhando para mim; quando eu chegava perto, elas paravam de falar e ficavam olhando para outro lado.

O nome delas eram "Gabriela e Amanda". As duas não estudavam na minha sala, mas no 6º ano.

Eu não sei que diabo era elas falavam de mim. O meu amigo foi perguntar se elas estavam falando de mim, mas elas disseram que não estavam, porque não me conhecia. Mas eu sei que elas estavam falando, porque eu tinha feito uma coisa que elas não gostaram. Porém, não foi nada com elas, e sim com o amigo delas. Ele gostou, mas elas não!

Eu tive certeza de que tinham ciúmes dele comigo, porque todas as vezes que ele vinha falar comigo e com minhas amigas Dani e Jacke, na hora do recreio, elas ficavam furiosas, soltando fogo pelas ventas. Mas eu nem ligava...

Ficávamos debochando da cara delas. Jacke me disse que os meninos chamavam elas de poste e de pé de prancha. Então, eu aproveitei que elas estavam falando de mim e começamos a apelidá-las. Gabriela, nós chamávamos de "bunda de estilete", porque ela não tinha bunda, a bunda dela é como uma tabua seca; chamávamos também de poste e pé de prancha". Já Amanda, apelidávamos de "cabelo de bombril", porque quando ela pranchava o cabelo não ficava liso, ficava armado. Mas nós gostávamos mesmo era de chamá-la de "palhaça", porque ela não sabia se maquiar, ela passava *blush* e ficava dois círculos rosas na bochecha. Ela passava sombra demais. E quando usava o tom verde? Nossa! parecia a irmã do Bozo. De vez enquanto nós perguntávamos se ela era a irmã do Bozo, cara, pois ela parecia muito, muito mesmo.

Quando nós chegávamos na escola, ficávamos ansiosas para o recreio, só para tirar sarro da cara delas:

Jacke dizia com a Gabriela:

- Bunda de estilete!

E com a Amanda:

- Olha ai, quem quer contratar ela? Ela tá precisando de um emprego no circo, dá mesmo certo, ela parece com a irmã do Bozo, dá para ela fazer parceria com o Bozo lá no circo!

Dani dizia com a Gabriela:

- Oxe! Olha quem está passando, “bunda de estilete”.

E com a Amanda:

- Vai palhaça, se acha a bichinha!

Ainda hoje nós chamamos elas assim, eu acho que é um modo da gente se divertir e dar várias risadas juntas. No começo elas se importavam mais, agora nem tanto, mas ainda ficam e cara feia. O meu amigo, bem, ele já não estuda mais aqui.

As implicantes

Tudo começou ano passado, eu estava desconfiada de que algumas meninas estavam falando de mim, porque quando eu olhava para elas, ficavam cochichando e olhando para mim; quando eu chegava perto, elas paravam de falar e ficavam olhando para outro lado.

O nome delas eram “Gabriela e Amanda”. As duas não estudavam na minha sala, mas no 6º ano.

Eu não sei que diabo era elas falavam de mim. O meu amigo foi perguntar se elas estavam falando de mim, mas elas disseram que não estavam, porque não me conhecia. Mas eu sei que elas estavam falando, porque eu tinha feito uma coisa que elas não gostaram. Porém, não foi nada com elas, e sim com o amigo delas. Ele gostou, mas elas não!

Eu tive certeza de que tinham ciúmes dele comigo, porque todas as vezes que ele vinha falar comigo e com minhas amigas Dani e Jacke, na hora do recreio, elas ficavam furiosas, soltando fogo pelas ventas. Mas eu nem ligava...

Ficávamos debochando da cara delas. Jacke me disse que os meninos chamavam elas de poste e de pé de prancha. Então, eu aproveitei que elas estavam falando de mim e começamos a apelidá-las. Gabriela, nós chamávamos de “bunda de estilete”, porque ela não tinha bunda, a bunda dela é como uma tabua seca; chamávamos também de poste e pé de prancha”. Já Amanda, apelidávamos de “cabelo de bombрил”, porque quando ela pranchava o cabelo não ficava liso, ficava armado. Mas nós gostávamos mesmo era de chamá-la de “palhaça”, porque ela não sabia se maquiar, ela passava *blush* e ficava dois círculos rosas na bochecha. Ela passava sombra demais. E quando usava o tom verde? Nossa! parecia a irmã do Bozo. De vez enquanto nós perguntávamos se ela era a irmã do Bozo, cara, pois ela parecia muito, muito mesmo.

Quando nós chegávamos na escola, ficávamos ansiosas para o recreio, só para tirar sarro da cara delas:

Jacke dizia com a Gabriela:

- Bunda de estilete!

E com a Amanda:

- Olha ai, quem quer contratar ela? Ela tá precisando de um emprego no circo, dá mesmo certo, ela parece com a irmã do Bozo, dá para ela fazer parceria com o Bozo lá no circo!

Dani dizia com a Gabriela:

- Oxe! Olha quem está passando, "bunda de estilete".

E com a Amanda:

- Vai palhaça, se acha a bichinha!

Ainda hoje nós chamamos elas assim, eu acho que é um modo da gente se divertir e dar várias risadas juntas. No começo elas se importavam mais, agora nem tanto, mas ainda ficam e cara feia. O meu amigo, bem, ele já não estuda mais aqui.

09/04/2014.

Celine

✓
Topicos

- Noite do filme com a amiga
- Confidenters
- Minha turma de amigos
- O começo das aulas.
- Finais de semana
- Família
- Conhecendo a nova escola
- Meus melhores professores (Raimundo, Paula, Lane)
- A valsa

A valsa

- Ansiosa pelo ~~seu~~ centenário
- A dança
- Minha amiga gritando parecendo um bando de loucos
- O abraço e o ciúme.
- O ensaio.
- Descoberta que eu teria que dançar na frente da escola toda.
- O vídeo na rede social com muitos likes.
- ~~A importância de uma das coisas feitas~~
~~nao a outro menino~~
- A resolução do problema.

A valsa

Ansiosa pelo centenário fiquei, quando soube que ia participar dele junto com meus amigos, era muito bom quando a professora colocava todo mundo em pé pra cantar, sempre tinha algum método a palhaço na pra atrapalhar o ensaio mais mesmo assim nós conseguimos ensinar.

No dia do centenário fiquei contada as horas e minutos para começar, quando descobri que teria que dançar valsa na frente do colégio todo mundo descobriu que ^{na} ^{braco} ^{com} ^{um} ^{menino} que duas amigas minhas gostava o tão chamado "Príncipe". ^{que} ^{tambem} ^{era} ^{amigo} ^{meu}

~~Quando chegou a hora de fazer a apresentação mas mesmo assim eu fiz.~~ Quando minhas amigas souberam ficaram que nem um bando de loucas gritando e até dizendo que agente combinava. ^{Dialo} ~~Imagina~~ ^{que} ~~eu~~ ^{aprendi} ~~em~~ ¹⁵ ~~minutos~~ ^{imagine} ~~nos~~ ^{aprender} a dançar valsa em 15 minutos. Mais na apresentação ocorreu tudo bem agente tinha até uma especie de fã clube gritando: ^{ai} ^{descobrimos} ^{que} ^{um} ^{amigo} ^{meu} ^{ficou} ^{com} ^o ^{direto} ^{na} ^{final} ^{foi} ^{um} ^{problema} ^{na} ^{dança} ^e ^{do} ^{abraço} ^{na} ^{final} ^{foi} ^{um} ^{problema} ^{na} ^{final} ^{deu} ^{tudo} ^{certo} ^{na} ^{resolução}. Quando cheguei em casa ~~eu~~ ^{fiquei} ^{surpreendida} pois a valsa tinha ido parar na rede social colocado por minhas amigas com o titulo "A valsa do ano", até fiquei feliz pois vi que a escola em peso ^{tinha} ^{curtido} ^{ver} a valsa, até meus professores gostaram. Mais enfim foi um acontecimento muito importante pois aprender que superar os medos junto de amigos fica até mais fácil.

① ~~Porque minha colega que ia dançar com ele trouxe um vestido que não coube nela.~~

② ~~Tive que pegar a papatilha da minha amiga emprestada pois a minha tinha (branco) e um defeito.~~

③ Mais só que o menino que eu dancei não tinha culpa pois tinha acontecido um imprevisto. Então ele entendeu isso e ficou tudo bem.

1º DIALOGO: A professora mim chamou e disse:

— Jackeline você pode dançar no lugar de mislayne, porque ela trouxe um vestido que não coube nela. Então eu disse:

— Mais eu não sei dançar valsa: É a professora que entrevistou.

— Mais você ensaia uns 15 minutos e ver se conseguiu. Então eu completei

— ~~Então~~ tá eu vou.

2º DIALOGO: ~~As meninas tiveram o tempo a sala~~
~~eu e guitarras:~~

— Vocês ficam lindo juntos. Até que a professora chegou e disse: — Vão lá para a

prezante.

Quadra que vocês tão tirando a concentração deles. E então ~~com o tempo~~ eu fui pegando o jeito pra dançar bem a tempo.

③ Meninas: Esta casal lindo

Meninos: Vixi combinario viu.

A valsa
Ancora pelo aniversário fiquei quando meube
que ia participar dele junto com meus amigos
era muito bom quando a professora colocava
todo mundo em pé para cantar, sempre tinha algum
metido a palhaço no pra atrapalhar o ensaio mais
mesmo assim nós conseguimos ensaiar.

No dia do aniversário fiquei contando as horas
e minutos para começar, quando descobrir que teria
que dançar valsa na frente da escola toda, a profe
sora mim chamou e disse "Jackeline você pode dançar
no lugar de myrlayne, porque ela trouxe um vestido que
não coube nela. Então eu disse: "Mais eu não sei dança
valsa!" e a professora entrevistou "Mais você ensaia e ver
se conseguiu". Então completei: "ta eu vou" e logo ~~com~~
~~para~~ descobrir que era com o mesmo que duas amigas
minhas gostavam o tão chamado "Príncipe" que também era
meu amigo.

Quando minha amigas saíram ficaram que nem
bando de louca gritando: "Vocês ficam lindas juntos"
então a professora veio e disse "você vão tirar a
construção deles vão lá para quadra". Imagina só
aprender a dançar valsa em 15 minutos. Mais correu
tudo bem a gente tinha até uma espécie de fã clube
gritando: "Éta casal lindo", "Vixi combinaram viu". Mais
ai descobrir que um amigo meu ficou com uma espé-
cie de ciúmes só por causa dessa dança e do abraço
no final. Mas o menino que eu dancei não tinha culpa
pois tinha acontecido um imprevisto. Ele entendeu e
fico tudo bem. E no final ficou tudo bem. Quando cheguei
em casa descobri que o vídeo tinha ido para na
rede social mais fiquei feliz pois não só as alunas
mas as professoras também curtiram a valsa. Mais enfim

foi um acontecimento importante na minha vida aprendi que superar os medos junto de amigos fica até mais fácil.

(4)

A VALSA

ANCIOSA PELO CENTENÁRIO FIQUEI QUANDO SOUBE QUE IA PARTICIPAR DELE JUNTO COM MEUS AMIGOS ERA MUITO BOM QUANDO A PROFESSORA COLOCAVA TODO MUNDO E PE PARA CANTAR, SEMPRE TINHA ALGUM METIDO A PALHAÇO SO PRA ATRABALHAR O ENSAIO MAIS MESMO ASSIM CONSIGUIMOS ENSAIAR.

NO DIA DO CENTENÁRIO FIQUEI CONTANDO AS HORAS E MINUTOS PARA COMEÇAR, QUANDO DESCOBRIR QUE TERIA QUE DANÇAR VALSAR NA FRENTE DA ESCOLA TODA, A PROFESSORA MIM CHAMO E DISSE " JACKELINE VOCÊ PODE DANÇAR NO LUGAR DE MISLAYNE , PORQUE ELA TROUXE UM VESTIDO QUE NÃO COUBE NELA ,ENTÃO EU DISSE " MAIS EU NÃO SEI DANÇAR VALSA" E A PROFESSORA INTERVIU " MAIS VOCÊ ENSAIA E VER SE CONSEGUI" ENTÃO COMPLETEI " TA EU VOU " E LOGO DESCOBRIR QUE ERA COM O MENINO QUE DUAS AMIGAS MINHAS GOSTAVAM O TÃO CHAMADO "PRINCIPE" QUE TAMBÊM ERA MEU AMIGO.

QUANDO MINHAS AMIGAS SOUBERAM FICARAM QUE NEM UM BANDO DE LOUCA GRITANDO " VOCÊS FICAM LINDO JUNTOS " ENTÃO A PROFESSORA VEIO E DISSE " VOCÊ VÃO TIRAR A CONCENTRAÇÃO DELES VÃO LA PARA A QUANDRA". IMAGINA SO APRENDER A DANÇAR VALSA EM 15 MINUTOS.MAIS OCORREU TUDO BEM A GENTE TINHA ATE UMA ESPECIE DE FÂN CLUBE GRITANDO "EITA CASAL LINDO" ,"VIXI COMBINARO VIU" . MAIS AI DESCOBRIR QUE UM AMIGO MEU FICOU COM UMA ESPECIE DE CIÚMES SÓ POR CAUSA DESSA DANÇA E DO ABRAÇO NO FINAL. MAS O MENINO QUE EU DANÇEI NÃO TINHA CULPA POIS TINHA ACONTECIDO UM EMPREVISTO ELE ENTENDEU E FICOU TUDO BEM,QUANDO CHEGUEI EM CASA DESCOBRIR QUE O VIDEO TINHA IDO PARAR NA REDE SOCIAL MAI FIQUEI FELIZ POIS NAO SO OS ALUNOS MAIS OS PROFESSORES TAMBEM CURTIRAM A VALSA.MAIS ENFIM FOI UM ACONTECIMENTO IMPORTANTE NA MINHA VIDA POIS APRENDER QUE SUPERAR OS MEDOS JUNTO DE AMIGOS FICA ATE MAIS FÁCIL.

A valsa

Ansiosa pelo centenário fiquei quando soube que ia participar dele junto com meus amigos era muito bom quando a professora colocava. Todo mundo em pé para cantar, sempre tinha algum metido a palhaço só pra atrapalhar o ensaio mais mesmo assim conseguimos ensaiar.

No dia do centenário fiquei contando as horas e minutos para começar, quando descobrir que teria que dançar valsar na frente da escola toda, a professora mim chamo e disse:

- Jackeline você pode dançar no lugar de Mislayne, porque ela trouxe um vestido que não coube nela .

-Mais eu não sei dançar valsa

-Mais você ensaia e vê se consegui

Então completei :

- Tá eu vou .

E logo descobrir que era com o menino que duas amigas minhas gostavam ,o tão chamado "príncipe" que também era meu amigo.

Quando minhas amigas souberam ficaram que nem um bando de louca gritando:

-Vocês ficam lindos junto!

Então a professora veio e disse:

-Você vão tirar a concentração deles vão lá para a quadra.

Imagina só aprender a dançar valsa em 15 minutos. mais ocorreu tudo bem a gente tinha ate uma espécie de fã clube gritando :

- Eita casal lindo!

- Vixi combinarão viu!

Mais ai descobrir que um amigo meu ficou com uma espécie de ciúmes só por causa dessa dança e do abraço no final. Mas o menino que eu dancei não tinha culpa pois tinha acontecido um imprevisto ele entendeu e ficou tudo bem,quando cheguei em casa descobrir que o vídeo tinha ido parar na rede social mas fiquei feliz pois não só os alunos mais os professores também curtiram a valsa.Mas enfim foi um acontecimento importante na minha vida pois aprendi que superar os medos junto de amigos fica ate mais fácil.

A valsa

Ansiosa pelo Centenário de Vinicius de Moraes fiquei quando soube que ia participar dele junto com meus amigos, era muito bom quando a professora colocava todo mundo em pé para cantar, sempre tinha algum metido a palhaço só pra atrapalhar o ensaio mais mesmo assim conseguimos ensaiar.

No dia do evento fiquei contando as horas e minutos para começar, quando descobri que teria de dançar valsa na frente da escola toda, a professora me chamou e disse:

- Jackeline, você pode dançar no lugar de Mislayne? Ela trouxe um vestido que não coube nela!

- Mas eu não sei dançar valsa!

- Mas você ensaia e vê se consegue.

Então completei:

- Tá, eu vou.

E logo descobri que o meu par era o garoto que duas amigas minhas gostavam, o tão chamado "Príncipe" que também era meu amigo.

Quando minhas outras amigas souberam, ficaram que nem um bando de loucas, gritando:

- Vocês ficam lindos juntos!

Então a professora veio e disse:

- Vocês vão tirar a concentração deles. Vão lá para a quadra!

Imagina só! Aprender a dançar valsa em 15 minutos! Mas ocorreu tudo bem. A gente tinha até uma espécie de fã clube gritando:

- Eita casal lindo!

- Vixi, combinarão viu?!

Porém, descobri que um amigo meu ficou meio enciumado. Só por causa dessa dança e do abraço no final! O menino que eu dancei não tinha culpa, pois houve um imprevisto. Depois o ciumento entendeu e ficou tudo bem. Quando cheguei em casa, o vídeo estava lá, na rede social! Apesar disso, fiquei feliz! Pois, não só os alunos, como também os professores curtiram a valsa. Enfim, foi um acontecimento importante na minha vida, pois aprendi que superar os medos junto de amigos fica até mais fácil.

Coisas que XXXXXXXXXXXX pode fazer

- Verificar a pontuação do 1º ~~esse~~ parágrafo. Onde ~~o~~ pausa momentânea, usar vírgula; onde for pausa final, usar ponto.

- Situar melhor o contexto inicial da história: o que vocês estavam ensaiando, como eram os ensaios.

- Pensar ~~essa~~ no título como sendo a cara de sua história.

15 minutos de Valsa.

A valsa

Ansiosa pelo Centenário de Vinicius de Moraes fiquei, quando soube que ia participar dele junto com meus amigos, ^{era} muito bom quando a professora colocava todo mundo em pé para ^{da sala} cantar, ^{sempre tinha} algum metido a palhaço só pra atrapalhar o ensaio, ^{mas mesmo assim} conseguimos ensaiar. ^{a música que iriamos cantar sempre todos em fila, e ainda tinha uma espécie de coreografia}

No dia do evento, fiquei contando as horas e minutos para começar, ^{até eu} quando descobri, que teria de dançar valsa na frente da escola toda. ^A professora me chamou e disse:

- Jackeline, você pode dançar no lugar de Mislayne? Ela trouxe um vestido que não coube nela!

- Mas eu não sei dançar valsa!

- Mas você ensaia e vê se consegue.

Então completei:

- Tá, eu vou.

E logo descobri que o meu par era o garoto que duas amigas minhas gostavam, o tão chamado "Príncipe" que também era meu amigo.

Quando minhas outras amigas souberam, ficaram que nem um bando de loucas, gritando:

- Vocês ficam lindos juntos!

Então a professora veio e disse:

- Vocês vão tirar a concentração deles. Vão lá para a quadra!

Imagina só! Aprender a dançar valsa em 15 minutos! Mas ocorreu tudo bem. A gente tinha até uma espécie de fã clube gritando:

- Eita casal lindo!

- Vixi, combinarão viu?!

Porém, descobri que um amigo meu ficou meio enciumado. Só por causa dessa dança e do abraço no final! O menino que eu dancei não tinha culpa, pois houve um imprevisto. Depois o ciumento entendeu e ficou tudo bem. Quando cheguei em casa, o vídeo estava lá, na rede social! Apesar disso, fiquei feliz! Pois, não só os alunos, como também os professores curtiram a valsa. Enfim, foi um acontecimento importante na minha vida, pois aprendi que superar os medos junto de amigos fica até mais fácil.

1ª Norma mala ficou com uma música para cantar.
 O título da música era "SEILÁ, AVIDATEM SEMPRE RAZÃO"

Quinze Minutos de Valsa

Nossa escola ia comemorar o Centenário de Vinicius de Moraes. Fiquei muito ansiosa e feliz quando soube que eu e meus amigos iríamos participar. Ficamos responsáveis pela apresentação da música "Sei lá, a vida tem sempre razão". Era muito bom quando a professora colocava todo mundo em pé para cantar, sempre tinha algum metido a palhaço só pra atrapalhar o ensaio, mas mesmo assim era divertido.

No dia do evento, fiquei contando as horas e os minutos para começar, até eu descobrir que teria de dançar valsar na frente da escola toda. A professora me chamou e disse:

- Jackeline, você pode dançar no lugar de Mislayne? Ela trouxe um vestido que não coube nela!

- Mas eu não sei dançar valsa!

- Mas você ensaia e vê se consegue.

Então completei:

- Tá, eu vou.

E logo descobri que o meu par era o garoto que duas amigas minhas gostavam, o tão chamado "Príncipe" que também era meu amigo.

Quando minhas outras amigas souberam, ficaram que nem um bando de loucas, gritando:

- Vocês ficam lindos juntos!

Então a professora veio e disse:

- Vocês vão tirar a concentração deles. Vão lá para a quadra!

Imagina só! Aprender a dançar valsa em 15 minutos! Mas ocorreu tudo bem. A gente tinha até uma espécie de fã clube gritando:

- Eita casal lindo!

- Vixi, combinação viu?!

Porém, descobri que um amigo meu ficou meio enciumado. Só por causa dessa dança e do abraço no final! O menino que eu dancei não tinha culpa, pois houve um imprevisto. Depois o ciumento entendeu e ficou tudo bem. Quando cheguei em casa, o vídeo estava lá, na rede social! Apesar disso, fiquei feliz! Pois, não só os alunos, como também os professores curtiram a valsa. Enfim, foi um acontecimento importante na minha vida, pois aprendi que superar os medos junto de amigos fica até mais fácil.

Quinze Minutos de Valsa



Nossa escola ia comemorar o Centenário de Vinicius de Moraes. Fiquei muito ansiosa e feliz quando soube que eu e meus amigos iríamos participar. Ficamos responsáveis pela apresentação da música "Sei lá, a vida tem sempre razão". Era muito bom quando a professora colocava todo mundo em pé para cantar, sempre tinha algum metido a palhaço só pra atrapalhar o ensaio, mas mesmo assim era divertido.

No dia do evento, fiquei contando as horas e os minutos para começar, até eu descobrir que teria de dançar valsar na frente da escola toda. A professora me chamou e disse:

- Jackeline, você pode dançar no lugar de Mislayne? Ela trouxe um vestido que não coube nela!

- Mas eu não sei dançar valsa!

- Mas você ensaia e vê se consegue.

Então completei:

- Tá, eu vou.

E logo descobri que o meu par era o garoto que duas amigas minhas gostavam, o tão chamado "Príncipe" que também era meu amigo.

Quando minhas outras amigas souberam, ficaram que nem um bando de loucas, gritando:

- Vocês ficam lindos juntos!

Então a professora veio e disse:

- Vocês vão tirar a concentração deles. Vão lá para a quadra!

Imagina só! Aprender a dançar valsa em 15 minutos! Mas ocorreu tudo bem. A gente tinha até uma espécie de fã clube gritando:

- Eita casal lindo!

- Vixi, combinarão viu?!

Porém, descobri que um amigo meu ficou meio enciumado. Só por causa dessa dança e do abraço no final! O menino que eu dancei não tinha culpa, pois houve um imprevisto. Depois o ciumento entendeu e ficou tudo bem. Quando cheguei em casa, o vídeo estava lá, na rede social! Apesar disso, fiquei feliz! Pois, não só os alunos, como também os professores curtiram a valsa. Enfim, foi um acontecimento importante na minha vida, pois aprendi que superar os medos junto de amigos fica até mais fácil.

09/04/2014

Gabriele

Tópicos de escritas

- * Brincando de desfile com minhas irmãs
- * Viagem a São Gabriel da Palha (Espírito Santo)
- * A vida da minha mãe, quando ela era jovem
- * O melhor presente do mundo
- * A revelação
- * Meu passeio no caldas
- * Meu primeiro dia de aula no Tancita
- * Meu primeiro sobrinho
- * Meus professores de Matemática predilato (Hilton, Edni e Raimundo)
- * A escola Malvina de Castro
- * Problemas que eu enfrentei quando nasci
- * O novo jeito de fazer pipoca
- * Meu novo cunhado
- * Eu aprendendo a andar de bicicleta
- * A perseguição
- *

Brincando de desfile com minhas irmãs

Quando eu morava em Itapevi (SP), eu tinha uns 6 anos mais ou menos, minhas irmãs ^{Cynthia e Ana} e eu tinha mania de brincar de alguma coisa, sempre quando meus pais saíam.

Um dia a gente brincou de desfile. Minha irmã do meio ficou sentada numa cadeira e numa mesinha que agente tinha. Ela escrevia o nome de cada uma e dizia que tipo de roupa ^(Verão, praia, casamento e etc.) Dai, entrava eu e minhas irmãs, cada uma mais bizarra que a outra. E minha irmã anotando os pontos. Minha irmã ^{Cynthia} mais velha dava cada esconregão de salto. Eu e minhas 3 irmãs sempre se divertia com qualquer coisa. Essa é uma das minhas memórias que nunca vou esquecer.

1º = Tinha vezes que até inventávamos brincadeira. Mas nós também brincávamos de cobra-cega, tranca-lim, pega-pega, esconde-esconde.

2º = Eu mesmo quando era praia, vestia um biquini e pegava uma blusa do meu pai que abria na frente pra dizer que era uma saída-de-banco e pegava também um chapéu do meu pai e usava chinelo. Minha irmã mais velha quando era casamento pegava uma blusa branca bem xiquitona que ela tinha e usava na cintura um lençol branco com um tecido brilhoso por cima e usava no cabelo, um enfiado de cabelo. E minha irmã do meio, quando era meias até a coxa, umas 3 blusa de manga longa, 2 jaqueta e uma toca, e sem falar na bota.

3º = No final da brincadeira, minha irmã do meio (a jurada), dizia quem ganhou.

- E aí, quem foi que ganhou? - eu dizia.

- E a vencedora do desfile, por mais que tenha dado cada trapação, foi a Cynthia.

Antes da brincadeira começar a gente pegava aqueles

papel laminado e fazia uma coroa e uma faixa escrito: "Miss São Paulo 2007". Quando nós colocamos a faixa e a coroa na Cinthia, ela subiu em cima da cadeira e fez um "discurso". Eu, Carol e Ana sentamos no chão.

— Meu povo de São Paulo, obrigado pelos elogios e tudo mais, só que quando eu olhei para minhas adversárias já sabia que iria ganhar.

Nesse momento, eu e minhas irmãs não aguentamos e começamos a rir e jogar um monte de coisas nela.

4 - Fazia piadas, comidas diferentes, Brincava de todo jeito e também se divertia muito.

Brincando de desfile com minhas irmãs

Quando eu morava em Itapevi (SP) eu tinha uns 6 anos mais ou menos, minhas irmãs (Cinthia, Carol e Ana) e eu tinha mania de brincar de alguma coisa. Brincávamos de cobra-cega, trança-lim, pega-pega, esconde-esconde e tinha vezes que até inventávamos, isso sempre quando meus pais saíam.

Um dia a gente brincou de desfile, ~~Carol~~ Carol ficou sentada numa cadeira e numa mesinha que nós tinha e ela ia ser a jurada. Ela escrevia o nome de cada uma e dizia que tipo de roupa (Verão, praia, casamento etc.) Daí entrava eu e minhas irmãs. Eu mesmo quando era na praia, vestia um biquíni e pegava uma blusa do meu pai que abria na frente pra dizer que era uma saída-de-banho e pegava também um chapéu do meu pai e usava chinelo. Já Cinthia quando era casamento pegava uma blusa branca bem xique que ela tinha e usava na cintura um lençol branco com um tecido brilhoso por cima e usava no cabelo, um enfeite bem bonito. Analice quando era inverno no Alasca vestia umas 5 calça do meu pai, umas três meias até a coxa, umas 3 blusa de manga longa, 2 jaqueta e uma toca, e sem falar na bota. Cada uma mais bizarras que a outra. E Carol anotando os pontos. Cinthia dava cada escorregão do salto.

No final da Brincadeira, Carol (a jurada) dizia quem ganhou:

- E aí quem foi que ganhou? - eu dizia.

- E a vencedora do desfile, por mais que tenha dado cada trépicação foi a Cinthia

Antes da brincadeira começava a gente pegava aqueles papel laminado e fazia uma coroa e uma faixa escrita "Miss São Paulo 2007". Quando nós colocamos a faixa e a coroa na Cinthia, ela subia em cima da cadeira e fez um discurso. Eu, Carol e Ana sentamos no chão:

- Meu povo de São Paulo obrigado pelos elogios e tudo mais, só que, quando eu olhei para minhas adversárias já sabia que era ganhas...

Nesse momento eu e minhas irmãs começamos a variar e jogar um monte de ursos nela. Eu e minhas 3 irmãs sempre se divertiam com qualquer coisa. Fazíamos piada, comidas diferentes. Brincava de todo jeito e também se divertia muito. Essa é uma das minhas memórias que nunca vou esquecer.

1

Brincando de desfile com minhas irmãs

Quando eu morava em Itapevi (São Paulo) eu tinha uns 6 anos mais ou menos, minhas irmãs (Cinthia, Carol e Ana) e eu tinha mania de brincar de alguma coisa. Brincávamos de cobra-cega, trancelim, pega-pega, esconde-esconde e tinha vezes que até inventávamos, isso sempre quando meus pais saíam.

Um dia a gente brincou de desfile, Carol ficou sentada numa cadeira e numa mesinha que nós tínhamos e ela ia ser a jurada. Ela escrevia o nome de cada uma e dizia que tipo de roupa (verão, praia, casamento e etc.). Daí entrava eu e minhas irmãs. Eu mesmo quando era praia, vestia um biquíni e pegava uma blusa do meu pai que abria na frente pra dizer que era uma saída de banho e pegava também um chapéu do meu pai e usava chinelo. Já Cinthia quando era casamento pegava uma blusa branca bem chique que ela tinha e usava na cintura um lençol branco com um tecido brilhoso por cima e usava no cabelo, um enfeite bem bonito. Analice quando era inverno no Alasca, vestia umas cinco calças do meu pai, três meias do meu pai, três blusas de manga longa, duas jaquetas, e uma toca, e sem falar na bota. Cada uma mais bizarra que a outra. ~~E Carol anotando os pontos. Cinthia dava cada escorregão no salto!~~

No final da brincadeira, Carol (a jurada) dizia quem ganhou:

-E aí, quem foi que ganhou? -eu dizia

-E a vencedora do desfile, por mais que tenha dado cada escorregão... foi a Cinthia!!

Antes da brincadeira começar a gente pegava aqueles papel laminado e fazia uma coroa e uma faixa escrita "miss são Paulo 2007". Quando nos colocamos a faixa e a coroa na Cinthia, ela subiu em cima de uma cadeira e fez um "discurso". eu, Carol e Ana sentamos no chão:

-meu povo de são Paulo, obrigado pelos elogios e tudo, mas, só que, quando eu olhei para minhas adversárias, já sabia que iria ganha...

Nesse momento eu e minhas irmãs começamos a vaia e jogar um monte de ursos nela. eu e minhas três irmãs sempre se divertiam com qualquer coisa. fazíamos piada, comidas diferentes e brincava de todo jeito essa é uma das minhas memórias que nunca vou esquecer.

2º = Era Carol anotando os pontos, Cinthia escorregando do salto, e eu e Analice dando cada gangalhada.

1º = E Analice nem sentia muito calor, porque nesse dia estava ventando muito e fazia muito frio. Eu, Analice e Cinthia só não estava com

tanto frio, porque nós tínhamos feito um chocolate bem quente.

Brincando de desfile com minhas irmãs

Somos em quatro irmãs: Cinthia, Analice, Carol e eu. Sou a mais nova. Quando crianças, nós tínhamos mania de brincar de tudo no mundo. Era só meus pais saírem que brincávamos de cobra-cega, trancelim, pega-pega, esconde-esconde. Às vezes até inventávamos uma brincadeira nova.

Era uma noite bem fria em Itapevi quando resolvemos brincar de desfile. Carol ficou sentada junto a uma mesinha, pois ela ia ser jurada. Ela fazia uma lista com nossos nomes e dizia com que tipo de roupa iríamos desfilar, se era moda verão, praia, noiva, inverno. Enquanto isso, nós arrumávamos o cenário: dois tapetes viravam passarela, o quarto de minha mãe virava um camarim...

A música do celular era o que bastava para o desfile começar. Daí entravam minhas irmãs e eu. Cada uma mais bizarra que a outra. Quando era moda praia, eu vestia um biquíni e pegava uma blusa do meu pai que abria na frente pra dizer que era uma saída de banho, usava também um chapéu do meu pai e chinelos. Só não estávamos com tanto frio, pois tínhamos bebido um chocolate bem quente que Cinthia tinha preparado, com leite condensado e chocolate em barra derretido e pedacinhos de morango.

Já Cinthia, quando era moda noiva, vestia sua blusa branca bem chique, usava na cintura um lençol branco com um tecido brilhoso por cima e, no cabelo, um enfeite bem bonito. Quando era a moda inverno do Alasca, Analice vestia umas cinco calças e três meias do meu pai, três blusas de manga longa, duas jaquetas, uma toca e ainda calçava botas.

No final da brincadeira, perguntei ansiosa:

- E aí, quem foi que ganhou?

Carol (a jurada) respondeu:

- A vencedora do desfile, por mais que tenha dado cada escorregão... foi a Cinthia!!!

Então pegamos a faixa e a coroa que tínhamos feito com papel laminado. Na faixa estava escrito: "Miss São Paulo 2007". Quando nós colocamos a faixa e a coroa em **Cinthia**, ela subiu em cima de uma cadeira, toda exibida, e fez seu "discurso". Carol, Ana e eu nos sentamos no chão:

- Meu povo de São Paulo, obrigada pelos elogios e tudo. Só que, quando olhei para as minhas adversárias, já sabia que iria ganhar...

Nesse momento, minhas irmãs e eu começamos a vaiar e jogar um monte de ursos nela. Foi muito divertido! Esse tempo era tão bom, éramos

bem unidas. Às vezes brigamos, porém somos tão unidas quanto antes. Pena que uma delas foi morar longe. Mas mesmo assim, por telefone, debochamos de quem se acha, trocamos novas receitas de comida. Brincamos de todo jeito. Essa é uma das minhas memórias que nunca vou esquecer.

Brincando de desfile com minhas irmãs

Somos em quatro irmãs: Cinthia, Analice, Carol e eu. Sou a mais nova. Quando crianças, nós tínhamos mania de brincar de tudo no mundo. Era só meus pais saírem que brincávamos de cobra-cega, trancelim, pega-pega, esconde-esconde. Às vezes até inventávamos uma brincadeira nova.

Era uma noite bem fria em Itapevi quando resolvemos brincar de desfile. Carol ficou sentada junto a uma mesinha, pois ela ia ser jurada. Ela fazia uma lista com nossos nomes e dizia com que tipo de roupa iríamos desfilarmos, se era moda verão, praia, noiva, inverno. Enquanto isso, nós arrumávamos o cenário: dois tapetes viravam passarela, o quarto de minha mãe virava um camarim...

A música do celular era o que bastava para o desfile começar. Daí entravam minhas irmãs e eu. Cada uma mais bizarra que a outra. Quando era moda praia, eu vestia um biquíni e pegava uma blusa do meu pai que abria na frente pra dizer que era uma saída de banho, usava também um chapéu do meu pai e chinelos. Só não estávamos com tanto frio, pois tínhamos bebido um chocolate bem quente que Cinthia tinha preparado, com leite condensado e chocolate em barra derretido e pedacinhos de morango.

Já Cinthia, quando era moda noiva, vestia sua blusa branca bem chique, usava na cintura um lençol branco com um tecido brilhoso por cima e, no cabelo, um enfeite bem bonito. Quando era a moda inverno do Alasca, Analice vestia umas cinco calças e três meias do meu pai, três blusas de manga longa, duas jaquetas, uma toca e ainda calçava botas.

No final da brincadeira, perguntei ansiosa:

- E aí, quem foi que ganhou?

Carol (a jurada) respondeu:

- A vencedora do desfile, por mais que tenha dado cada escorregão... foi a Cinthia!!!

Então pegamos a faixa e a coroa que tínhamos feito com papel laminado. Na faixa estava escrito: "Miss São Paulo 2007". Quando nós colocamos a faixa e a coroa em **Cinthia**, ela subiu em cima de uma cadeira, toda exibida, e fez seu "discurso". Carol, Ana e eu nos sentamos no chão:

- Meu povo de São Paulo, obrigada pelos elogios e tudo. Só que, quando olhei para as minhas adversárias, já sabia que iria ganhar...

Nesse momento, minhas irmãs e eu começamos a vaiar e jogar um monte de ursos

nela. Foi muito divertido! Esse tempo era tão bom, éramos bem unidas. Às vezes brigamos, porém somos tão unidas quanto antes. Pena que uma delas foi morar longe. Mas mesmo assim, por telefone, debochamos de quem se acha, trocamos novas receitas de comida. Brincamos de todo jeito. Essa é uma das minhas memórias que nunca vou esquecer.

Brincando de desfile com minhas irmãs

Somos em quatro irmãs: Cinthia, Analice, Carol e eu. Sou a mais nova. Quando crianças, nós tínhamos mania de brincar de tudo no mundo. Era só meus pais saírem que brincávamos de cobra-cega, trancelim, pega-pega, esconde-esconde. Às vezes até inventávamos uma brincadeira nova.

Era uma noite bem fria em Itapevi quando resolvemos brincar de desfile. Carol ficou sentada junto a uma mesinha, pois ela ia ser jurada. Ela fazia uma lista com nossos nomes e dizia com que tipo de roupa iríamos desfilarmos, se era moda verão, praia, noiva, inverno. Enquanto isso, nós arrumávamos o cenário: dois tapetes viravam passarela, o quarto de minha mãe virava um camarim...

A música do celular era o que bastava para o desfile começar. Daí entravam minhas irmãs e eu. Cada uma mais bizarra que a outra. Quando era moda praia, eu vestia um biquíni e pegava uma blusa do meu pai que abria na frente pra dizer que era uma saída de banho, usava também um chapéu do meu pai e chinelos. Só não estávamos com tanto frio, pois tínhamos bebido um chocolate bem quente que Cinthia tinha preparado, com leite condensado e chocolate em barra derretido e pedacinhos de morango.

Já Cinthia, quando era moda noiva, vestia sua blusa branca bem chique, usava na cintura um lençol branco com um tecido brilhoso por cima e, no cabelo, um enfeite bem bonito. Quando era a moda inverno do Alasca, Analice vestia umas cinco calças e três meias do meu pai, três blusas de manga longa, duas jaquetas, uma toca e ainda calçava botas.

No final da brincadeira, perguntei ansiosa:

- E aí, quem foi que ganhou?

Carol (a jurada) respondeu:

- A vencedora do desfile, por mais que tenha dado cada escorregão... foi a Cinthia!!!

Então pegamos a faixa e a coroa que tínhamos feito com papel laminado. Na faixa estava escrito: "Miss São Paulo 2007". Quando nós colocamos a faixa e a coroa em Cinthia, ela subiu em cima de uma cadeira, toda exibida, e fez seu "discurso". Carol, Ana e eu nos sentamos no chão:

- Meu povo de São Paulo, obrigada pelos elogios e tudo. Só que, quando olhei para as minhas adversárias, já sabia que iria ganhar...

Nesse momento, minhas irmãs e eu começamos a vaiar e jogar um monte de ursos

nela. Foi muito divertido! Esse tempo era tão bom, éramos bem unidas. Às vezes brigamos, porém somos tão unidas quanto antes. Pena que uma delas foi morar longe. Mas mesmo assim, por telefone, debochamos de quem se acha, trocamos novas receitas de comida. Brincamos de todo jeito. Essa é uma das minhas memórias que nunca vou esquecer.

09/04/2014

Anália

Tópicos de escrita

- * Viagem a Pernambuco OK
- * Sobre o primeiro dia de Aula
- * A primeira vez que eu andei de moto.
- * A primeira profissão que eu tive
- * O que já me fizeram chorar.
- * Pessoas muito importantes que eu já perdi
- * # Viagem a serófica.
- * O primeiro casamento que eu fui.
- * Eu e minha irmã brincando de boneca.
- * A Fuga do meu cachorro.
- * Centenário de vitórias de monais.

Viagem a pernambuco

~~Vou contar primeiro sobre a viagem pra sobrinha, eu me lembro eu fui pro casamento~~

Começou assim, minha tia chamou a minha família para passar o natal em pernambuco, e nos fomos, primeiro nos fomos para a casa da minha vó, pegar uma topic, ~~na topic~~ eu fiquei do lado de sobrina, e também foi meus primos, minha mãe, meu pai, e minha irmã.

Eu também me lembro que sobrina foi dormindo, quase a viagem toda, e eu ficava só olhando a paisagem, é tão lindo, tem montanhas e muitas pés de plantas, lindos, eu gostei muito, e quando nós chegamos lá, não tinha nada pra fazer, só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida, mais no final não sobrou mais nada.

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andando de lá pra cá, depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, não aguentei e dormir, quando eu acordei, tava todo mundo dormindo, sobrina, thaynara, leo, verônica, alândia, minha mãe, meu pai e até o namorado da minha prima, só sei que essa viagem foi muito boa, eu adorei.

1) tinha também ~~uma~~ Quando nós terminamos de almoçar nos fomos passear, fomos até uma praça, ~~nos vimos~~ tinha umas 3 meninas que estavam ~~para~~ atrás de nós, aí elas disseram passaram correndo, aí sobrina, ~~minha prima disse~~ "Pega as doidas", na praça que nos estávamos tinha uma casinha pequena, aí elas tinham uma outra amiga, só que ela estava em casa, e esta menina estava fazendo aniversário, aí uma dessas três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi, e a menina quase jogava o ovo na cabeça da menina, mais a menina começou a correr, e os irmãos dela seguraram ela e a menina jogou o ovo na cabeça dela.

2) Mais depois minhas 2 primas chamadas ^{primeira} thaynara e ^{segunda} veronica, botaram a som, e começaram a dança que nem umas doidas.

3) Quando de repente Sabrina disse: Quer que eu segure pra tu toca... -

4) e depois fomos na Igreja do Perna Abuelo, vimos a Prefeitura.

5) Eu gastei muita desta viagem, e espero ir de novo.

Viagem a Pernambuco

Começou assim, minha tia chamou a minha família para passar o natal na casa dela em Pernambuco, e nós fomos, primeiro nós fomos para a casa da minha Vó, pegar uma topic, na topic eu fiquei do lado de Sabrina, e também foi meus primos, minha mãe, meu pai e minha irmã, eu também me lembro que Sabrina foi dormindo, quase a viagem toda, e eu ficava só olhando a paisagem, é tão linda, tem montanhas e muitos pés de plantas, lindos, eu gostei muito, e quando nós finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada pra fazer, só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida, mais no final não sobrou mais nada, quando nós terminamos de almoçar nós fomos passear, fomos em uma praça, tinha umas 3 meninas atrás de nós, aí elas passaram correndo, aí Sabrina disse: "Pega as doidas".

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, aí elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa, e essa menina estava fazendo aniversário, aí umas dessas três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi, e a menina quase jogava o ovo na cabeça da menina, mais a menina começou a correr, quando de repente Sabrina disse: "Quer que eu segure, pra tu jogar", e os irmãos dela seguraram ela e a menina jogou o ovo na cabeça dela.

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andando de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, mais depois minhas 2 primas chamadas Thaynara e Verônica, botaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas, depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande que eu não aguentei e dormir quando eu acordei, todas que estavam no carro estavam dormindo.

Eu gostei muito dessa viagem espero ir de novo.

Começou assim minha tia chamou a minha família para passar o natal na casa dela em pernambuco, e nos fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.

No carro eu fiquei do lado de Sabrina foram meus primos, minha mãe, meu pai e minha irmã, eu também me lembro que minha prima chamada Sabrina foi dormindo quase a viagem toda e eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas tem montanhas e muitos pés de plantas.

E quando finalmente chegamos lá depois de uma longa viagem, não tinha nada pra fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida que quando foi no final não sobrou mais nada, quando minhas tias finalmente terminaram de fazer a comida nos fomos passear, em uma praça tinha três meninas que estavam vindo atrás de nós aí elas passaram correndo aí Sabrina disse: pega as doidas.

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, aí elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa e essa menina estava completando ano uma das três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi e a menina quase jogava o ovo na cabeça dela mais a menina começou a correr quando de repente Sabrina disse: quer que eu segure, pra tu jogar.

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andando de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, porém depois minhas duas primas chamadas Tainara e verônica elas ligaram o som e começaram a dançar, que nem umas doidas depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, que eu nem aguentei e dormir quando eu acordei todos que estavam no carro estavam dormindo.

Eu gostei muito dessa viagem espero ir de novo.

Começou assim minha tia chamou a minha família para passar o Natal na casa dela em Pernambuco, e nos fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.

No carro eu fiquei do lado de Sabrina foram meus primos, minha mãe, meu pai e minha irmã, eu também me lembro que minha prima chamada Sabrina foi dormindo quase a viagem toda e eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas tem montanhas e muitos pés de plantas.

E quando finalmente chegamos lá depois de uma longa viagem, não tinha nada pra fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram tanta comida que quando foi no final não sobrou mais nada, quando minhas tias finalmente terminaram de fazer a comida nos fomos passear, em uma praça tinha três meninas que estavam vindo atrás de nós ai elas passaram correndo ai Sabrina gritou:

- Pega as doidas!

Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, ai elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa e essa menina estava completando ano uma das três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi e a menina quase jogava o ovo na cabeça dela mais a menina começou a correr quando de repente Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andado de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, porém depois minhas duas primas chamadas Tainara e verônica elas ligaram o som e começaram a dançar, que nem umas doidas depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, que eu nem aguentei e dormir quando eu acordei todos que estavam no carro estavam dormindo.

Eu gostei muito dessa viagem espero ir de novo.

Minha viagem

Começou assim; minha tia chamou a minha família para passar o Natal na casa dela em Pernambuco, e nos fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.

^{Na viagem,} No ~~carro~~ eu fiquei do lado da minha prima Sabrina, foram ^{minha família e alguns amigos} meus primos, minha mãe, meu pai e ~~minha irmã~~, eu também me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda, ^{enquanto} eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas, tem montanhas e muitos pés de plantas.

E quando finalmente chegamos lá depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer, só sei que tinha muitas pessoas, fizeram ^{muita} tanta comida, ^{mas} que quando foi no final não sobrou mais nada, quando minhas tias finalmente terminaram de fazer a comida nos fomos almoçar e ^{do almoço,} depois que nos terminamos fomos a uma praça passear, quando olhamos para trás tinha três meninas que estavam indo para trás quando de repente elas passaram correndo ^{ai} Sabrina gritou:

- Pega as doidas!

~~Os irmãos ou amigos seguraram a aniversariante e as amigas dela ainda jogaram o ovo na cabeça dela.~~

^{do lado da praça} Na praça que nós estávamos tinha uma casinha pequena, ^{elas} elas tinham uma outra amiga só que ela estava em casa, e essa menina estava completando ano, uma das três meninas se escondeu com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a aniversariante, e ela foi, a menina quase jogava o ovo na cabeça dela mais a ^{menina} menina começou a correr quando de repente Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

^{da menina} Os irmãos ou amigos não sei seguraram a ^{ela e eu não os jogaram} menina e eu acho que ainda jogaram o ovo na ^{o ovo na} cabeça dela, no começo ela tinha corrido tanto mais no final acabou toda suja.

^{Só sei que} E eu ficava só jogando no celular da minha prima, e ficava só andado de lá pra cá, já que não tinha nada pra fazer, porém depois minhas duas primas chamadas Thaynara e Verônica, elas ligaram o som e começaram a dançar, que nem umas doidas.

^{Na volta} Depois que eu fui pra casa me deu um sono tão grande, que ^{não} eu nem aguentei e dormi, quando ^{tr} acordei, todos que estavam ~~no carro~~ estavam dormindo. ^o

Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

I No meio da caminhada, ~~nos~~ escutamos ~~umas~~ ³ meninas falando alto e olhamos para trás, quando de repente elas passaram correndo, ^{então} Sabrina gritou:
 Pra nós

Coisas que Natália pode fazer

- Trabalhar no começo da história: ~~o começo~~
- Dividir o 2º parágrafo
- Pensar num título que seja a cara de sua história.
- Verificar a pontuação; colocar vírgulas nas pausas momentâneas

(4)

Minha viagem

Em uma manhã, minha tia ^{de dezembro} tinha ~~ligado~~ ^{chamou} para minha mãe e nós. Começou assim: ~~minha tia chamou a minha família para passar o Natal na casa dela em Pernambuco~~ ¹ ~~e nós fomos para a casa da minha vó para pegar um carro para nos levar.~~ ^{depois} ~~minha família também foi~~ ^{depois}

Na viagem eu fiquei ao lado da minha prima Sabrina. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda enquanto eu ficava só olhando as paisagens, são tão lindas, tem montanhas e muitos pés de plantas. Quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer só sei que tinha muitas pessoas, fizeram muita comida mas no final não sobrou mais nada. Depois do almoço fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás, quando de repente elas passaram por nós correndo, então Sabrina gritou:

- Pega as doidas!

Ao lado da praça tinha uma casinha pequena. Uma das doidas se escondeu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante, que morava ao lado da praça. As doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. Nisso, a que estava escondida veio por trás e quase jogou um ovo, mais a menina voltou correndo para casa. Nesse momento Sabrina gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

Alguns rapazes seguraram a menina em frente à casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.

Mais tarde, já que não tinha nada pra fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoei. Thaynara e Veronica resolveram animar a casa: ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. Achei engraçado o jeito delas dançar!

Na volta pra casa me deu um sono tão grande, que não aguentei e dormir. Quando acordei, todos estavam dormindo.

Nisso, o motorista ligou o rádio, no último volume com uma música bem brega. Veronica continuou o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

[1] ¹ mais ainda faltava alguns dias para nós viajarmos para a casa dela, não via a Raja de chegar, o dia, quando finalmente chegaram, ai

2) Uma das ~~doidas~~^{de} doidas se esqueceu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante que morava ao lado da praça. ~~Essas~~ as doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. A história que estava escondida veio por trás e quase jogou o ovo, mas a menina ~~se foi~~ voltou correndo para casa. Nesse momento, sabina gritou:

— Quer que eu segura pra tu jogar?

Alguns rapazes seguraram a menina em frente a casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.

Mais tarde, já que não tinha nada para fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoiei de jogar, e, impaciente, fiquei andando de lá pra cá. Então Thyanara e Verônica resolveram animar a casa: ~~se~~ ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. achei engraçado o jeito delas dançar!

3) ~~A~~ Nessa, a motonista ligou o rádio, no último volume com ^{uma} música bem brega. Verônica continuou o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

(5)

Um dia de Natal

Em uma manhã de dezembro, minha tia ligou para minha mãe nos convidando para passar o Natal na casa dela. Eu não via a hora de chegar esse dia.

Na viagem, fiquei ao lado da minha prima Bruna. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda, enquanto eu ficava só olhando as paisagens. Era tão lindas, com montanhas e muitos pés de plantas.

Quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer. Era tanta gente, fizeram muita comida mas no final não sobrou nada. Depois do almoço, fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás. De repente, elas passaram por nós correndo, foi então que Bruna gritou:

- Pega as doidas!

Ao lado da praça tinha uma casinha pequena. Uma das doidas se escondeu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante, que morava ao lado da praça. As doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. Nisso, a que estava escondida veio por trás e quase jogou um ovo, mas a menina voltou correndo para casa. Nesse momento, Bruna gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

Alguns rapazes seguraram a menina em frente à casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.

Mais tarde, já que não tinha nada pra fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoiei. Carla e Amanda resolveram animar a casa: ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. Achei engraçado o jeito delas dançar!

Na volta pra casa me deu um sono tão grande, que não aguentei e dormi. Quando acordei, todos estavam dormindo.

Nisso, o motorista ligou o rádio, no último volume com uma música bem brega. Carla continuo o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

Um dia de Natal

Em uma manhã de dezembro, minha tia ligou para minha mãe nos convidando para passar o Natal na casa dela. Eu não via a hora de chegar esse dia.

Na viagem, fiquei ao lado da minha prima Bruna. Foram minha família e alguns amigos, me lembro que Sabrina foi dormindo quase a viagem toda, enquanto eu ficava só olhando as paisagens. Era tão lindas, com montanhas e muitos pés de plantas.

Quando finalmente chegamos lá, depois de uma longa viagem, não tinha nada para fazer. Era tanta gente, fizeram muita comida mas no final não sobrou nada. Depois do almoço, fomos a uma praça passear. No meio do caminho, escutamos três meninas falando alto e olhamos para trás. De repente, elas passaram por nós correndo, foi então que Bruna gritou:

- Pega as doidas!

Ao lado da praça tinha uma casinha pequena. Uma das doidas se escondeu lá, com um ovo na mão, enquanto as outras duas foram chamar a amiga aniversariante, que morava ao lado da praça. As doidas planejavam jogar um ovo na cabeça da amiga. Assim, levaram a amiga até a casinha pequena. Nisso, a que estava escondida veio por trás e quase jogou um ovo, mas a menina voltou correndo para casa. Nesse momento, Bruna gritou:

- Quer que eu segure, pra tu jogar?

Alguns rapazes seguraram a menina em frente à casa dela, foi uma bagunça! Não sei se jogaram o ovo, pois não fiquei pra ver o final da história.

Mais tarde, já que não tinha nada pra fazer, fiquei jogando no celular da minha prima. Mas enjoiei. Carla e Amanda resolveram animar a casa: ligaram o som, e começaram a dançar que nem umas doidas. Achei engraçado o jeito delas dançar!

Na volta pra casa me deu um sono tão grande, que não aguentei e dormi. Quando acordei, todos estavam dormindo.

Nisso, o motorista ligou o rádio, no último volume com uma música bem brega. Carla continuo o seu show, com a sua voz um pouco desafinada.

Eu gostei muito dessa viagem, espero ir de novo.

09/04/2014

Karina

Topicos de escrita

- Viagem a redenção
- Passagens que fiz com minhas amigas
- Primeiro dia de aula
- Coisas que já aprendei
- O que já me apresentaram
- Uma queda que levei
- A morte do meu cachorro ^{OK}

A morte do meu cachorro

- Como ganhei ele
- A queda que ele me deu
- Quando tomamos a decisão
- O dia que ele morreu.

A morte do meu cachorro

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um pinphi. ¹ Ele era pequena, tinha uns 7, ou 8 anos, eu já gostava de ² para a casa dele, depois que ele comprou o cachorro comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do ~~Bruce~~ Bruce, do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Depois que ele foi pra minha casa viveu ~~uns dois anos~~, ~~por dois anos~~ ³ muito legal, para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, ⁴ passados esses dois anos ele começou a ficar menos agitado, mais ~~preguiçoso~~, nós percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providência. Daí um dia nos acordamos de uma noite de chuva, e ele estava deitado, quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto foi um choque né, meu pai também ficou triste, minha mãe nem tanto, pois ela não gosta muito de animais. Mas passamos uma semana muito triste. ⁵

Depois disso, eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é por que ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça disso-ve e que aconteceu com o Bruce

① De con marrom, olhos bem redondos e ~~não era~~ era dos que fica pequeno, não cresce. †

② Era um cachorro super brincalhão, adorava passear, ~~mas~~ não gostava de tomar banho. †

③ Eu fiquei com um vazão enorme, adorava brincar com ele nas horas vagas, e mesmo sem minha gostar muito, as vezes assistia TV com ele, e ele adorava isso.

④ Todas as vezes que estava para onde ele costumava ficar, me dava vontade chorar, e lembrava de tantos momentos bons que passamos juntos.

Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ela deixar nós ficarmos com ele, até que ela disse: ~~ser de vocês.~~ † de cuidar. †

— Tá ^{legal} ^{legal}, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade vai

A morte do meu cachorro

22

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um pineti, de cor marrom, olhos bem redondos e era dos que não cresce. Eu era pequena, tinha uns 7 ou 8 anos, eu já gostava de ir para casa dele, depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do Bruce, do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ela deixar nós ficarmos com ele, até que ela disse:

— Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adonavamos ele, era um cachorro super brincalhão, adonava pra mãe e não gostava de tomar banho. Passamos dois anos muito alegre e de brincadeiras, depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais pragueiro, nós percebemos que ele, estava ficando doente, mas não tomamos providência. Foi um dia nós acordamos de uma noite de chuva, e ele estava deitado, quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto foi um choque né, meu pai também ficou triste, e até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana aiveu, eu fiquei com um vazio enorme adonava ~~brincar~~ brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que eu ia para onde ele costumava ficar, me dava vontade de chorar, e lembrava de tantos bons momentos que passamos juntos. Eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é por que ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

A morte do meu cachorro

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho e morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um pinche, de cor marrom, olhos bem redondos e era dos que não cresce. Eu era pequena, tinha uns 7 ou 8 anos, eu já gostava de ir para casa dele depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mas do Bruce, do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ele deixar nós ficamos com ele, até que ela disse:

Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Passamos dois anos muito alegre e de brincadeiras, depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso, nós percebemos que ele, estava fiava ficando doente, mas não tomamos providencias. Daí um dia nós acordamos de uma noite de chuva, e ele estava deitado, quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto foi um chororô só, meu pai também ficou triste, e até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, eu fiquei com um vazio enorme adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que olhava para onde ele costumava ficar, mim dava vontade de chorar e lembrava de bons momentos que passamos juntos. Eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe compra outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é porque ele não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho e morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos e era dos que não cresce. Eu era pequena, tinha uns 7 ou 8 anos, eu já gostava de ir para a casa dele depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mas do Bruce do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ele deixar nós ficamos com ele, até que ela disse:

-Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Passamos dois anos muito alegre e de brincadeiras, depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso, nós percebemos que ele estava ~~fiava~~ ficando doente, mas não tomamos providencias. Daí um dia nós acordamos de uma noite de chuva, e ele estava ~~deitado~~, ^{Parougrape} quieto no chão, quando eu e minha irmã percebemos que ele estava morto, foi um chororô só, meu pai também ficou triste, e até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, eu fiquei com um vazio enorme adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que olhava para onde ele costumava ficar, mim dava vontade de chorar e lembrava de bons momentos que passamos juntos. Eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe compra outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é porque ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

Coisas que Sabrina pode fazer

- Verificar a pontuação adequada: onde houver pausa momentânea, usar vírgula; se for uma pausa prolongada, usar ponto.
- Dividir o 2º parágrafo
- Dividir o 3º parágrafo
- Inserir detalhes sobre a noite em que ele morreu.
- Verificar a repetição de palavras.

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho e morava do lado da minha casa, meu padrinho comprou ele assim que nasceu e ele era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos, e era dos que não cresce. Eu era pequena, tinha uns 7 ou 8 anos, eu já gostava de ir para a casa dele, depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais. Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mas do Bruce do que meu padrinho que era o dono, ele me deu, fiquei super alegre apesar de não ter mudado muita coisa, pois minha casa era do lado da dele. Não foi muito fácil pra convencer minha mãe pra ele deixar nós ficarmos com ele, até que ela disse:

-Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele, eu e minha irmã adorávamos ele, era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Passamos dois anos muito alegre e de brincadeiras, depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso, nós percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providências. Daí um dia ^{eu acordei no meio de} nós acordamos de uma noite de chuva, ^{passamos} ele estava deitado, quieto no chão, quando eu ² e minha irmã percebemos que ele estava morto. ~~percebemos que ele estava morto.~~

Foi um chororô só, meu pai também ficou triste, e até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, eu fiquei com um vazio enorme, adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que olhava para onde ele costumava ficar, me dava vontade de chorar e lembrava de bons momentos que passamos juntos. Eu e minha irmã sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer, não sei se é porque ela não gosta muito de animais, ou porque não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

1- Para ver como ele estava, pois ele dormia no quintal se eu fui atrás de ver se ele estava na chuva. Quando cheguei lá...

2- ~~2-~~ Si aquela cena

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa. Meu padrinho o comprou assim que nasceu. Era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos, e não crescia. Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Já gostava de ir para a casa dele, mas depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais.

Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do Bruce que o próprio dono, o meu padrinho me deu. Fiquei super alegre, apesar de não ter mudado muita coisa, pois éramos vizinhos. Não foi muito fácil convencer minha mãe a nos deixar ficar com ele, até que ela disse:

-Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele. Minha irmã e eu o adorávamos. Era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Foram dois anos de muita alegria e brincadeiras. Depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso. Percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providencias.

Daí um dia, eu acordei no meio de uma noite de chuva para ver como ele estava, pois dormia todos os dias no quintal. Fui atrás de ver se ele estava na chuva. Quando cheguei lá, ele estava deitado no chão, muito quieto para uma noite de chuva.

Percebi o que estava acontecendo, mas não sabia o que fazer. Minha primeira ação foi chamar minha família.

Quando todos nós vimos que ele estava morto, foi um chororô só, meu pai também ficou triste. Até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, fiquei com um vazio enorme, adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que eu olhava para onde ele costumava ficar, me dava vontade de chorar, pois me lembrava dos bons momentos que passamos juntos. Minha irmã e eu sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer: não sei se é porque ela não gosta muito de animais, ou se é porque ela não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

A morte de Bruce

O nome dele era Bruce, era do meu padrinho que morava do lado da minha casa. Meu padrinho o comprou assim que nasceu. Era um *pinche*, de cor marrom, olhos bem redondos, e não crescia. Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Já gostava de ir para a casa dele, mas depois que ele comprou o Bruce comecei a ir ainda mais.

Depois de quase um mês, pelo fato de eu cuidar mais do Bruce que o próprio dono, o meu padrinho me deu. Fiquei super alegre, apesar de não ter mudado muita coisa, pois éramos vizinhos. Não foi muito fácil convencer minha mãe a nos deixar ficar com ele, até que ela disse:

-Tá bom, podem ficar, mas é sabendo que a responsabilidade de cuidar dele vai ser de vocês.

Para todo canto que eu ia, levava ele. Minha irmã e eu o adorávamos. Era um cachorro super brincalhão, adorava passear e não gostava de tomar banho. Foram dois anos de muita alegria e brincadeiras. Depois desse tempo, ele começou a ficar menos agitado, mais preguiçoso. Percebemos que ele estava ficando doente, mas não tomamos providencias.

Daí um dia, eu acordei no meio de uma noite de chuva para ver como ele estava, pois dormia todos os dias no quintal. Fui atrás de ver se ele estava na chuva. Quando cheguei lá, ele estava deitado no chão, muito quieto para uma noite de chuva.

Percebi o que estava acontecendo, mas não sabia o que fazer. Minha primeira ação foi chamar minha família.

Quando todos nós vimos que ele estava morto, foi um chororô só, meu pai também ficou triste. Até minha mãe, apesar de tudo, ficou triste. Foi uma semana horrível, fiquei com um vazio enorme, adorava brincar com ele nas horas vagas.

Depois disso, todas as vezes que eu olhava para onde ele costumava ficar, me dava vontade de chorar, pois me lembrava dos bons momentos que passamos juntos. Minha irmã e eu sempre pedimos para minha mãe comprar outro cachorro, mas ela não quer: não sei se é porque ela não gosta muito de animais, ou se é porque ela não quer que aconteça de novo o que aconteceu com o Bruce.

09/04/2014