



MICHELE SCHLÖGL

**O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS
PARA O APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA**

CAMPINAS

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MICHELE SCHLÖGL

O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS
PARA O APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA

Orientador(a): Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MICHELE SCHLÖGL E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA

A handwritten signature in blue ink, reading "Roseli Fontana", is written over a horizontal line. The signature is cursive and matches the name of the supervisor mentioned in the text above.

CAMPINAS

2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Schlögl, Michele, 1978-
Sch39p O processo de sistematização de conhecimentos para o aprendizado da
linguagem escrita / Michele Schlögl. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Mediação pedagógica. 2. Ensino. 3. Linguagem. 4. Escrita. 5. Leitura. I.
Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The process of systematization of knowledge to the written language

Palavras-chave em inglês:

Pedagogic mediation

Teaching

Language

Writing

Reading

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Roseli Aparecida Cação Fontana [Orientador]

Carmen Lúcia Soares

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Data de defesa: 20-08-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PARA O
APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Autor (a): Michele Schlögl

Orientador (a): Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Michele Schlögl e aprovada pela Comissão Julgadora.

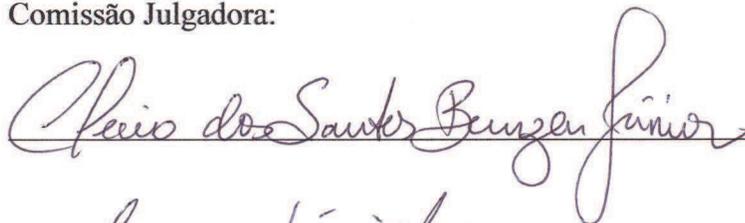
Data: 20.08.2013

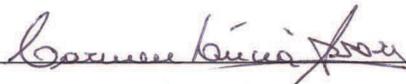


Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana

Orientadora

Comissão Julgadora:





2013

RESUMO

O presente trabalho procurou analisar o processo de sistematização de conhecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, circunscrito em uma das séries iniciais do Ensino Fundamental. Teoricamente, a pesquisa ancorou-se em duas inspirações – uma no campo das teorias pedagógicas e outra no campo da psicologia do desenvolvimento. A primeira inspiração é tributária dos estudos de Saviani e de Georges Snyders e a segunda dos estudos de Vigotski – três teóricos da educação que, assumindo uma concepção marxista de homem e de sociedade, foram grandes defensores da escola e de seu papel na democratização dos conhecimentos teóricos e científicos. A partir dessa perspectiva teórica, a pesquisa centrou-se na organização do trabalho pedagógico com a escrita, compreendido como as metas definidas pelo professor, as escolhas por ele feitas em termos do que ensinar, do como ensinar e do como monitorar o aprendizado dos alunos; e suas relações com produções realizadas por eles, tomadas como fonte de indicadores de sua compreensão e elaboração dos conhecimentos e das capacidades culturais relativos à escrita. Para tanto, a pesquisa acompanhou o trabalho da professora/pesquisadora em uma turma de quarto ano, de modo a desvelar os procedimentos de sistematização dos conhecimentos da linguagem escrita estabelecidos no contexto da sala de aula, bem como as formas da professora acompanhar as elaborações realizadas pelos alunos através de suas produções escritas em diferentes momentos do ano escolar.

Palavras-chave: mediação pedagógica, ensino, linguagem, escrita, leitura.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the process of systematization of knowledge related to the teaching and learning of written language, circumscribed in a series of early elementary school. Theoretically, the research was anchored in two breaths – one in the field of pedagogical theories and another in the field of developmental psychology. The first inspiration is the tributary studies of Saviani and Georges Snyders and second studies of Vigotski – three educational theorists that, assuming a Marxist conception of man and society, were major supporters of the school and its role in the democratization of theoretical knowledge and scientific. From this theoretical perspective, the research focused on the organization of educational work with writing, understood as the goals set by the teacher, by the choices he made in terms of what to teach, how to teach and how to monitor student learning, and its relations with productions undertaken by them, taken as source indicators of their understanding and development of cultural knowledge and skills related to writing. Therefore, the research followed the work of the teacher/researcher in a class of fourth year, in order to unveil the procedures systematization of knowledge of written language developed in the context of the classroom, as well as the ways of monitoring teacher elaborations performed by the students through their written productions at different times of the school year.

Keywords: pedagogic mediation, teaching, language, writing, reading.

*Ao Fred,
meu amor.*

AGRADECIMENTOS

Ao Fred, pela presença e parceria, que também acompanha com interesse o meu trabalho docente e de pesquisa.

À Roseli, orientadora e amiga querida, que me conduziu e me ensinou os caminhos de como fazer uma pesquisa. Obrigada por ser tão professora!

À Carminha e ao Clecio, pela excelente qualificação, que me deu os subsídios e as motivações necessárias para eu continuar o trabalho iniciado.

À Heloísa e Leila, que gentilmente aceitaram ler esta pesquisa.

Aos meus alunos da turma de 2011, que foram inesquecíveis e que fazem parte dessa empreitada.

À Rose, colega e amiga querida, que tão bem me recebeu na escola em 2010.

À Sandra João, com quem em 2011 trabalhei em tão boa parceria.

Às colegas Debora, Milena, Carol, Daniela, Luciana e Emiliane, que como eu, ingressaram na escola em 2010 e com as quais tem sido possível vislumbrar um trabalho coletivo.

Às colegas Andréa, Ítala, Rosana, Maristela e Sandra Regina, com as quais tenho feito valiosas interlocuções.

SUMÁRIO

1. Origens e trajetos para chegar ao objeto de pesquisa	17
2. A perspectiva histórico-cultural como referencial teórico-metodológico	27
2.1. Concepções de ensino implicadas na abordagem histórico-cultural da escola	33
2.2. Compreendendo o ensino a partir dos processos psicológicos nele implicados	35
2.3. A sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita	45
3. A definição da pesquisa e as opções metodológicas	55
4. Conhecendo os alunos...	63
5. Princípios norteadores para o trabalho desenvolvido com o 4º ano	75
6. “Mãe coruja” – estudando a fábula “A coruja e a águia”	87
6.1. A leitura	88
6.2. Aprendendo a prestar atenção à linguagem escrita	90
6.3. Conhecendo uma outra versão da mesma fábula	96
6.4. A produção textual	99
6.5. Aprendendo a reescrever um texto	105
7. Um sapo no céu – o trabalho com os contos tradicionais	109
7.1. Encontrando o texto lido em outros textos	113
7.2. Comparando os textos	120
7.3. Estudando alguns recursos da língua escrita	123
7.4. A produção textual	126
8. Da fábula ao conto – De quando raposa vira lobo-guará e cegonha vira urubu... ...	153
8.1. A produção textual	160
8.2. A leitura estudo de outro texto	190
9. Do conto à peça teatral – Em Bremen com os Saltimbancos!	203
10. Considerações Finais	257
Referências Bibliográficas	263

1. Origens e trajetos para chegar ao objeto de pesquisa

Em 2010, iniciando o mestrado na Faculdade de Educação, fui chamada por concurso público para trabalhar na Rede Municipal de Campinas. Professora desde 1999, eu lecionava nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, situada em um bairro periférico, de um município da Região metropolitana de Campinas.

Ingressei em uma escola que passava por uma grande reestruturação. Era uma escola estadual que estava sendo municipalizada naquele ano e integrada à rede municipal. Nesse processo ela foi fundida a uma escola municipal já existente no bairro onde se situava. Os alunos da rede estadual foram integrados ao ensino municipal e a escola municipal passou a funcionar no prédio que pertencia à rede estadual e tinha o dobro do tamanho da escola municipal original. A escola também dobrou de tamanho em termos de número de alunos e do corpo docente, o que inclusive, me possibilitou ingressar na Rede Municipal de Campinas em função da ampliação de vagas para professores.

No ano de 2010 a escola tinha cerca de 950 alunos, com idades entre 06 e 16 anos, distribuídos pelos nove anos do Ensino Fundamental. Havia no período da manhã 12 salas do Ciclo I (4 salas de 1º ano, 3 salas de 2º ano e 5 salas de 3º ano) e 3 salas do Ciclo IV (1 sala de 8º ano e 2 salas de 9º ano); e no período da tarde havia 10 salas do Ciclo II (5 salas de 4º ano e 5 salas de 5º ano), 4 salas de Ciclo III (2 salas de 6º ano e 2 salas de 7º ano) e 1 sala de Ciclo IV (1 sala de 8º ano).

A escola em questão fica localizada a menos de um quilômetro de uma avenida semi expressa de grande movimento, próxima a duas grandes rodovias, situada em um local com muitos estabelecimentos comerciais: shopping, faculdades, bancos, lojas de materiais de construção, revendas de carros, borracharias, oficinas mecânicas, supermercados, açougues, padarias, restaurantes e também uma feira livre. Na região próxima à escola há também outras unidades escolares, públicas e particulares, que atendem alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Também há duas unidades de saúde e um hospital público nas proximidades, bem como diferentes instituições religiosas. O bairro onde se localiza a escola foi constituído inicialmente por favelas, que foram posteriormente urbanizadas. Essa

origem dá uma configuração diferenciada ao bairro, com ruas estreitas e terrenos pequenos. No entanto, o bairro é bastante arborizado, com praças e áreas de convívio bem cuidadas.¹

Ao final do mês de março de 2010, assumi uma turma de 5º ano nessa escola e me deparei com um contexto bastante diferente daquele em que eu estava habituada a trabalhar. Naquela turma havia alunos que, no 5º ano, ainda não conheciam todas as letras do alfabeto e não tinham domínio do sistema alfabético de escrita, outros que liam com bastante dificuldade os textos propostos, seja aqueles sugeridos pelos livros didáticos ou ainda outros que utilizei com os alunos naquele ano, tais como contos tradicionais, poemas, crônicas ou artigos da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Observando as atitudes dos alunos, fui percebendo que a maioria, ao receber um texto para ler individualmente apenas olhava para o mesmo; alguns tentavam lê-lo e logo desistiam de continuar; outros, depois de um longo tempo com os textos em mãos haviam lido apenas poucas linhas.

Ao lerem, por exemplo, um texto com humor, os alunos não demonstravam nenhuma reação ou emoção, o que para mim era indicador de que não haviam apreendido esse sentido para o texto durante a leitura.

Estabelecer um diálogo com o grupo de alunos era bastante complicado, pois era difícil fazer com que realizassem as atividades e participassem da aula, em função da ausência de certos conhecimentos sobre a cultura escrita e as especificidades da língua escrita.

De modo a exemplificar essas ausências, relato uma experiência que tive com esse grupo de alunos. Ao trabalhar, por meio de uma proposta do livro didático² o conto “Chapeuzinho Vermelho de raiva”, de Mário Prata, descobri que vários alunos daquela turma desconheciam a história de Chapeuzinho Vermelho. Isso se evidenciou para mim porque uma das propostas era identificar quais partes da versão original da história o autor

¹ A descrição da escola e das características de seu entorno, relatadas nesse parágrafo e também no anterior, foram baseadas nas informações contidas no documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola referente ao ano de 2010.

² Essa proposta faz parte do livro didático *L.E.R.: Leitura, Escrita e Reflexão*, 4º ano, de Marcia Leite e Cristina Bassi, editora FTD. Apesar do trabalho ser com uma turma de 5º ano, havia disponível na biblioteca da escola esses volumes para o 4º ano em número suficiente para trabalhar com toda a turma. Nas minhas tentativas de aproximar as propostas de trabalho com as condições de conhecimento dos alunos, recorri a esse material para desenvolver meu trabalho junto aos alunos.

Mário Prata utilizara e quais não. Nesse momento, os alunos simplesmente não sabiam o que responder. Perguntei então se conheciam a história de Chapeuzinho Vermelho e vários alunos disseram que nunca haviam ouvido ou lido tal história. A princípio, achei isso muito estranho, pois essa é uma narrativa constitutiva do imaginário do mundo ocidental moderno e eu considerava que os alunos, em algum momento de sua vida, dentro ou fora da escola, já teriam tido contato com ela. Acabei confirmando que essa minha suposição não era verdadeira, pois de fato, vários alunos desconheciam essa história.

Tal constatação me fez refletir sobre o papel da escola. Que leituras seria necessário assegurar no processo de formação de leitores, nas diversas camadas sociais?

Roger Chartier (2000, p.14) destaca que do mesmo modo que não se deve “considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica”, também não se deve “tomar todas as leituras como equivalentes”. A mesma preocupação com a relevância daquilo que se escolhe como leitura na escola aparece em Possenti (2001, p.17-18):

Temos também de ler o relevante, desde placa de ônibus, até aquilo que é relevante para entender um filme. Assim, o que é relevante tem muito a ver com as coisas úteis – saber ler um contrato, um regulamento, uma lei, um catálogo, etc. – até coisas que são prazerosas. A leitura de coisas relevantes tem o aspecto muito importante de trabalhar a memória de um povo. Deve-se ler para saber as coisas que são constitutivas de um povo, os seus mitos. Por exemplo, saber o que é Capitu não é um problema de se gostar ou não do Machado de Assis. É que Capitu é uma personagem, assim como Hamlet, assim como Salomão etc., e isso faz parte da cultura, faz parte do imaginário de um povo. (...) A escola tem de dar conta disso.

Visando assegurar o conhecimento dessa personagem emblemática aos alunos, em outra aula, apresentei para a turma o livro “Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem” de Rui de Oliveira com a adaptação dos contos de Luciana Sandroni. Trata-se de um livro em que a autora apresenta a narrativa escrita do conto e a ela segue-se a narrativa por meio de imagens desenhadas em preto e branco com os belíssimos traços de Rui de Oliveira. Optei por apresentar essa versão pelo fato de se tratar de um 5º ano, com alunos já entrando na adolescência, e o livro em questão apresentar esse conto em uma linguagem menos infantil do que tantas outras versões existentes para essa história.

A dificuldade de leitura também foi observada em várias situações em que eu solicitava dos alunos que lessem em voz alta parágrafos de textos, enunciados de exercícios e orientações para atividades. Percebia falta de fluência para ler em voz alta e compreender

por meio dessa leitura o que era solicitado. Também encontrei alguns alunos com uma grande fluência de leitura, mas que não demonstravam entendimento acerca do que haviam lido. Ao lerem as instruções das atividades sem uma prévia explicação ou leitura coletiva, muitos não conseguiam entender o que era para ser feito. Muitas vezes, era necessário que eu as explicasse novamente, utilizando mais e outras palavras diferentes daquelas que estavam escritas na proposta para que as compreendessem.

Ouvir histórias lidas por mim também não envolvia grande parte da turma. Poucos alunos demonstravam interesse em ouvir os contos e crônicas que eu lia imaginando que pudessem despertar seu interesse. Confesso que era-me difícil perceber reações que demonstrassem envolvimento e/ou encantamento com as leituras que eu lhes apresentava. Infelizmente, o ambiente da escola muitas vezes não era propício, pois o grande e constante barulho externo vindo do pátio e corredor desviava bastante a concentração dos alunos e impunha dificuldades no que se refere a sua atenção.

Montei uma pequena biblioteca de sala com parte do acervo de livros da escola, que eu percebi ser bastante numeroso e diversificado, e também de difícil acesso aos alunos, uma vez que naquela escola havia restrições para frequentar e usar o espaço da biblioteca.

Organizada a biblioteca de sala, uma vez por semana eu dispunha de um momento na aula para que os alunos escolhessem um dos livros para ler em casa. Observei que isso não se constituiu em algo significativo para muitos, que rapidamente faziam suas escolhas sem grande preocupação em folhear ou selecionar um livro com atenção dentre tantos outros. Vários alunos pegavam qualquer exemplar, demonstrando pouco interesse na escolha do livro e muitos deles escolhiam justamente livros com pouco texto deixando de lado exemplares mais grossos e menos ilustrados. De forma geral, o repertório de leituras daqueles alunos era bastante restrito e não condizente com a grande variedade e número de títulos presentes na biblioteca da escola.

Com relação ao léxico, meus alunos desconheciam inúmeras palavras que encontravam nos textos que liam e demonstravam dificuldades para inferir seus significados a partir do contexto onde estas palavras apareciam. A maioria não demonstrava familiaridade com o uso do dicionário, desconhecendo sua organização, conhecimento este essencial para poder manuseá-lo.

Na produção de textos, os alunos não utilizavam os sinais de pontuação e escreviam de forma bastante confusa, sem a organização que a linguagem escrita requer.

Diante do quadro que encontrei, precisei reorganizar a minha forma de trabalhar e isso levou cerca de três meses. Além de estar habituada a trabalhar textos de maior complexidade com alunos daquela faixa etária/ano, eu entendia que não se tratava de simplesmente transpor atividades e textos que eu habitualmente trabalhava com alunos de 2º e 3º anos, mais voltados para o universo infantil, tanto em termos de temática quanto dos usos da escrita, por não se mostrarem apropriados para leitores que entravam na adolescência.

As condições de compreensão e de uso da linguagem escrita em que encontrei meus alunos de 5º ano me afastaram do projeto inicial de mestrado.

Em 2009, frequentei uma disciplina na pós graduação do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, o que ampliou bastante meus conhecimentos sobre o trabalho com leitura na escola e me motivou a elaborar um projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado em Educação. Nesse projeto eu revelava a intenção de me aprofundar nas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais.

A escolha dessa temática estava relacionada ao interesse que tinha em me aprofundar nas propostas e práticas de trabalho com os gêneros textuais apresentadas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz no livro “Gêneros orais e escritos na escola”. Em anos anteriores, havia feito alguns cursos on-line promovidos pela “Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro”, promovidos pela Fundação Itaú Social e CENPEC, enfocando sequências didáticas para o ensino de alguns gêneros textuais como “artigo de opinião”, “memórias literárias” e “poesia” que normalmente são temas das Olimpíadas de Língua Portuguesa a cada dois anos.

Tendo como parâmetro de comparação o trabalho que eu realizara anteriormente em uma escola pública de outra rede de ensino e considerando o fato de que aqueles alunos, apesar de seus quatro anos de escolaridade no Ensino Fundamental, inscreviam-se no processo de aquisição da linguagem escrita como iniciantes, eu me perguntava: Como e por que aquelas crianças chegaram ao 5º ano com um domínio tão precário da escrita? Considerando que a escrita costuma ser um dos focos centrais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eu indagava, incomodada: Quais foram as experiências com a escrita e a

leitura que aquelas crianças haviam vivido nos quatro anos de escolarização por que tinham passado? Estando na escola, por que não haviam avançado de forma mais significativa na apropriação da leitura e da escrita?

Considerando as condições da leitura e da escrita, sobretudo no meio urbano, no contexto das sociedades letradas sob a hegemonia da indústria cultural, em que a funcionalidade da escrita e suas possibilidades de uso foram evidenciadas e ampliadas fora da escola, eu me perguntava, como já o fizera Smolka (1993) em seu estudo sobre a alfabetização desenvolvido nos anos 80 do século passado, *como e o que* a escola tem ensinado para que as crianças não aprendam “a ler e a escrever” dentro dela? Como a escola e o professor têm participado, nesse contexto, da constituição de sujeitos letrados? O que temos oferecido a nossos alunos no processo de aprendizado da linguagem escrita na escola? Como temos participado da sistematização dos conhecimentos relativos à escrita? Como temos conduzido nossas relações e a de nossos alunos com a leitura e com a escrita? O que temos privilegiado e por quê?

Ao formular tais questões eu não desconsiderei os históricos debates e estudos acerca do fracasso, que acompanha nosso sistema nacional de ensino desde sua criação, em assegurar o domínio da escrita a todos àqueles que passam pela escola. Fracasso esse que, desde os anos 30 do século XX, como mostrou Maria Helena Patto em seu clássico estudo³, não só fez da alfabetização uma questão educacional fundamental, como produziu explicações diversas e a elaboração de políticas públicas nelas ancoradas, voltadas a garantir o acesso à escola e à cultura escrita. Tais políticas asseguraram um avanço nas metas de democratização do acesso à escola e da permanência dentro dela (na primeira década do século XXI, conforme dados divulgados na imprensa brasileira⁴, 97,5% das crianças e jovens em idade escolar correspondente ao Ensino Fundamental frequentavam a escola), seguindo uma tendência mundial de massificação da educação escolar e de ampliação dos anos de duração de sua obrigatoriedade.

Também não desconsiderei os programas nacionais, vigentes desde as últimas décadas do século XX, voltados para a formação de professores e para a democratização do

³ Estou me referindo à obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”.

⁴ A notícia “Escolarização sobre para 97,5%” foi publicada no jornal O Estado de São Paulo em 19 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso.escolarizacao-sobe-para-975.437607,0.htm>

acesso ao livro que asseguraram os livros didáticos aos estudantes e a criação de ricos acervos de literatura e paradidáticos nas bibliotecas escolares.

Minhas perguntas, ao se direcionarem para as condições do ensino efetivamente oferecidas, ancoravam-se na constatação de que apesar de todas essas mudanças a escola ainda continua falhando na sua tarefa pedagógica e, ao fazê-lo, configura-se, contraditoriamente, como um lugar de exclusão na constituição de sujeitos letrados em um contexto cultural permeado pela escrita.

Conforme destaca Anne-Marie Chartier (2004), a contradição entre a projeção da escola como uma instituição chave ao ingresso das crianças e adolescentes na cultura escrita e a exclusão por ela produzida não é privilégio do sistema educacional brasileiro.

Apesar de todo o investimento material e ideológico na massificação da educação escolar, vivemos, mundialmente segundo Chartier (*ibidem*), a partir da segunda metade do século XX, uma crise crescente da leitura e da escrita. Tal crise se evidencia em diversos lugares do mundo globalizado sob duas formas: a queda dos índices de leitura de jornais e de livros⁵ e o analfabetismo funcional⁶ e tem repercutido social e politicamente.

O analfabetismo funcional converteu-se em fator determinante de exclusão e de estigmatização cultural, inclusive em âmbito mundial, servindo de parâmetro para o ranqueamento dos países em termos de desenvolvimento e condições de participação na lógica do mundo globalizado, como também para a definição de políticas educacionais

⁵ Segundo os dados obtidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pela terceira vez em 2011, “temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores.

Será o preço do livro o que lhes impede o acesso às obras? A pesquisa aponta que não. O preço fica em 13º lugar como razão para se ler menos do que se lia antes, com 2% dos entrevistados. A falta de interesse fica em primeiro lugar, com 78% e a falta de tempo em segundo, com 50%.

Também foi apontado que o livro tem hoje uma série de concorrentes – 85% das pessoas preferem assistir tevê em seu tempo livre e 52%, ouvir música ou rádio. A opção pela leitura aparece em 7º plano, com 28%.” (In Retratos da leitura no Brasil. Organizadora: Zoara Failla. – S.P.: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.)

⁶ Chartier define analfabetismo funcional como uma dificuldade em relação aos usos sociais da leitura e da escrita na vida cotidiana, e que afeta um grande número de pessoas, apesar de seus anos de escolaridade. (2004, p.173)

locais visando ao ajuste dos diferentes desempenhos educacionais alcançados aos parâmetros internacionais, definidos a partir dos países economicamente dominantes.⁷

As constatações apresentadas por Chartier (2004) e os dados obtidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, citada anteriormente em nota de rodapé, evocaram-me uma preocupação já manifestada por Vigotski (1995), no início do século XX, com relação à compreensão da necessidade da escrita e do porque utilizar-se dela. Em estudos realizados sobre o aprendizado da escrita, que foram publicados pela primeira vez em 1934, ele afirmava ter observado que:

quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação por parte dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga ideia de sua utilidade. Na conversação, todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real. (1995, p.85)

Mesmo considerando que a pesquisa de Vigotski foi realizada em uma época em que as sociedades não tinham a escrita tão presente em tantos e diferentes aspectos da vida cotidiana como na atualidade, ainda é possível reconhecer que, de fato, o conhecimento sobre a escrita e os motivos para escrever não são uma necessidade premente na vida de todas as pessoas. A escrita e a leitura são hoje bastante utilizadas, mas pontualmente, de modo pragmático. A perda da sua dimensão cultural, seu papel na preservação da memória coletiva e os motivos mais abstratos e intelectualizados da escrita, mais distantes das necessidades imediatas, tal como expostos por Vigotski, estão, em certa medida presumidos nas justificativas do afastamento da leitura pela falta de interesse, pela falta de tempo e pela preferência pela televisão.

A dimensão volitiva implicada no aprendizado da escrita destacada por Vigotski evidenciava o sentido político da constituição dos alunos como leitores e usuários da escrita, visto que os segmentos sociais que exercem funções de dirigência e de mando,

⁷ Neste ano de 2013, quase a totalidade dos municípios brasileiros se encontra envolvida em um programa de formação de professores, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o objetivo de garantir a alfabetização plena dos estudantes brasileiros até os 8 anos de idade.

definindo os rumos da política e da economia locais e mundiais, dela não abrem mão, bem como o acesso a suas práticas e seu uso proficiente são índices de distinção social.

Considerando ainda o fato de o contato incidental com a escrita não ser suficiente para garantir seu aprendizado, eu me perguntava: Como fazer da iniciação a essa forma de linguagem, que não acontece ao mesmo tempo nem do mesmo modo que a linguagem oral, algo tão relevante quanto a fala, que é vivida, ensinada e aprendida nas relações cotidianas dos sujeitos desde o nascimento?

O verdadeiro problema, conforme assinalado por Possenti (2001) em entrevista a revista *Presença Pedagógica*, é de cidadania e de inserção, e demanda que se considerem os compromissos da escola e seu papel pedagógico em relação à leitura e à escrita.

O que temos oferecido a nossos alunos no processo de aprendizado da linguagem escrita? Como temos conduzido nossas relações e a de nossos alunos com a leitura e com a escrita? Que pressuposições acerca das relações que as crianças e jovens estabelecem com a escrita em situações escolares e não escolares têm guiado nossas decisões acerca do processo de ensino dessa forma de linguagem na escola? Como temos definido o papel social da escola em relação ao aprendizado da escrita no contexto da sociedade letrada sob a hegemonia da indústria cultural? Como temos entendido nossa função de adultos no processo de ensino?

Em meio aos questionamentos e considerações delineou-se outro encaminhamento para o mestrado: desenvolver um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico com a escrita, tendo como orientação as seguintes questões – De que maneira os professores ensinam as crianças a escrever? Como mediatizam sua apropriação das marcas específicas do escrito, que distiguem um texto para ser lido de um texto para ser ouvido? Como as ajudam a compreender as maiúsculas, a pontuação, a paragrafação, as marcas de ligação que não existem na oralidade por elas já dominada? Como lidam com suas tentativas de utilização dessas marcas da escrita, com as dificuldades delas decorrentes e com as exigências de projeção de um interlocutor não presencial que a escrita requer?

Tal delineamento foi-se elaborando e aprimorando em interlocução com estudos inscritos na perspectiva da teoria histórico-cultural de constituição do humano.

2. *A perspectiva histórico-cultural como referencial teórico-metodológico*

Teoricamente a pesquisa, que se esboçava, ancorou-se em duas inspirações – uma no campo das teorias pedagógicas e outra no campo da psicologia do desenvolvimento. A primeira inspiração é tributária dos estudos de Saviani e de Georges Snyders e a segunda dos estudos de Vigotski – três teóricos da educação que, assumindo uma concepção marxista de homem e de sociedade, foram grandes defensores da escola e de seu papel na democratização dos conhecimentos teóricos e científicos que, nas sociedades assentadas na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, sempre foram hegemônicos, ou seja, legitimados como cultura erudita pelas classes dominantes e por elas apropriados como seu capital cultural, servindo aos seus interesses e à manutenção de sua dominação.

Inscritos na perspectiva teórica histórico-cultural de constituição do humano, esses três autores assumem que os conhecimentos teóricos e científicos nascem da experiência humana e como tal são, antes de tudo, um patrimônio cultural da humanidade. No entanto, eles se inscrevem na dimensão da *episteme*, uma das três dimensões em que os gregos classificavam o conhecimento. Conforme explicação de Saviani (2003, p.14 e 15) sobre o tema:

Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία) e *episteme* (ἐπιστήμη). *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado.

Embora os conhecimentos sistematizados nasçam das atividades cotidianas em que a vida se produz e sejam, como elas, produções culturais vividas e significadas nas relações sociais, eles são formalizados e se assentam em sistemas de signos específicos de campos particulares da criação ideológica. Eles envolvem a transformação das experiências cotidianas, nas quais se originam, em sistemas organizados de conceitos, pela mediação da atividade intelectual deliberada, da categorização, que confere a essas experiências cotidianas graus crescentes de generalização e abstração. Há, portanto, entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos sistematizados, relações de continuidade e de ruptura.

Os conhecimentos cotidianos não se vinculam a uma esfera ideológica⁸ particular, circulam nas relações sociais e nelas vão sendo elaborados incidentalmente como saber fazer, ou seja, como algo que se aprende vivendo, fazendo. Sua elaboração acontece no âmbito das atividades práticas imediatamente interessadas, cujo foco de atenção centra-se na própria atividade, no saber fazer em que os indivíduos estão envolvidos, e não na atividade intelectual implicada nesse saber fazer.

Nesse sentido, os conhecimentos elaborados na esfera da vida cotidiana, conforme destaca Agnes Heller (2008), embora sejam inerentes à vida de todos os homens, caracterizam-se pela espontaneidade, ou seja, são assimilados em-si, em sua imediaticidade empírica.

Já os conhecimentos sistematizados ou formalizados compõem esferas ideológicas específicas da cultura hegemônica, são legitimados como conhecimentos investidos de poder e requerem a explicitação e um aprendizado deliberado das atividades cognitivas envolvidas na sua elaboração. O caminho das elaborações cotidianas às sistematizações historicamente produzidas não é tarefa que se realiza de maneira incidental. Ela se faz pela mediação explícita de um iniciado, inscrito nos livros ou presente na relação de ensino imediata, que, conhecendo o processo de sistematização, explicita sua lógica e compartilha com os aprendizes, as atividades intelectivas nele implicadas.

É nesse sentido que Saviani (2003) afirma que apenas a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado justifica a existência da escola, já que o conhecimento espontâneo ligado à experiência cotidiana não depende do ensino escolar, como tampouco o conhecimento adquirido pela experiência de vida.

Enquanto os conhecimentos científicos nem existem como uma realidade para muitos sujeitos que conseguem viver suas vidas cotidianas sem eles, entre as classes dominantes que valorizam os conhecimentos hegemônicos, sistematizados, organizados, metódicos e de caráter científico, inclusive como fator de manutenção de seu poder, a

⁸ Segundo Bakhtin (1999), há domínios específicos de criação ideológica (estética, científica, moral, religiosa), que formulam “signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios.” (p.36 e 37). Mais adiante, ele diz que “existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: *trata-se da comunicação na vida cotidiana* (...) extremamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas.” (p.37, grifos do autor)

educação familiar e as relações cotidianas já iniciam as novas gerações na apropriação de tais conhecimentos e na valorização de seu aprendizado em relações de ensino deliberadas.

No entanto, o fato dos conhecimentos sistematizados existirem como produção humana, situa aqueles que não os dominam e nem os valorizam, como sujeitos à margem de elementos constitutivos do gênero humano, como sujeitos excluídos de conhecimentos valorizados pelo poder.

Essa exclusão é explicada e sistematizada de vários modos. Algumas explicações atribuem aos excluídos a responsabilidade por sua exclusão, justificando e reforçando a hierarquização social dos indivíduos com base em seus conhecimentos. Outras, como aquelas assumidas por Saviani, Snyders e Vygotsky, explicam a produção dessa exclusão como uma expropriação do direito de todos os indivíduos à plena humanização, ou seja, o direito de apropriar-se da “humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p.13) e elaborá-la em si.

Para esses autores, o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, conforme as palavras de Saviani (*idem*, p.14), nada mais é do que a educação, cujo objeto é tanto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana quanto a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (*idem, ibidem*, p.13)

Como lembra jocosamente Snyders (2005, p.122): “se a escola foi inventada, é porque a vida não é suficiente para educar”. A criação da escola, como instituição destinada a assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados, foi uma das formas criadas pelos homens para realizar os objetivos da educação. O que define o papel social da escola é, exatamente, a especificidade do conhecimento escolar – como conhecimento sistematizado hegemônico que requer, para sua apropriação e elaboração, mais do que o contato direto e imediato com a realidade.

O conhecimento sistematizado, divulgado pela escola, é distinto do conhecimento cotidiano que o aluno já possui antes mesmo de ingressar na vida escolar. Embora haja, entre eles, ligações genéticas, visto que ambos nascem das atividades cotidianas em que a vida se produz e sejam, como elas, produções culturais vividas e significadas nas relações sociais, ambos se diferenciam. Reconhecer isso implica explicitar as relações de

continuidade e de ruptura entre eles. Tarefa essa que cabe aos professores realizar *com e para* os estudantes.

Essa especificidade do papel da escola é desenvolvida por Snyders (2005) que define a impertinência de o professor manter-se naquilo que o aluno já tão bem conhece da sua vida do dia-a-dia. Ao professor compete, como destaca ele, assegurar a superação do que o aluno já conhece, o acesso às sistematizações ainda não dominadas e a explicitação da continuidade e das diferenças entre aquelas sistematizações e o conhecimento que ele já detém.

Saviani (2003, p.20) também discute essa questão ao fazer um paralelo entre cultura popular e cultura erudita, relacionando-as respectivamente a saberes espontâneo e sistematizado. A respeito do papel da escola em relação ao ensino da cultura erudita, ele diz:

Cumprir assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Na dialética da continuidade e da ruptura entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos sistematizados, o professor ocupa um papel central na relação de ensino. É ele quem organiza, planeja, conduz o processo de ensino tendo em vista que é a escola o locus privilegiado para o aluno apropriar-se dos conhecimentos sistematizados e de seu aparato conceitual. E, nessa perspectiva, o papel da escola nem se iguala ao de outras atividades culturais extraescolares, tais como os programas de televisão, o cinema, as exposições de museus, os jogos de videogame ou o acesso às redes de informação disponibilizadas pelas novas tecnologias da informação, como tampouco é o de negar os conhecimentos cotidianos que os alunos já dominam e os conhecimentos a que têm acesso nas atividades extraescolares. Cabe à escola e ao professor cotejar os conhecimentos cotidianos e extraescolares, com que os alunos chegam à escola, com os conhecimentos teóricos, sistematizados.

Como sinalizam de modo claro Nascimento e Panossiam (2011), a singularidade dos conhecimentos cotidianos não deverá servir de referência para a seleção dos conhecimentos escolares porque para uma parcela significativa da população, a escola é a instituição que permite o acesso a conhecimentos que vão além daqueles disponíveis na vida cotidiana (incluindo aqueles vinculados à grande mídia), os quais por não serem empíricos e produzidos nas relações espontâneas, necessitam ser conscientemente organizados para serem aprendidos. Em sendo assim, a escola deve contribuir para o diálogo entre conhecimentos e referências que os alunos trazem de suas vidas cotidianas e os conhecimentos teóricos de caráter universalizante, que ela deve trabalhar deliberadamente.

Snyders (2001, p.321) afirma que o professor “não pode limitar-se a manter-se fiel à experiência vivida; mesmo apurando-a, deve desenraizá-la”. Pelos conhecimentos cotidianos, o professor pode encontrar aquilo que o aluno já conhece e gosta e, a partir disso, promover o acesso a teorizações elaboradas nas diferentes áreas do conhecimento e que podem promover ao aluno a possibilidade de avanço, de ampliação daquilo que já lhe é habitual.

Nessa mesma perspectiva, Nascimento e Panossiam (2011, p.14) reiteram que:

de fato, é importante trabalharmos previamente com os conceitos que os educandos já trazem sobre o assunto, posto que é a partir destes que se formarão aqueles. Entretanto, os conceitos espontâneos ou empíricos constituem-se em ponto de partida do ensino *somente para os educandos*. Para o educador, os conceitos teóricos, as sínteses conceituais que os educandos deverão se apropriar ao final do ensino, devem ser o ponto de partida e de referência, do início ao fim do trabalho, para suas ações. Se assim não o for, o ensino pode ser organizado de tal modo que os conceitos empíricos (mesmo não sendo a intenção do educador) sejam os objetos centrais de trabalho dos educandos sem seus percursos de aprendizagem, o que nos coloca diante de um ensino pouco produtivo do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. (grifos das autoras)

Nesse modo de conceber o ensino, a centralidade não está nem no aluno e nem no professor, mas na relação de ambos com os “conhecimentos essenciais”, necessários a serem ensinados e aprendidos em cada uma das disciplinas, tendo-se em conta, com base na época e na sociedade em que se vive, os resultados que o conhecimento já alcançou e as relações que os exprimem.

O encontro entre alunos, professores e conhecimentos sistematizados é mediado pelos conhecimentos cotidianos, pelos modos de compreender e de significar objetos, fenômenos e relações, conceitos e práticas constitutivas das experiências dos sujeitos.

Nesse encontro, cabe ao professor promover o deslocamento da concepção inicial ou cotidiana do aluno em direção a uma compreensão dos sistemas explicativos organizados historicamente pela humanidade, o que implica reconhecê-los em suas condições sociais de produção e de legitimação.

A relação escolar visando à apropriação dos conhecimentos sistematizados ancora-se no caráter histórico do desenvolvimento humano, tese central da teoria histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento cultural de cada sujeito não tem a ver *apenas* com as dimensões do particular, mas, sobretudo, com a dimensão do universal. O homem só pode ser compreendido historicamente, isto é, em relação com o desenvolvimento da sociedade, com o desenvolvimento das condições objetivas de vida e com as diversas atividades nela engendradas. A maneira como a humanidade foi produzindo a sua existência (o seu modo de vida) é, em grande medida, a chave para compreendermos as formas de agir, pensar, dizer, emocionar-se, movimentar-se, etc., desenvolvidas pela humanidade e em cada sujeito.

É nesse sentido que Snyders (2005) define a escola como o lugar do encontro das novas gerações com os “clássicos”, com as tradições que persistiram no tempo como primordiais à compreensão das diferentes práticas e atividades humanas e dos corpos de sistematizações dos diferentes campos de conhecimento em que elas se organizam.

Saviani (2003, p.17) também ressalta o compromisso que a escola deve manter em relação ao acesso e apropriação dos “clássicos”:

me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, (...) é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.

Os clássicos, como refere-se a eles Possenti (2001), não são apenas os gêneros canônicos; eles remetem à memória da humanidade, a seus dramas éticos, a suas contradições e questões vitais.

Mas a relação com os clássicos não deve ficar à mercê dos desejos e interesses imediatos dos estudantes. A escola deve lidar com os clássicos do conhecimento sem temer a obrigatoriedade, uma segunda especificidade da atividade escolar.

A obrigatoriedade é a condição que tira cada estudante do conforto daquilo que ele já domina. Os clássicos do conhecimento são a tradição a ser superada em um processo que implica a sua incorporação, ou seja, sua apropriação e elaboração. E, nesse sentido, não há que se temer a obrigatoriedade, pois o encontro das crianças e dos jovens com as tradições e clássicos do conhecimento organizados em diferentes campos os humaniza ao lhes possibilitar a consciência da existência de formas de conhecimento, cujo acesso e elaboração requerem mediações distintas daquelas que já dominam.

Porque a escola ainda não realizou sua especificidade (e seu alcance político), que é a de garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos sistematizados que compõem os conteúdos escolares e assegurar-lhes a compreensão de suas características e de seus modos de organização, Snyders (2005, p.18) a defende como uma instituição necessária e, ironicamente, enuncia que:

Se a escola atraiu e continua a atrair tantas críticas, é porque está profundamente viciada – e sua renovação é uma tarefa urgente. Tais ataques, porém, demonstram também a intensidade das esperanças colocadas na escolarização. A escola é alvo de expectativas demasiado grandiosas para que ela possa satisfazê-las – como quando se quer transformá-la no laboratório da paz social, do entendimento entre os povos. Depois do que, atacam-na a ponto de silenciar sobre seus sucessos...

O sucesso da escola, sempre que alcançado, segundo ele, se materializa na realização de sua especificidade, o que o leva a defender a tese de que é a partir da própria escola que temos, viciada e criticada, que se pode começar a pensar em como superá-la, tomando como índices precursores dessa transformação, os momentos em que ela consegue ser bem-sucedida.

2.1. Concepções de ensino implicadas na abordagem histórico-cultural da escola

Os processos de apropriação e sistematização da cultura implicados nas teses de Snyders e de Saviani superam tanto o ensino apenas como transmissão quanto o ensino apenas como construção, duas concepções assumidas por tradições pedagógicas modernas conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Escolanovista. Ambos os autores assumem a crítica a tais concepções de ensino e aos processos de conhecimento nelas implicados pelo seu caráter de atividade individual em detrimento de sua compreensão

como atividade cultural eminentemente relacional e histórica, que internaliza-se como recriação.

Os vários sentidos do ensino implicados na discussão feita por esses dois autores foram abordados e analisados por Góes (1997) em um texto em que discute o papel do outro e da linguagem nas formas de elaboração de conhecimento pelo sujeito.

Tomando como ponto de partida a assimetria entre professor e aluno, no que respeita aos conhecimentos sistematizados e à elaboração conceitual neles implicada, Góes (*idem*) focaliza três perspectivas distintas com relação ao papel do outro e da linguagem no processo de ensino e seus efeitos.

Na primeira delas, o processo de ensino é assumido como transmissão dos conhecimentos sistematizados que o professor possui para o aluno, entendido como um sujeito a quem cabe receber os conhecimentos a que é exposto. Como o sujeito que recebe o conhecimento pode ou não apreendê-lo, total ou parcialmente, o modelo de transmissão-recepção caracteriza quantitativamente as diferenças entre os modos de funcionamento dos aprendizes.

No que diz respeito à linguagem, como sinaliza Góes (*ibidem*), na recepção de conhecimentos está implicada a ideia de que a palavra do professor – palavra de autoridade – deve ser reiterada. “A meta do ensino é, por assim dizer, a repetição da palavra [do outro]” (*ibidem*, p.12).

Questionada essa concepção e negado o caráter apenas reprodutor do ensino, em resposta a ela produziram-se interpretações que afirmavam a atividade estruturante, construtiva e individual do sujeito que aprende. As perspectivas construtivistas passaram a analisar a assimetria professor/aluno como qualitativa e o papel do professor como o de encorajador e facilitador da construção do conhecimento pelo aprendiz, através da organização de um ambiente educativo rico em experiências que pudesse ser explorado por ele.

Na convivência entre essas duas concepções de ensino, Góes (*ibidem*) assinala que a ideia de ensinar vinha tão marcada pela ideia de transmitir que se chegava a confundir qual, dentre elas, devia ser negada. Em decorrência dessa confusão, apareceram “prescrições pelas quais o adulto deve *deixar* que a criança funcione em suas próprias formas de elaboração, pois as aprendizagens dependem, essencialmente, da capacidade espontânea,

individual e auto-estruturante do sujeito cognoscente.” (*idem, ibidem*, p.13, Grifo da autora).

Em relação à participação da linguagem no processo de conhecimento instaurado pelo ensino, a palavra do professor passou a ser “alvo de desconfiança” (*idem, ibidem*, p.13). Se ensino e transmissão se confundiram, no tocante à relação produção/reprodução, os dois processos passaram a ser entendidos como incompatíveis, conduzindo, nas palavras de Góes, à arriscada rejeição de todo e qualquer modelo e à rejeição da palavra do outro. As abordagens construtivistas em resposta *a um modelo de (quase) silenciamento do sujeito aprendiz* configuraram *um modelo de (quase) silenciamento do professor* e, com ele, do saber sistematizado no interior da escola.

Na busca de superação das duas perspectivas, Góes (*ibidem*) apresenta as contribuições de uma visão do processo de conhecimento apoiada na concepção de um sujeito interativo (nem apenas receptivo, nem apenas ativo), “que elabora conhecimentos sobre objetos em processos *necessariamente* mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico” (*idem, ibidem*, p. 13. Grifo da autora).

Essa interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe que a relação do sujeito que conhece com o mundo é sempre mediada por outro(s) sujeito(s). A mediação, como sinaliza Góes (*ibidem*), não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos, marcadas por uma rede complexa de condições culturais e fixadas na linguagem.

Essa terceira compreensão do ensino ancora-se em um importante princípio da perspectiva histórico-cultural, elaborada por Vigotski (2000), que considera o psiquismo humano como resultado da imersão dos sujeitos nas relações sociais e na cultura produzida ao longo da história humana.

2.2. Compreendendo o ensino a partir dos processos psicológicos nele implicados

Segundo Vigotski (2000), as funções psicológicas superiores responsáveis pela atividade consciente do homem são geneticamente externas a ele. Isso acontece porque biologicamente, os membros da espécie humana nascem com um cérebro que possui uma

estrutura básica de enorme plasticidade, cujas formas de funcionamento desenvolvem-se por meio de relações sociais entre sujeitos, mediadas fundamentalmente pela linguagem, constituindo-se assim historicamente no plano das interações.

Em consonância com o marxismo dialético de Marx e Engels e também embasado em pesquisas da paleontologia, Vigotski considera que o surgimento da linguagem na história da espécie humana tem sua origem vinculada às relações estabelecidas no/pelo trabalho, em que os homens, reunidos coletivamente, tinham a necessidade de transmitir aos seus pares, informações acerca dos objetos e ações que faziam parte da atividade conjunta. Inicialmente, emitiam sons que designavam objetos, qualidades, ações ou relações; e estes sons estavam diretamente ligados à atividade prática, não tendo ainda uma existência autônoma, sendo também acompanhados por gestos e entonações específicas que colaboravam para a compreensão de seus significados. No decorrer de milhares de anos, a linguagem dos sons começa a dissociar-se da atividade prática, tornando-se independente desta. Com o surgimento das primeiras palavras autônomas, designativas de objetos e posteriormente de suas ações e qualidades, a linguagem adquire importância crucial, imprimindo mudanças profundas na atividade consciente do homem. (Luria, 1991, p.79 e 80)

Luria (1991, 2001) discorre sobre as diferentes formas fundamentais de atuação da linguagem na atividade consciente dos sujeitos, retomando algumas questões tratadas por Vigotski a respeito desse tema central de sua teoria. Uma delas é a função designativa, que permite refletir verbalmente objetos, qualidades, ações e relações. Deste modo, a palavra adquire um *caráter objetal*, funcionando como uma representação e/ou substituição do objeto e possibilitando a duplicação da realidade, uma vez que os seres humanos deixam de relacionar-se apenas diretamente com o mundo, mas também através de suas representações, que são múltiplas e variadas. Isso significa agir por meio de operações mentais, que prescindem da presença objetiva daquilo que é representado pela palavra. Os signos podem ser então utilizados deliberadamente para atuar de forma a extrapolar a experiência imediata, evocando memórias, produzindo representações e formas de ação racional sobre o mundo.

Outra função essencial da linguagem é tornar possível a análise, abstração e generalização das características dos objetos, indo além da designação, substituição e

representação. Trata-se de sua função categorial ou conceitual, que além de designar os objetos, permite a separação e o isolamento de seus traços essenciais, analisando-os e inserindo-os em sistemas de relações, incluindo-os em determinadas categorias conceituais. Assim, diferentes e mais complexas formas de organização mental são estabelecidas, materializando-se através desse complexo sistema simbólico, caracterizado como meio que permite a condução e a própria constituição das operações intelectuais mais complexas, ampliando e modificando enormemente os processos psíquicos.

Devido à linguagem, a percepção humana deixa de ser determinada exclusivamente por elementos fisiológicos e orgânicos dos nossos sentidos, tornando-se simbólica e impregnada de significados dados pela cultura; o mesmo ocorre com a atenção, que pela linguagem passa a ser arbitrariamente controlada e dirigida em detrimento de determinações orgânicas; a memória é enormemente ampliada e modificada, não sendo mais simplesmente orientada por mecanismos inatos e biológicos, e sim utilizando a linguagem como recurso mnemônico, empregando-a intencionalmente para lembrar e guardar um enorme volume de conhecimentos importantes e essenciais do mundo histórico e cultural onde os sujeitos se encontram imersos.

Na ontogênese o surgimento da linguagem não repete os motivos da filogênese, considerando que o seu processo de aquisição pela criança não ocorre no âmbito das relações de trabalho, que teoricamente desencadearam a construção deste sistema simbólico extremamente elaborado e complexo, responsável por profundas transformações na espécie humana. A criança, desde o nascimento, já está inserida em um universo cultural estabelecido na/pela linguagem. Assim, em um processo contínuo de apropriação da cultura e através da mediação dos adultos em vários contextos vivenciados e compartilhados com sujeitos mais experientes, apropria-se da linguagem até esta tornar-se internalizada e constitutiva das suas funções intelectuais superiores.

Conforme esse princípio são as diferentes formas de interação, vividas e organizadas nas distintas instituições sociais, instauradas e mediadas pela linguagem que, propiciando a apropriação e elaboração de modos de ação e de significados histórica e culturalmente produzidos, resultam em formas mais desenvolvidas e complexas de funcionamento cerebral.

Ao definir o desenvolvimento psíquico como dependente de fatores exógenos e a racionalidade humana como uma possibilidade biológica, que efetivamente se concretiza no âmbito das relações entre sujeitos, a abordagem vigotskiana define o ensino como condição essencial para o desenvolvimento de formas de auto-regulação da atividade individual.

Entendido como um conjunto de relações sociais em que o mais experiente tanto compartilha com o menos experiente modos de agir (prática e cognitivamente), de dizer e de significar o mundo, o outro e a si mesmo, que são culturalmente produzidos, quanto regula suas ações, desencadeando processos de internalização dessas formas de agir e de significar que a priori não são por ele dominadas, o ensino se produz nas diferentes esferas da atividade humana de modo “espontâneo” – sem que os sujeitos envolvidos se deem conta de que estão ensinando e aprendendo – ou de modo “explícito e deliberado”, quando os objetivos de ensinar e de aprender e os papéis sociais ocupados pelos sujeitos nela envolvidos são claramente definidos.

As relações de ensino escolares são explícitas e deliberadas. Professores e crianças sabem que se reúnem com o objetivo de ensinar e de aprender. A escola tem a responsabilidade social de promover um ensino planejado, organizado e intencional, com o objetivo de levar os alunos à aprendizagem de conhecimentos sistematizados e o professor, como sujeito socialmente reconhecido como mais experiente, é o principal responsável pela organização do processo de ensino e pela regulação da atividade intelectual dos alunos, intervindo em seus processos de apropriação de conhecimentos a partir dos indicadores que reúne e analisa dos seus percursos de aprendizagem. Ou seja, na escola, a mediação entre professores e alunos, diversamente das estabelecidas no cotidiano, tem o claro propósito de promover o aprendizado de determinados conhecimentos. Nesta relação, cabe ao professor a tarefa de participar ativamente dos processos de apropriação e de elaboração dos conhecimentos pelos alunos, assegurando-lhes o acesso a formas mais complexas de raciocínio e elaboração de significados e mediando sua compreensão.

Vigotski (1999, p.119), ao tematizar as especificidades das relações entre aprendizado e desenvolvimento em crianças em idade escolar, destacou que:

embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente

complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

No âmbito dessa questão ele elaborou um conceito fundamental para a compreensão da importância da mediação nos processos de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, a zona de desenvolvimento proximal:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1999, p.112)

Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real de uma criança é representado por aquilo que ela é capaz de realizar sozinha, sem o auxílio e a orientação de outra pessoa e se refere a funções psicológicas já estabelecidas. Por outro lado, o nível de desenvolvimento potencial refere-se a ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas sim com o auxílio de alguém. Esse auxílio pode ser traduzido em explicações mais detalhadas acerca da tarefa a ser executada, no fornecimento de pistas que a ajudam na resolução do problema, na realização conjunta de uma atividade na qual o mais experiente inicia a sua realização para que o outro a continue e mesmo na imitação, considerando-a não como um ato mecânico, mas como um modo de ação que só se torna possível para o sujeito porque já faz parte de seu desenvolvimento potencial.

Ao discorrer a respeito desse importante conceito, Vigotski (1999, p.117 e 118) ressalta a natureza social das relações entre aprendizagem e desenvolvimento:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são *capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros*. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (Grifos meus)

Góes (1997, p.26) faz uma pertinente análise sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, chamando a atenção para seu caráter não harmonioso, aspecto que costuma ser desconsiderado pelas abordagens pedagógicas do conceito:

Consideradas as diversas formulações que Vygotsky apresentou da ZDP, parece-nos que há um teor mais ilustrativo na asserção sobre ‘ajuda’ do outro, sendo que a ideia central seria de uma participação, de qualquer tipo, de outros nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, entendemos que o interesse do autor não estava orientado meramente para a prescrição de mediações harmoniosas, de caráter estritamente pedagógico, e que a proposição sobre o desenvolvimento proximal, embora

ainda requeira esclarecimentos, tem valor heurístico para a expansão teórica no estudo dos processos humanos. A nosso ver, como já sugerimos, *o conceito faz parte de um esforço para explicitar a tese de constituição social dos processos individuais.* (Grifos meus)

De fato, na sala de aula, a mediação do conhecimento não é um processo harmonioso e simples; pelo contrário, é bastante complexo e carregado de discontinuidades. Segundo Snyders (2005, p.90 e 91), estamos sempre à beira do abismo pois: “É no interior das relações pedagógicas mais ricas que pode ocorrer um tipo de drama escolar: o professor deseja conduzir os alunos até o mais supremo e se decepciona por não consegui-lo (...)”

As análises conduzidas pelo professor junto aos seus alunos não são interpretadas/compreendidas por todos de forma homogênea e nem sempre conduzem os alunos na direção pretendida inicialmente. Ao considerar que a aprendizagem se dá no âmbito das relações sociais, devemos considerar que este ‘social’ nunca é homogêneo. Em sala de aula cada aluno se relaciona com os conhecimentos propostos mediados por suas experiências anteriores, sejam elas escolares ou não. Segundo Vigotski (1999, p.11):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

Embora o professor, na dinâmica da aula, não tenha o poder de controlar de forma absoluta as elaborações que os alunos produzem acerca dos conhecimentos ensinados, está ao seu alcance acompanhar essas elaborações e, a partir desse acompanhamento, nelas intervir, diminuindo dúvidas, esclarecendo sentidos em jogo, refinando as compreensões elaboradas ao explicitar em que e porque se adequam, ou não, aos conhecimentos em elaboração.

Com relação aos conhecimentos sistematizados que se assentam na elaboração de conceitos e requerem o domínio de informações e de operações intelectuais de análise e de generalização que ainda estão fora do alcance da criança, a mediação explícita do professor é fundamental.

Vigotski (1995, p.74) ressalta que:

a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente.

Isso acontece porque, embora os conhecimentos sistematizados nasçam da experiência imediata, como os espontâneos, diferenciam-se deles por envolverem, em sua produção, uma abordagem metódica da experiência, caracterizada pela análise minuciosa de seus elementos constitutivos e das relações que os articulam e pela síntese dessas relações e sua generalização em categorias abstratas – conceitos – que permitem uma compreensão mais complexa do real.

Vigotski (1997, p.230) destaca que a complexidade dos conceitos advém do fato de que “a generalização não é a separação formal de características singulares, mas sim a revelação dos vínculos e relações de um objeto com os outros” que “não se revelam verdadeiramente na vivência imediata”⁹. É pela abstração que se apreendem a diversidade de nexos e relações que determinam o lugar de um objeto no mundo e sua conexão com o restante da realidade. A riqueza dos conceitos situa-se no fato de eles sintetizarem em si toda a atividade intelectual implicada em sua elaboração, guiando nossa compreensão do real e permitindo-nos compartilhar essa compreensão.

No processo de apropriação e elaboração dos conceitos sistematizados, segundo Vigotski (1995, p.100), tanto os conceitos espontâneos que os sujeitos já dominam servem de apoio à compreensão dos conceitos sistematizados por seu vínculo com a experiência imediata, quanto “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema”, promovendo a ascensão da criança para níveis mais elevados de abstração e generalização.

O reconhecimento da articulação entre as formas de conhecimento espontâneo e sistematizado e de sua importância para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos fez de Vigotski um grande defensor do ensino escolar como impulsionador de processos de desenvolvimento psíquico, por possibilitar às crianças e jovens o acesso, explícito e mediado pelo adulto, a atividades cognitivas e formas de raciocínio mais complexas, abstratas e elaboradas do que aquelas que já dominam.

Luria (1990, p.25), compartilhando com Vigotski esses mesmos princípios, afirma que “alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de

⁹ No original o trecho citado é o seguinte: “la generalización no es la separación formal de rasgos singulares, sino la revelación de los vínculos y relaciones de un objeto con los otros” (...) “no se revela verdaderamente em la vivencia directa.” (Vygotski, 1997, p.230)

vida social” e que o ensino escolar constitui-se justamente na forma de vida social mais apropriada para aquisição de certos conhecimentos e formas de pensamento.

De acordo com Vigotski (1995), o aprendizado dos conceitos científicos é capaz de levar os sujeitos a níveis mais elevados de consciência, aqui compreendida como a percepção e o controle da atividade intelectual. Embora a plena consciência seja possível apenas em estágios posteriores do desenvolvimento cognitivo, é justamente na idade escolar que as funções intelectuais superiores tornam-se mais deliberadas e passíveis de controle pelos sujeitos. Nesse sentido, a atenção, antes involuntária, torna-se voluntária e capaz de ser intencionalmente dirigida pelo pensamento; a memória mecânica torna-se lógica e deliberadamente orientada. O controle dessas funções intelectuais já é resultante de um certo nível de consciência, ainda não totalmente desenvolvida pelo fato dos sujeitos não serem plenamente conscientes de sua atividade intelectual:

A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último tornar-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente. (p.78)

O ensino-aprendizagem dos conceitos científicos no contexto escolar torna-se decisivo para o desenvolvimento da atividade consciente pelas suas próprias características. Ao contrário dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos constituem-se em conhecimentos organizados em sistemas hierárquicos de inter-relações, que para serem compreendidos implicam em um pensamento generalizante e capaz de organizar o conhecimento dentro de um sistema de relações. Isso exige um uso deliberado e dirigido das funções intelectuais superiores, o que não acontece em relação aos conceitos espontâneos, que têm a característica de serem aprendidos de forma não-consciente. No aprendizado escolar de conceitos científicos, os sujeitos são levados a uma observação atenta dos aspectos específicos desses conceitos, dirigindo sua atenção, memória e percepção para os elementos que os caracterizam, o que define um processo de ensino marcado justamente pela sistematização dos conhecimentos.

Isso modifica as estruturas psíquicas, tornando-as progressivamente mais capazes de um pensamento generalizante e conceitual, transformando também a percepção da realidade. Nesse sentido, Vigotski (1995, p.80) afirma que:

os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo.

Ao eleger os conhecimentos sistematizados como uma especificidade de seu ensino, a escola chama para si a responsabilidade de promover um ensino planejado, organizado e intencional, que explicita para os estudantes quais são as continuidades e diferenças existentes entre os conhecimentos que trazem consigo em seu ingresso na escola e os conhecimentos escolares sistematizados; que possibilite a eles o cotejamento das especificidades de uso e de elaboração das palavras nas relações da vida cotidiana e nas relações de sistematização de conhecimentos em seus diferentes campos.

Para tanto, o professor necessita ter consciência, no sentido que Vigotski (1995) confere a essa expressão, das sistematizações implicadas naquilo que lhe cabe ensinar e indagar-se acerca de como conduzir o processo de ensino.

Ainda que pareça redundância, o professor precisa considerar a sistematização do ensino dos conhecimentos sistematizados, pois esta diz respeito à descoberta das formas mais adequadas para se garantir que os conhecimentos sistematizados, identificados como produções culturais que precisam ser assimiladas pelos indivíduos, como condição de humanização e hominização, sejam de fato apropriados e elaborados por eles.

Na direção dessas preocupações, Vigotski (1995, p.72) destaca que o ensino direto dos conceitos sistematizados, através de definições, é infrutífero porque o desenvolvimento dos conceitos pressupõe o aprendizado e desenvolvimento de muitas funções intelectuais complexas como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar. “Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.”

O desenvolvimento dos conceitos implica também o desenvolvimento dos significados das palavras e para isso não basta defini-los, pois, segundo Vigotski (1995, p. 72), “quando se explica qualquer palavra (...) coloca-se em seu lugar outra palavra

igualmente incompreensível, ou toda uma série de palavras, sendo a conexão entre elas tão ininteligível quanto a própria palavra.”

O trabalho pedagógico com os conhecimentos sistematizados é processual e requer uma análise metodológica cuidadosa.

Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição. Descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática. (Vigotski, 1995, p.75)

A tarefa prática a que Vigotski se refere diz respeito à sistematização escolar dos conhecimentos sistematizados selecionados.

Fontana e Cruz (1997), tendo como base os estudos de Vigotski, assinalam que nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança, ela, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de ‘compreender’ as bases dos conceitos sistematizados ou científicos e o professor é encarregado de orientá-la. Nesse sentido, o professor é um mediador explícito que participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança:

- utilizando com ela novos conceitos;
- definindo-os e apresentando-os em diferentes contextos de uso;
- propondo atividades em que eles devem ser empregados;
- destacando, recortando informações, significados e sentidos relativos ao conceito que estão em circulação na sala de aula de modo a direcionar sua atenção para eles;
- explicitando como os conceitos em estudo se relacionam com os significados, sentidos e informações destacados;
- induzindo-a à comparação entre informações, significados e sentidos em circulação na sala de aula e os conceitos em estudo;
- possibilitando-lhe a expressão das elaborações que vai fazendo;
- mediando a organização verbal de seu pensamento;
- problematizando suas elaborações;
- levando-a a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar.

2.3. A sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita

As preocupações que me mobilizavam diziam respeito ao ensino da escrita e sua sistematização na escola. Encontrei nos estudos de Vigotski, desenvolvidos no início do século XX, considerações acerca das relações da criança com a escrita que vinham ao encontro de questões que me incomodavam como professora.

Ao discorrer sobre o aprendizado da linguagem escrita em crianças que estão começando a aprender a utilizá-la, Vigotski (1995, p. 84) indagava “por que razão a escrita torna-se difícil para a criança em idade escolar, a ponto de, em certos períodos, existir uma defasagem de seis a oito anos entre a sua ‘idade linguística’ na fala e na escrita?”

Em um outro estudo intitulado “A Imaginação e a arte na infância”, escrito em 1930, ele assinalava que:

A transição para a escrita descolore e dificulta, de imediato, a expressão das crianças. O pesquisador austríaco Linke concluiu que, ao se comparar a descrição escrita e a narrativa oral da criança, verifica-se que as de sete anos escrevem tal qual falam as de dois anos. (Vigotski, 2009, p.85)

Usando a fala com proficiência, as crianças perguntam-se, então, por que escrever e, Vigotski (2009) perguntava-se, e nos pergunta, como ensiná-las a compreender isso.

Para discutir a questão de como ensinar a escrita, Vigotski (1995, p.85) voltou-se para as raízes históricas, sócio-culturais e psicológicas dessa forma de linguagem e analisou seu desenvolvimento em relação com o desenvolvimento da fala. Segundo ele:

(...) o desenvolvimento da escrita não repete o desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. (...) Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a *qualidade abstrata* da escrita (...).

A qualidade abstrata da escrita, segundo Vigotski (1999, p.140) advem de sua condição de:

(...) um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Essa teorização aponta para a complexidade envolvida no aprendizado da linguagem escrita, que segundo Vigotski (1995), mobiliza o aprendizado de modos de dizer distintos daqueles já desenvolvidos e o exercício de um planejamento mental, na medida em que “a escrita segue a fala interior.” Ora, este planejamento mental, que é a fala interior, por ser uma fala dirigida a si mesmo, com a função intrapsíquica de orientar as ações do próprio sujeito, diversamente da escrita, tem uma estrutura condensada, abreviada, predicativa. Ou seja, na fala interior o sujeito da frase e palavras a ele relacionadas são omitidas, mantendo-se apenas o predicado. Isso acontece porque:

sabemos o que estamos pensando – isto é, sempre conhecemos o sujeito e a situação. O contato psicológico entre os interlocutores numa conversa pode estabelecer uma percepção mútua, que leva à compreensão da fala abreviada. Na fala interior, a percepção ‘mútua’ está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma ‘comunicação’ praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos. (Vigotski, 1995, p.124)

A escrita, no entanto, embora envolva o planejamento mental, requer, para tornar-se inteligível, que se explique detalhadamente, ao interlocutor não presente, a situação, exigindo uma “semântica deliberada – estruturação intencional da teia do significado” (Vigotski, 1995, p.86).

Esse aprendizado não se desenvolve de modo espontâneo nas crianças, pois requer que elas aprendam a projetar um interlocutor a quem sua escrita é dirigida. Essa projeção do interlocutor se desenvolve nas suas interlocuções com um usuário experiente da escrita sobre os textos que ela escreve. Quando o leitor de seus textos pergunta à criança sobre informações faltantes, quando indaga sobre o que escreveu, revelando não ter entendido a palavra escrita, seja do ponto de vista do traçado, da ortografia ou do sentido intencionado, quando comenta sobre os sentidos suscitados pelo texto, indicando a adequação, ou não, do que foi escrito às suas intenções, ela é chamada a prestar atenção ao que escreveu, tendo em conta que se dirige a um outro.

Apesar de viverem em uma sociedade letrada, esse tipo de relação com a própria escrita, mediada por seus leitores, raramente é experimentada pelas crianças em suas relações cotidianas. No cotidiano as crianças se relacionam com a escrita e apreendem as funções e configurações desse objeto cultural, mas não se dão conta, por si mesmas, da complexa e contraditória relação da escrita com a fala, tanto do ponto de vista semântico,

quanto do ponto de vista fonético, em que as relações entre a dimensão sonora da fala e seu registro gráfico são mediadas e controladas pelas normas ortográficas.

Além disso, como Vigotski já destacava no início do século XX, não se pode ignorar o fato de que nem todas as crianças, de todos os extratos sociais, têm um convívio intenso e vívido com a linguagem escrita no âmbito de suas relações não escolares. Há muitas crianças que, embora sejam nascidas em um mundo urbano, em que a escrita é hegemônica, pouco a utilizam. O acesso à diversidade de usos da escrita, às práticas e materiais culturais a ela relativos (em especial com a produção literária) não é igualitário, bem como o acesso às explicações sobre o sistema alfabético-ortográfico e aos modos de funcionamento dessa forma de linguagem.

Nessas condições, em seus trabalhos sobre o desenvolvimento da escrita, ele sinalizava a importância de a escola assegurar o uso da escrita em situações em que ela tenha significado para as crianças, ou seja, em situações que despertem nas crianças a necessidade da escrita e que lhes possibilitem compreendê-la “incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vigotski, 1999, p.156) e também o exercício de habilidades relativas à escrita. Ou seja, o uso da escrita articulado a situações de análise da textualidade¹⁰, de exercício dos aspectos motores e normativos da escrita.

Em seu texto de 1930, analisando o desenvolvimento da criação literária na infância e lembrando aos educadores que a escrita possui leis próprias “que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para as crianças” (Vigotski, 2009, p.64), Vigotski destacava a importância de assegurar a relação das crianças com a produção literária, despertando sua atenção para formas de expressar suas vivências e sua compreensão do mundo ainda desconhecidas para elas, inspirando-lhes temas, mostrando-lhes métodos literários. Ou seja, propunha que a escrita fosse objeto de uso e de análise

¹⁰ Na Linguística Textual o conceito de textualidade refere-se ao conjunto de características que fazem com que um texto, entendido como uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal, conforme definição de Costa Val (1991), seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases. Segundo Costa Val, Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

pelas crianças, em relações de ensino deliberadamente instauradas, guiadas e mediadas pelo professor, visto que:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (Vigotski, 2009, p.72)

Atualmente, há estudos da linguística que, assumindo como Vigotski o pressuposto de que a linguagem é um fato histórico e deve ser tratada como tal e não como um bem natural (Marcuschi, 2003), criticam tanto uma supervalorização da escrita dada a entender por Vigotski quando este destaca seu caráter abstrato e a superioridade de seus efeitos sobre o desenvolvimento da atividade simbólica humana, quanto o tratamento dicotômico da relação entre a escrita e a oralidade que é sugerido por suas análises.

Marcuschi (2003), um dos autores que se deteve na análise das relações oralidade/escrita, destaca que do ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária, como parece indicar Vigotski.

A escrita, segundo o linguista, não pode ser tida como uma representação da fala tanto porque ela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, como também, em contrapartida, apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala. Ambas, a oralidade e a escrita, são práticas e usos da língua com características próprias, que necessitam ser apropriadas e consideradas em suas especificidades pelos usuários da língua, mas não suficientemente opostas para caracterizar uma dicotomia polarizada, nem para sustentar a tese de que a escrita representaria, com seu surgimento, uma grande transformação cognitiva na humanidade.

Ainda segundo Marcuschi (*ibidem*, p.21), “fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas”. Suas limitações e alcances estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como explicitado no parágrafo anterior, e sua eficácia comunicativa e potencial cognitivo dependem das suas condições de uso.

Partindo do princípio de que “são os usos que fundam a língua, e não o contrário” (*idem, ibidem*, p.09), Marcuschi defende que as formas se adéquam aos usos e estes

determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita em uma sociedade. A fala (como manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Nesse sentido, a oralidade será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.

Por outro lado, a escrita em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, que se mostra equivocada quando se considera que houve situações históricas, tal como o caso da Suécia, em que a alfabetização se deu desvinculada da escolarização.

A partir desses argumentos, Marcuschi (*ibidem*) justifica que a questão da relação entre oralidade e escrita seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas, chamando a atenção para o fato de que essa relação não é óbvia nem linear, pois reflete “um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (p.34). Nesse sentido, tanto a fala quanto a escrita não apresentam propriedades intrínsecas negativas ou privilegiadas. Ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas e fazem parte do mesmo sistema da língua.

Marcuschi (*ibidem*) salienta que emprega a palavra língua não para se referir a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes.

Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (feito de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. Portanto, heterogeneidade e indeterminação acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta. (*idem, ibidem*, p. 43)

Partindo da noção de língua e funcionamento da língua tal como definidos acima, ele assume que a oralidade e a escrita são realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas que podem

ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E, neste caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código.

(...) as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os *usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. (...) Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. Estas, as formas, estarão sendo analisadas a serviço daqueles, os usos, e não o contrário. (*idem, ibidem*, p.16, grifos do autor)

As críticas de Marcuschi (*ibidem*) se, por um lado apuram a compreensão das relações entre oralidade e escrita no sentido da eliminação da dicotomia estrita que contribui para manter as ideias ainda recorrentes de que a escrita é derivada e a fala é primária, de que a escrita é uma representação da fala e de que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento uma profunda transformação na humanidade; por outro não deixam de reconhecer que entre fala e escrita há uma diferenciação “gradual ou escalar” (*idem, ibidem*, p. 43) e que a criação da escrita modificou sim o destino humano ao munir o homem de uma forma de registro para além do desenho e de outra forma de interlocução além daquela possibilitada pelas relações face a face. Assim, embora Marcuschi (*ibidem*) afirme que o homem é um ser da fala e que a oralidade, como prática social, será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos, há que se reconhecer que a escrita ampliou as possibilidades de ação humana no mundo.

Cumprir destacar que embora Vigotski enfatizasse as distinções entre oralidade e escrita, ele não o fazia a partir da consideração de que a fala seria o lugar do erro e do caos gramatical e a escrita o lugar da norma e do bom uso da língua, o que é apontado por Marcuschi (*ibidem*) como o principal inconveniente da dicotomia estrita entre ambas. Em suas análises das distinções entre oralidade e escrita, Vigotski considerou muito mais suas condições sociais de apropriação e de uso, aproximando-se inclusive de Marcuschi quando este defende que o ensino da língua deve centrar-se não no código em si, mas nos usos do código.

No início do século XX, Vigotski criticava as práticas escolares de alfabetização pela redução da linguagem escrita a seus aspectos motores. Todavia, Vigotski não abria mão da importância da escola para assegurar às crianças a apropriação e elaboração de

processos cognitivos de alta complexidade envolvidos no aprendizado da língua escrita, que as relações cotidianas com essa forma de linguagem não garantiam.

Assim como pedagogos atuais, como Snyders e Saviani, ancorado em uma concepção histórico-cultural das relações de conhecimento, Vigotski assumia como ponto de partida que os sujeitos não aprendem só na escola e que chegam a ela com uma série de elaborações sobre as práticas culturais a que têm acesso, mas que essas elaborações cotidianas são distintas do aprendizado escolar em dois aspectos: a sistematização e a antecipação da abstração por ela suscitada. Ou seja, nas elaborações cotidianas o aprendiz não se torna consciente da atividade mental por ele elaborada.

Em função desse pressuposto, que estabelece a unidade, mas não a identidade entre processos de aprendizado e processos de desenvolvimento, Vigotski (1999, p.119) buscou aclarar as especificidades da escola no sentido dos conhecimentos que lhe caberia ensinar, destacando os conhecimentos sistematizados como uma forma de impulsionar o desenvolvimento das crianças e jovens:

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de se analisar o processo educacional dessa maneira, é mostrar que, por exemplo, o domínio das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento da criança.

Ele afirmava que “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança” e que isso o levava a “reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global.” (Vigotski, 1999, p.119)

Ou seja, Vigotski não abria mão nem do reconhecimento das elaborações cotidianas dos aprendizes, nem da importância da escolarização, e mais, projetava sobre ela expectativas bem definidas em termos da importância da seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Esse é um ponto em que as implicações pedagógicas das teses defendidas por Vigotski divergem daquelas propostas por Marcuschi, a despeito de ambos defenderem que a escola assegure o uso da escrita às crianças. Essas distinções decorrem, a meu ver, do papel atribuído à escola e considero pertinente abordá-las no sentido de explicitar tanto

algumas de minhas escolhas pedagógicas como professora que aparecem neste estudo, quanto minhas preocupações e questionamentos em relação aos estudos citados e suas repercussões nas políticas curriculares vigentes, que estão chegando às escolas através da produção de material didático e dos programas de formação continuada de professores.

Se Vigotski não abria mão da escola e buscava definir sua especificidade, muitos estudos no campo da linguagem e da pedagogia, atualmente, defendem a ideia de que nas sociedades urbanas atuais, altamente letradas, a escola não é mais o lugar privilegiado para o aprendizado da escrita, pois esta se encontra em todos os lugares e contextos. O próprio Marcuschi (*ibidem*), como já referido anteriormente, enuncia como sendo equivocada uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, a medida em que houve situações históricas em que a alfabetização não dependeu da escola. A valorização do conceito de letramento e o interesse pelos conhecimentos sobre a escrita que não dependem da escolarização têm contribuído para uma reconfiguração do papel da escola e para uma redefinição dos conhecimentos a serem por ela assegurados.

Kleiman (2005, p.38), por exemplo, no fascículo “Preciso “ensinar” o letramento?”, que é parte de material produzido para formação de professores afirma que:

O insucesso generalizado no ensino da escrita a grupos que não provêm de famílias letradas parece estar claramente dizendo que está na hora de substituir ou complementar os fazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outras instituições.

Posso concordar que a *complementação dos fazeres analíticos da linguagem escrita com as práticas sociais de uso da língua* seja bem vinda para auxiliar os alunos a se apropriarem da linguagem escrita; no entanto, não considero que o conhecimento dessas práticas sociais substitua as atividades analíticas, pois a análise da língua proporciona determinados aprendizados que não são garantidos simplesmente pela vivência nas práticas sociais de uso da língua, embora isso obviamente faça com que os alunos tenham uma maior proximidade e facilidade em realizar essas análises em um universo da escrita que lhes é familiar no contexto extraescolar.

Obviamente, na vida cotidiana, pessoas que escrevem frequentemente – jornalistas, blogueiros, advogados, professores, acadêmicos... – fazem atividades de análise da língua o tempo todo, pois isso é parte essencial do processo de revisão das produções escritas. No entanto, é importante que a escola se encarregue de ensinar os alunos a fazerem atividades

analíticas da linguagem, pois a escola é, para muitas crianças, a instituição privilegiada para o estabelecimento de práticas de escrita, considerando que ainda não têm uma vida profissional que lhes exija essa relação escritural e que talvez, nos outros âmbitos de suas relações cotidianas extraescolares, não façam isso. Do mesmo modo, se escrever não é algo “natural”, mas sim uma prática que se aprende por meio dos usos e práticas sociais, também a análise da língua deve ser objeto de ensino na escola, que é o lugar privilegiado para a apropriação de vários aspectos da linguagem escrita.

Nesse mesmo texto, Kleiman (*ibidem*) prossegue dizendo:

Para dar um exemplo, em vez de ensinar/aprender que uma receita de salada de frutas tem três partes – nome, ingredientes e modo de fazer –, será mais eficaz fazer a salada de frutas e, depois, rememorando o que foi feito, organizar saberes e atividades numa receita, de forma escrita, para lembrar dela no futuro e para poder comunicá-la aos ausentes. (p.38)

O exemplo da autora não parece o mais adequado, considerando que “salada de frutas”, pela sua simplicidade, não necessita que seja escrita. Os alunos, refletindo sobre a função social da escrita do gênero receita, poderiam pensar: “É necessário escrever uma receita tão simples, considerando que algo desse tipo pode ser facilmente lembrado e passado oralmente sem grande dificuldade?”. Ainda que as crianças vivenciassem a produção de uma receita mais complexa e depois tivessem que anotá-la por escrito para lembrar e a transmitir a outras pessoas, considero que essa vivência não seria suficiente para se apropriarem desse gênero textual ou mesmo para proporcionar um interesse maior para o gênero em questão. Isso poderia criar algum tipo de aproximação, mas seria imprescindível também explicar/analisar com os alunos que uma receita tem três partes, qual a função de cada uma delas, que palavras e expressões caracterizam cada uma dessas partes. Certamente, para alunos que cozinham e consultam receitas essa análise fluiria de forma muito mais tranquila e significativa, considerando que esse gênero textual já estaria inserido na vida desse aluno; porém, vivenciar a culinária na escola para exemplificar e significar o uso social de receitas escritas jamais será o mesmo que efetivamente vivenciar o uso delas no cotidiano.

Snyders (2005), ao falar sobre as pedagogias que se esforçam metodicamente para aproximar a escola da vida, nos alerta para os riscos de fazer com que assim, a escola deixe de ser o local onde os alunos tem a oportunidade de ter contato com outros aspectos do mundo, que não fazem parte das suas relações e vivências mais imediatas e possíveis na

vida cotidiana e extraescolar. “Daí a importância de levar em conta àqueles que encontraram alegria no fato de a escola ser diferente da vida.” (p.124)

Em outra passagem, Snyders (*ibidem*) reitera que, ao tentar a renovação da escola pelo caminho da reprodução das experiências cotidianas no seu interior, alargam-se os limites do ensino escolar para além da explicitação das sistematizações e corre-se o risco de que:

a escola perca sua alma, quer dizer, sua originalidade: a relação da alegria com as obras-primas culturais sem conseguir, aliás, eliminar seu caráter ‘factício’: mesmo que a classe prepare um verdadeiro projeto de um verdadeiro restaurante, não haverá, como num escritório de planejamento, um projeto único redigido por um pequeno grupo, mas tantos projetos quantos forem os grupos que a classe comportar, como num corriqueiro dever de matemática. (p.123)

3. A definição da pesquisa e as opções metodológicas

Assumindo que o aprendizado dos conhecimentos sistematizados e das atividades mentais implicadas na sistematização (tais como a atenção deliberada, a comparação, a classificação, a análise, a dedução e inferência, a imaginação, a generalização) não se produz em condições extraescolares para uma parcela significativa da população, os autores que inspiraram este estudo definiam como especificidade da escola em geral, e em especial de uma escola politicamente interessada na democratização dos conhecimentos, assegurar aos estudantes a apropriação e a elaboração dos conhecimentos sistematizados. Entre os três, Vigotski, em função de seus estudos em psicologia, destacava o papel decisivo da sistematização na conscientização dos próprios processos mentais pelo indivíduo, por induzir ao pensamento generalizante.

Em seus estudos sobre o processo de elaboração conceitual, Vigotski (1995, p.79) afirmava que:

Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

Um ponto em comum entre os três era o destaque dado à importância do professor na condução de processos de ensino planejados e assentados na constante observação dos modos de proceder (prática e intelectualmente) dos alunos frente às atividades a eles propostas e em sua intervenção sobre essas elaborações, explicitando as continuidades e descontinuidades existentes entre elas e as sistematizações consolidadas.

Embora o professor, na dinâmica da aula, não tenha o poder de controlar de forma absoluta as elaborações que os alunos produzem acerca dos conhecimentos ensinados, está ao seu alcance acompanhar essas elaborações, e a partir desse acompanhamento planejar seu trabalho de forma a atingir apropriadamente um maior número de alunos, com maior clareza dos conteúdos e das atividades que precisam ser retomados, abordados de outra forma ou mesmo aprofundados.

A observação das relações de ensino produzidas, o levantamento e a análise de indicadores de como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades culturais de pensamento nas crianças seriam a condição para o contínuo replanejamento do processo de

ensino, entendido como a escolha por formas de intervenção nos caminhos de aprendizado que vão sendo percorridos pelos alunos. Ou seja, a escuta e o olhar atentos do professor para as interlocuções vividas cotidianamente em sala de aula e também o acompanhamento e a análise das diversas produções dos alunos forneceriam os critérios para a definição das formas de intervenção docente, cuja importância é crucial no processo de aprendizagem uma vez que mediatiza o desenvolvimento dos sujeitos por ele alcançados, retomando a tese central de Vigotski (2001, p.114), segundo a qual:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Planejamento, acompanhamento e intervenção articulados seriam elementos fundamentais para a organização e a sistematização do trabalho docente pelo próprio professor, visando à apropriação e elaboração dos conhecimentos sistematizados (estabilizados) pelos alunos e também um caminho para a avaliação dos efeitos do ensino sobre as elaborações dos estudantes.

Esse conjunto de princípios derivados das teorizações dos três autores estudados contribuiu para que eu optasse por desenvolver o estudo empírico da sistematização dos conhecimentos escolares relativos à linguagem escrita no contexto real da sala de aula, tomando para análise o processo de ensino instaurado, conduzido e monitorado por mim com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, ao longo do ano de 2011, e a produção escrita dos alunos.

Com a expressão sistematização dos conhecimentos escolares relativos à linguagem escrita, pretendi me referir às mediações deliberadas e planejadas como professora no sentido de explicitar as continuidades e as diferenças entre o conhecimento que o aluno já detém sobre a escrita e os princípios, historicamente desenvolvidos e legitimados, que regem esse sistema notacional e suas possibilidades de uso e funcionamento, através de ações como:

- ler e discutir textos variados (poesia, histórias, fábulas, contos clássicos como os de Grimm, etc..) pedindo aos alunos que dissessem o que entenderam;
- destacar aos alunos, nos textos lidos e estudados, diferentes modos de dizer e seus efeitos para a produção de sentidos;

- chamar a atenção dos alunos para as palavras, suas possibilidades de sentido, de onde elas vêm, por que surgem, como se desenvolvem, como funcionam nas interlocuções;
- escrever textos e saber alterá-los no sentido de uma melhor elaboração, tendo em vista o leitor, como sujeito a quem o texto se dirige;
- apresentar-lhes diferentes modelos e formas de dizer por meio da palavra, tornando explícitas as características de uso da linguagem que ainda não dominam, viabilizando um caminho para a incorporação de novos recursos linguísticos para a sua utilização;
- adiantar-se aos alunos, chamando-lhes a atenção para aspectos e recursos da língua, dos quais eles ainda não têm consciência, para que progressivamente, fiquem mais atentos e conscientes a respeito desses elementos, para assim incorporá-los as suas formas de escrever;
- ensinar os alunos a lidarem com o português padrão, sabendo o que a língua pública tem a ver com a escrita de cada um;
- propor exercícios e atividades que façam com que os alunos, de forma recorrente, tenham que observar e analisar aspectos da linguagem escrita em textos de autores reconhecidos e também de seus próprios textos nas atividades de planejamento e revisão da escrita.

Tais ações requerem por parte do professor, o conhecimento das sistematizações relativas à língua escrita e das tradições relativas ao seu ensino, de modo a que ele possa fazer escolhas acerca de como conduzir as relações das crianças com a escrita nas especificidades do contexto escolar. Escolhas no sentido das metas definidas, do que ensinar, do como ensinar e do como monitorar o aprendizado dos alunos.

Elas requerem também a interlocução do professor com as produções dos alunos, tomadas como fonte de indicadores de sua compreensão e elaboração dos conhecimentos sistematizados e das capacidades culturais relativos à escrita.

Tendo em conta essas condições, defini como objetivos da pesquisa:

1. Documentar as relações de ensino centradas na sistematização da linguagem escrita ao longo do ano letivo, através do inventário e da descrição:
 - a) do material utilizado com os alunos, considerando-se os textos e atividades propostos e os suportes em que circulam;
 - b) dos modos de ação docente e das atividades utilizadas ao instaurar, conduzir e monitorar o processo de ensino da escrita com os alunos;

c) da produção escrita dos alunos.

2. Analisar, a partir do material documentado:

a) indicadores das condições de produção das relações de ensino, entendendo-as não apenas como sendo a situação empírica imediata em jogo, mas também os modos como ela significa e é significada no imaginário histórico-social;

b) indicadores das compreensões da escrita elaboradas pelos alunos nas relações de ensino vividas e estudadas;

c) indicadores dos efeitos das compreensões dos alunos sobre as escolhas da professora.

Ao optar por analisar o trabalho docente por mim conduzido, atuei na confluência dos papéis de professora e de pesquisadora, uma vez que as escolhas e as propostas feitas por mim, tendo em vista o aprendizado das crianças eram ao mesmo tempo modos de organização do trabalho pedagógico e procedimentos de investigação sobre os efeitos desse trabalho na compreensão da escrita pelas crianças.

Como destaca Fontana (2000), em estudo sobre a elaboração conceitual, uma especificidade das relações de ensino vividas na escola é a de possibilitarem o acesso tanto às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva propostas pelos professores quanto às elaborações ainda rudimentares das crianças em face de operações intelectuais novas para elas, nas quais se indiciam caminhos através dos quais vão sendo internalizados os conhecimentos e práticas culturais que ainda são externos e estranhos a elas.

O conhecimento dos percursos feitos pelas crianças na apropriação das sistematizações mostra-se fundamental tanto para o planejamento das etapas seguintes do processo de ensino e para a análise e tomada de consciência das escolhas feitas pelos professores na organização desse processo, quanto para a pesquisa sobre o ensino em suas condições reais de produção na escola.

Na pesquisa, no entanto, a análise do ensino produzido requereu que se explicitassem momentos do cotidiano escolar que não são diretamente relativos às relações de ensino estabelecidas entre professor e alunos na imediatez da sala de aula, mas que as determinam e/ou influenciam e também elementos relativos à singularidade da escola estudada, visto que dizem respeito às condições de produção do trabalho escolar.

Para tanto, recorri à história documentada da escola, em especial seu Projeto Político Pedagógico. Recorri também a dados apresentados e observações feitas em reuniões de

avaliação, em especial o conselho de classe realizado no final de 2010. Esse foi um dos momentos do cotidiano escolar, que apesar de não envolver minha relação direta com os alunos em sala de aula, mediou-as.

Um dos dados necessários à compreensão de minhas escolhas dizia respeito aos percursos de aprendizagem dos alunos até seu ingresso no 4º ano. O que havia sido ensinado sobre a língua escrita aos alunos até o 3º ano e como seus professores anteriores analisavam seu domínio em relação a esses conhecimentos?

Na reunião do conselho, tive oportunidade de obter algumas informações sobre os conhecimentos e vivências dos alunos em relação à linguagem escrita durante o 3º ano, através da apresentação feita pelas professoras de algumas atividades que foram desenvolvidas por elas com as crianças e de seus comentários acerca do que os alunos haviam aprendido ou não.

Considerando-se que o 3º ano representa o final de um ciclo e nesta etapa do Ensino Fundamental é decidido em reunião de conselho quais alunos estão aptos ou não para ingressar no ciclo seguinte, tal reunião era revestida de importância para todos os professores na medida em que ali decidia-se a aprovação ou não dos alunos para o ciclo seguinte.

No ano de 2010, havia na escola 5 turmas de 3º ano, cada qual com uma média de 25 alunos por sala. No conselho de classe ao final daquele ano, avaliou-se que do total de cerca de 125 alunos, 27 eram inaptos a passar para o próximo ciclo do Ensino Fundamental, porque não tinham domínio das convenções do sistema de escrita alfabética.

A partir das produções desses alunos, entregues para análise ao grupo de professores, observou-se que havia alunos que ainda utilizavam as letras aleatoriamente, demonstrando a necessidade de serem alfabetizados e outro grupo que demonstrava alguns conhecimentos sobre o sistema de escrita e sabia utilizar parte das letras do alfabeto, indicando que ainda precisavam concluir o processo de alfabetização. As atividades entregues para análise foram ditados de palavras, textos com algumas perguntas e produções escritas a partir de tirinhas em quadrinhos e quadros ilustrados.

No contexto do conselho de classe realizado, apreendi que o critério principal para a promoção dos alunos ao ciclo seguinte foi o domínio das convenções e propriedades do

sistema alfabético, meta que norteou o trabalho de linguagem escrita e produção textual com aquele grupo de alunos, conforme as atividades apresentadas para análise.

A partir dos dados apresentados no conselho, decidi que escolheria uma turma de 4º ano para trabalhar em 2011, porque com esse grupo de alunos eu não precisaria me concentrar prioritariamente nas convenções básicas do sistema de escrita, um requisito fundamental para que os alunos possam de fato ler e escrever. Mesmo tendo clareza de que as sistematizações relativas à ortografia precisariam ser enfatizadas, com esse grupo eu poderia me dedicar ao ensino de outros aspectos da linguagem escrita, possibilitando que os alunos avançassem na apropriação das novas possibilidades de dizer instauradas pela escrita e no domínio de seus requisitos, lembrando que apesar de a escrita estar presente em tantos e diferentes aspectos da vida das pessoas como na atualidade, ainda é possível reconhecer que, de fato, o conhecimento sobre a escrita e os motivos para escrever não são uma necessidade premente na infância. A posição que as crianças ocupam nessa sociedade as reconhece como aprendizes da escrita, não lhes exigindo o mesmo domínio que um adulto e, até mesmo, tolerando que elas não se utilizem da escrita antes de seu ingresso no Ensino Fundamental. Tanto assim que ainda é muito frequente que as crianças não sejam iniciadas nos usos da escrita ou em aspectos relativos ao seu funcionamento por outras esferas sociais que não a escola e que as preocupações em sistematizar seu conhecimento e assegurar seu uso não sejam enunciadas como tarefas obrigatórias da Educação Infantil.

Assim, embora façam parte de uma sociedade em que a escrita é muito presente, muitas crianças não têm sua atenção dirigida pelos adultos de seu convívio social para a linguagem escrita, o que faz com que a iniciação desse aprendizado comece, para muitas delas, apenas ao ingressarem na escola, onde o ensino desse conhecimento passa a ser sistemático e organizado de forma a proporcionar sua apropriação. Para essas crianças o aprendizado da escrita passa a ser uma necessidade “da vida escolar” quando elas ingressam no Ensino Fundamental, que é geralmente apresentado como a escola onde ela irá aprender a ler e a escrever.

Consideradas essas condições e assumindo a premissa de que a escola tem o papel central de levar os alunos a se apropriarem da escrita, inicio o relato e análise de meu trabalho com a turma de 4º ano na qual realizei a pesquisa.

Na sequência encontra-se o relato da primeira atividade de escrita realizada com os alunos do 4º ano, em fevereiro de 2011, no momento em que era necessário averiguar com indicadores mais precisos os conhecimentos já adquiridos por eles em relação à linguagem escrita. A partir desse relato, defino os princípios norteadores relativos ao trabalho realizado com a turma.

Em seguida, faço a apresentação e análise de quatro conjuntos de trabalhos realizados junto ao grupo de alunos, que permearam diferentes momentos do ano escolar – o primeiro apresentado é também o primeiro realizado em sala de aula, considerando que ele instaura alguns procedimentos didáticos e modos de sistematização dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano; o segundo também coincide com o próximo vivenciado pelo grupo, e representa uma continuidade aos trabalhos iniciados no primeiro conjunto, a partir do qual planejo a sequência do trabalho a ser realizado com a turma; o terceiro conjunto refere-se ao primeiro trabalho realizado após o recesso da metade do ano escolar, que se constitui ao mesmo tempo em um período de retomada dos trabalhos e também de continuidade do que já foi realizado no primeiro semestre; e o quarto conjunto, que coincidiu com o último realizado com os alunos, e que representa o fechamento de um trabalho realizado ao longo do ano.

4. Conhecendo os alunos...

A primeira atividade com a escrita que fiz com dezessete¹¹ alunos do 4º ano em fevereiro de 2011 foi a solicitação de uma produção de texto individual, justamente por considerar que por meio dela seria possível reunir indicadores acerca dos conhecimentos dos alunos sobre a linguagem escrita.

Preparando a turma para a realização desse trabalho, iniciei a aula perguntando aos alunos se conheciam a história dos três porquinhos, ao que eles responderam afirmativamente. Apresentei-lhes, então, o livro “A verdadeira história dos três porquinhos!” de Jon Scieszka, que não era do conhecimento daquele grupo de alunos, conforme verifiquei naquele momento. Trata-se de uma história em que o lobo conta a sua versão dos acontecimentos, alegando sua inocência em relação ao fato de ter devorado dois dos porquinhos. Costumo ler esse livro frequentemente para as minhas turmas, pela sua qualidade narrativa assegurada por excelente texto e ilustrações, despertando grande interesse nas crianças.

Após a leitura, conversei com os alunos sobre o livro e propus que escrevessem a história dos três porquinhos. Expliquei a eles que não era necessário se preocuparem em contar a história do livro que eu havia lido, e que podiam escrever a história mais tradicional e já conhecida por eles. Ressaltei isso, pois minha intenção não era fazer com que os alunos reproduzissem a história lida por mim, que eu sabia ser nova para eles, o que poderia tornar a atividade mais árdua e difícil de ser executada.

Como eu dispunha de uma pequena história ilustrada dos três porquinhos, com algumas cenas da narrativa dispostas fora de ordem, disponibilizei esse material aos alunos, para que numerassem e consultassem durante a produção escrita, caso lhes parecesse útil. Ao adotar esse procedimento, reporteime a um recurso metodológico empregado por Vigotski (1995, 1999) na condução de seus estudos: o de fornecer caminhos alternativos para a solução da situação proposta, incluindo materiais diversos, chamados por Vigotski de “auxiliares ou mediadores externos”, que poderiam ser ou não utilizados pelas crianças.

¹¹ Na turma havia 22 alunos matriculados. No entanto, esse foi o segundo dia de aula do ano e compareceram apenas 17 alunos.

O objetivo desses materiais era o de engajar os alunos na atividade proposta, de viabilizar sua realização por eles.

Ao oferecer tal material considerei que ele poderia facilitar o trabalho para algumas crianças que, diante da proposta de escrever um texto, não sabem por onde começar se não tiverem algum ponto de partida para iniciarem o seu trabalho. Levei em conta também o fato de que a proposta de colocar imagens em sequência e utilizá-las para produzir textos, por ser um tipo de atividade a que estavam habituados, considerando o material apresentado pelas professoras no conselho de classe, poderia, de alguma forma, auxiliá-los em suas produções escritas naquele momento.

No entanto, minha orientação foi a de que essas imagens poderiam ser utilizadas como um apoio, um auxílio para lembrar de alguns aspectos da narrativa, mas que não precisavam necessariamente escrever apenas o que estava nelas retratado. Poderiam escrever o que já lembravam e sabiam da história ou mesmo usar elementos do livro que eu acabara de ler para eles.

Posteriormente, analisando os trabalhos dos alunos, reuni indicadores mais precisos sobre a forma como lidavam com a escrita em suas produções textuais e com as referências disponibilizadas para sua realização.

Em relação ao conteúdo do texto, grande parte das produções (cerca de 40%) demonstrou seguir com bastante fidelidade a sequência de imagens que eu havia disponibilizado (exemplificadas pelos textos 5 e 7), inclusive aquela que revela um maior conhecimento sobre os sinais de pontuação (texto 7). Isso reforçou a informação prévia que eu tinha a respeito de ser bastante frequente na escola a escrita de textos a partir de sequências de imagens como essa, sendo esta uma forma muito utilizada de propor a produção escrita para os alunos.

Das outras produções, uma parte não se limitou às imagens, incorporando outras ideias e conhecimentos sobre a história dos Três Porquinhos, inclusive, alguns aspectos da versão que eu lera no momento anterior à produção, o que é exemplificado pelos textos 8 e 9.

Com relação ao uso de algumas convenções da escrita, observei que metade das produções não utilizara qualquer sinal de pontuação, tal como exemplificado nos textos 1, 2, 3 e 4. Dentre as produções sem uso da pontuação, observei que a maioria dos alunos

conseguiu escrever a narrativa com uma adequada continuidade de ideias (textos 1 e 2). Havia entre essas produções, algumas em que se evidenciava que a incorporação das propriedades do sistema de escrita alfabética ainda não estava consolidada (textos 3 e 4).

A outra metade das produções revelou que os alunos tinham alguma noção ou ideia acerca do uso dos recursos gráficos da escrita, demonstrando que precisavam se aperfeiçoar no uso dos sinais básicos de pontuação (ponto e vírgula) e se apropriar da utilização de outros, tais como textos 5 e 6. Em apenas uma produção observei um conhecimento mais claro do uso do ponto, da vírgula, dos dois pontos, do travessão e do ponto de exclamação (texto 7).

Os indicadores reunidos acerca dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à linguagem escrita ajudaram-me a projetar o trabalho pedagógico junto àquela turma de 4º ano.

Nome: _____

Ano: 4-B Data: 09/02/2011

Titulo: as três Paquinhas

Era uma as três paquinhas
a primeira paquinha ia construir
uma casa de palha ele estava
construindo a casa de palha e terminou
de construir a casa de palha
dai a loba apareceu ele disse
abi aperta paquinha se não
Eu a saprar a loba a saprou
dai a paquinha fugiu
dai a segunda paquinha ia
construir uma casa de madeira
a paquinha estava construindo
a casa de madeira e terminou
a casa de madeira dai a loba
vria e botou na porta três vezes
e a paquinha não abriu a porta
da a loba a saprou a casa de
madeira e a paquinha sumiu
a terceira paquinha ia construir
uma casa de tijolo ele estava
construindo e terminou de fazer
construir dai a loba estava
pela casa e bateu três vezes e
paquinha atendeu e disse não
ate eu a saprar dai loba
saprou saprou e não
conseguiu deulbar e tenta entrar
e cabe quando na cadeira e fura

Texto 1

Nome:

ano: 4º B Data: 09/02/2011

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que vivia explorado para mãe deixar eles morar sozinhos teve um dia que a mãe deu 1 construiu de palha e 2 construiu de madeira e 3 construiu de tijolo daí o lobo estava morrendo de fome quando sentiu um cheiro de porco e esse cheiro estava vindo de uma casa de palha e o lobo bateu na porta e o porquinho quem é o lobo e o porquinho não pode atender e o lobo disse não e a casa caiu e o porquinho saiu correndo para casa do 2 porquinho e o lobo bateu na porta e o porquinho quem é o lobo não pode

atender e o lobo arrebou e a casa caiu e os dois porquinhos foi correndo para casa do 3 porquinho e o lobo bateu na porta e o porquinho quem é o lobo não pode atender e o lobo arrebou e arrebou e a casa não caiu e o lobo viu que tinha uma chaminé e o porquinho estava cozinhando uma sopa e o lobo pulou e a sopa estava tão quente que o lobo pulou de volta e o lobo aprendeu a lição e os porquinhos viverão felizes para sempre um.

Texto 2

Nome
Ano 4^B Data 09/02/2011

os três porquinhos

eles tava dormindo de repente
o lobo a soprar a casa não caiu
na segunda vez a casa caiu
os porquinhos com truco se ta casa
ai o lobo subiu no seminho de poiz
caiu na fogueira

Texto 3

Nome
Ano 4-B Data: 09/02/2011

Os três porquinhos estavam
dormindo e o lobo veio
e soprou a casa de barro
até que um porquinho reserou a
sua casa de tijolo
e o outro porquinho reserou
sua casa de madeira
e o terceiro porquinho reserou
sua casa de tijolo

ai o lobo mal foi e deu
truco a casa dos porquinhos

de truco a casa de cada um
a té que o lobo caiu

Meu nome é

Texto 4

Nome:

Ano 4^o B. Data: 9/2/2011.

Os três porcinhos

Era uma vez os três porcinhos.

E um dia eles estavam escutando música.

E um deles falou vamos construir nossas casas, e cada um se separou.

Para construir uma casa.

E o primeiro fez uma casa de palha, e veio um lobo e iria comer o porco.

E soprou e destruiu a casa do porco fugiu e ele foi para casa do irmão.

E aconteceu a mesma coisa, e foi para a casa do irmão mais velho.

E o lobo foi para lá.

E soprou mais não deu certo então, tentou entrar na chaminé e caiu no fogo, e os porcinhos viveram para sempre e felizes.

Nome:
Ano: 4^oB Data: 08/02/2011.

Os três porquinhos

Um dia os porquinhos estavam construindo suas casas e primeiro porquinho construiu sua casa de palha, o segundo porquinho construiu sua casa de lenha, o terceiro porquinho que é mais esperto, construiu sua casa de tijolo.

Mas o lobo chegou e arrepiou a casa do primeiro porquinho. depois o lobo foi tentar arrepiar a casa do segundo porquinho, enfim ele conseguiu arrepiar, aí os dois porquinhos foram correndo para a casa do terceiro porquinho, e o lobo foi atrás. quando o lobo chegou, ele arrepiou, arrepiou nos, ele não conseguiu, ele tentou pular dentro da chaminé, e ele acabou caindo no caldeirão, e os porquinhos começaram a cantar.

Nome: _____

Cano: 4º B

Data: 08/02/2017

Os três porquinhos

Os porquinho estavam cantando quando o Juca teve uma ideia de construir uma casa de palha. E o Edu teve outra de construir uma de tijolos, mas o Diego construiu uma casa de madeira.

No outro dia um lobo bateu na porta e disse:

— De você não abrir a porta eu assopro a sua casa de palha!

E o Juca disse:

— Nunca abrirei!

E o lobo assoprou e comeu o Juca, e fez mesma coisa com a casa de madeira do Edu, mas a do Diego não deu e ele entrou pela janela, mas o Diego tinha posto uma caldeirão para esquentar e o lobo foi assado.

ano 4º B Data 09/02/2011

Os tres porquinhos

Era uma vez tres porquinhos

O primeiro porquinho fez
uma casa de palha.

O segundo fez uma casa de
madeira.

o terceiro fez uma casa
de tijolo

Quando o lobo veio ele
chamou o primeiro ele não
abriu a porta então o
lobo soprou e a casa derribou
então o porco correu para a
casa do segundo os porcos
então o lobo soprou e a
casa derribou os porcos
correram para a casa do
terceiro porco o lobo
soprou mas não derribou
então o lobo entrou pela

Chamine e se queimou e nunca
Mais voltou e os porcos
festejaram e viverão felizes para
sempre fim

Nome:

Data: 4^o B Data: 09/02/2011

Os Três Porquinhos

Um dia os três porquinhos estavam construindo as suas casas e o primeiro porquinho construiu a casa de palha e o segundo de madeira e o terceiro de tijolo. e depois o lobo estava fazendo bola para a vizinhança.

Mãe ele não tinha água e desejou pedir água ao vizinho mais a casa de tijolo e de palha só o lobo pediu água ao vizinho de repente ele espertou e saiu a casa ele viu o porquinho e ele viu a casa do outro porquinho ele pediu água e veio outro espírito ele espertou e saiu outra vez ele viu o outro porquinho ele viu a casa do outro porquinho e o salado outro e depois ele pediu outro espírito só ele o porquinho tinha um saco de água ele espertou ele depois saiu na caldeira.

5. Princípios norteadores para o trabalho desenvolvido com o 4º ano

Segundo Snyders (2005, p.86), “o educador é, por excelência, o adulto: aquele que sabe, organiza, prevê, assume as responsabilidades e comanda.” Assim, como professora daquela turma, coube-me fazer uma série de escolhas pedagógicas, sobre o que ensinar e como conduzir o trabalho junto aos alunos, tendo em vista um ano escolar para lhes garantir o aprendizado dos conteúdos selecionados.

Meu objetivo com essa turma era que os alunos lessem mais e escrevessem mais e que ao fazerem isso aprendessem a prestar atenção na língua escrita e seus recursos de modo a que se tornassem capazes de lidar com o português padrão e o utilizassem de modo “mais consciente”.

Com a expressão “uso mais consciente”, estou me reportando ao sentido de consciência definido por Vigotski (1995) como a percepção da própria atividade e daquilo que se sabe e que se faz – a consciência de estar consciente. No caso da linguagem escrita, minha expectativa era direcionar a atenção das crianças para certos recursos da língua, em termos do léxico, dos modos de estruturação de frases e do texto como um todo e a utilização de tais recursos em seus textos e também que assumissem, gradativamente, um ponto de vista objetivo sobre o próprio trabalho de escrita, tomando seus enunciados como objeto de análise em termos de adequação, coerência, completude das informações, etc...

Tendo essa meta no horizonte, organizei o trabalho pedagógico sobre três eixos – a leitura, a produção de textos e a análise linguística entendida, nos termos com que a define Geraldi (1997) na obra “O texto na sala de aula”, como o estudo de aspectos estruturais da língua escrita que devem ser apropriados pela criança, mas trabalhados nos textos lidos e nos textos produzidos por ela.

Meu interesse por esses três eixos foi escolar, no sentido que lhe confere Snyders (2005) ao considerar que: “o fato de a língua da escola não ser em todos os pontos semelhante à da vida normal é a prova de que a escola é um ambiente específico” (p. 130). Tomei como especificidade da escola, tanto o fato de que “a linguagem da escola chega ao conceito, à abstração” (*idem, ibidem*) possibilitando tornar conscientes certos usos da palavra e da própria escrita, como também o fato de que as atividades escolares (tantas vezes criticadas em seu distanciamento em relação às práticas da vida) permitem o

aprendizado da atenção às palavras enunciadas, o exercício de utilizar-se delas e o aprendizado do ato de estudar um texto, entendido como “disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. (Freire, 1976, p.9).

Nesse sentido, entendi que a leitura estudo do texto deveria ser assegurada por mim aos meus jovens alunos, juntamente com outras formas de leitura, como a leitura com a finalidade de busca de informações e em especial a leitura fruição, possibilitada pelo acesso aos livros da biblioteca de sala e pela leitura feita por mim, todos os dias, em voz alta para toda a turma, de uma obra literária.

A leitura estudo do texto, que requer segundo Freire (1976) uma postura crítica e sistemática também é aprendida e, para tanto, deveria ocupar um lugar bem definido. Ela é aprendida na interpretação de textos que, nas palavras de Snyders (2005, p.131), é um exercício especificamente escolar, uma vez que “na vida, ou pelo menos na vida literária, o texto se defende, se impõe por si só e é a escola que se empenha em fazer com que ele seja acompanhado de um comentário”.

Embora bastante criticada por centrar-se na superfície do texto e na identificação de informações óbvias nele contidas, a interpretação é uma intervenção específica da escola que, se estiver centrada na compreensão daquilo que se lê, na interlocução sobre aquilo que se lê, na discussão das ideias lidas, na análise dos modos como os textos são organizados e como as palavras são utilizadas, contribui para que muitos alunos adentrem os textos, prestem atenção nos requisitos formais da escrita, em seus efeitos estéticos, conversem com eles e descubram suas belezas, pois, como assinala Snyders (2005, p.133):

Muitos alunos tem necessidade de explicações que despertem a beleza de um texto, que chamem à vida a beleza de um texto, que convidem os alunos à beleza do texto; e porque a escola é um ambiente fechado onde se conhecem os alunos e a situação de cada um, pode-se tentar pressentir o que eles necessitam – é por isso que um esforço desses tem alguma chance de ser bem sucedido.

Defini como leitura estudo do texto um trabalho centrado nas “capacidades de compreensão” e na atenção aos usos da língua.

Segundo Rojo (2004) as diversas práticas de leitura, em função da situação em que se lê e das finalidades de que se reveste o ato de ler, requerem capacidades perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas. Como capacidades de compreensão, Rojo (*ibidem*) destaca a ativação de conhecimentos de mundo pelo leitor; sua

antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos e a checagem de suas hipóteses; a localização e/ou cópia de informações; a comparação de informações; a generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, após análise de informações pertinentes) e a produção de inferências locais e globais.

Estou chamando de atenção aos usos da língua, minha mediação deliberada e sistemática no sentido de conduzir a atenção das crianças para aspectos linguísticos do texto. Ao ler os textos em estudo, em voz alta para os alunos, eu sempre destacava e comentava os usos da linguagem feitos pelos autores dos textos – palavras ou expressões usadas, o modo como uma frase era construída, um modo de começar ou finalizar uma narrativa, a organização do texto – assumindo o princípio, inspirado em Vigotski (1995, 1999), de que aprender a prestar atenção à escrita do outro é uma forma de aprender a escrever, de aprender a reunir referências quanto às formas de dizer por escrito, referências essas de que se pode lançar mão no momento de escrever, incorporando-as às próprias produções e também uma forma de aprender a prestar atenção à própria escrita.

No trabalho com a leitura estudo do texto procurei assegurar sempre o contato das crianças com mais de uma versão do mesmo texto e com textos que remetiam aos textos em estudo. Trabalhar com diferentes versões de uma narrativa foi sempre um procedimento adotado com bastante recorrência em minha prática didática no ensino da língua escrita. Assumo tal procedimento por considerá-lo como uma forma interessante de mostrar aos alunos que textos geram outros textos, que embora dois textos tenham uma narrativa em comum, cada um deles tem suas particularidades e características próprias e isso se evidencia quando são analisados uns em relação aos outros e considerados os diferentes propósitos de seus autores, a época e o contexto em que cada um deles foi produzido.

Iniciar as crianças nesse tipo de análise, possibilitando-lhes o encontro com versões distintas de um mesmo texto ou com textos que se inspiram nos textos em estudo, parece-me fundamental ao desenvolvimento das capacidades de interpretação e de apreciação daquilo que se lê, uma vez que o cotejamento entre as diferentes versões propostas para leitura requer que os temas ou conteúdos abordados e a forma como o foram, sejam colocados em relação, bem como que se recupere, mesmo que minimamente, o contexto de produção dos textos lidos.

Para leitura estudo priorizei os textos narrativos dos gêneros fábulas e contos tradicionais. Ambos são clássicos no sentido de que seus conteúdos temáticos, seu estilo e sua construção composicional remetem à memória cultural, constituindo gêneros de discurso, no sentido bakhtiniano do termo.¹²

Iniciei com as fábulas por considerá-las bastante sofisticadas, pelo fato de transmitirem um ensinamento/princípio moral por meio de uma narrativa simples, na qual muitas vezes os animais personificam características e dilemas humanos, representando-os em situações metafóricas que podem ser relacionadas à vida cotidiana.

Para iniciar, escolhi a fábula “A coruja e a águia”, em uma versão adaptada por Lúcia Tulchinski das fábulas de Esopo e Jean de La Fontaine, publicada pela editora Scipione. É um texto bem escrito e que se apresenta numa linguagem bastante atual e acessível aos alunos já em um primeiro contato. Escolhi essa fábula dentre outras, por achar muito interessante o fato da tão conhecida expressão “mãe coruja”, advir do sentido dessa narrativa. Pretendia que os alunos se apropriassem dessa expressão da língua que, sendo parte do lastro cultural presente, deve ser conhecida pelas pessoas.

Além disso, essa fábula atendeu a outro critério de seleção. Eu procurava por uma fábula que tivesse o discurso direto bastante presente para trabalhar esse conteúdo com os alunos, tendo em vista que na primeira produção que lhes solicitei, eu percebera que esse era um conteúdo a ser aprendido e sabia, por experiência profissional anterior, que esse aprendizado não é simples e demora para que seja consolidado pelos alunos.

O contato com os contos tradicionais foi continuado com a leitura estudo do texto “O sapo vai à festa”. A escolha do texto e do gênero, além da justificativa cultural já

¹² Segundo Bakhtin (2003), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.

(...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana... (2003, p. 261 e 262)

explicitada em relação às fábulas, foi motivada pelo fato de existirem na escola exemplares do livro de Mary França e Eliardo França “O Bicho Folharada e outros espertinhos: um passeio pelo folclore”, em quantidade suficiente para que cada aluno tivesse acesso ao próprio livro. Considerando que na escola o material de que dispomos para trabalhar com todos os alunos costumam ser livros didáticos ou cópias xerocadas, considerei da maior importância a possibilidade de assegurar aos alunos o contato com o livro de literatura infantil, não apenas em situação de fruição, mas também de estudo.

Em agosto o estudo das fábulas e dos contos tradicionais foi continuado com a fábula “A raposa e a cegonha”, proposta em duas versões, uma em versos e outra em prosa, e o conto “O lobo-guará e o urubu” de Ricardo Azevedo. No contexto de estudo da fábula escolhida, introduzi contos tradicionais que dialogavam com ela. Meu objetivo foi explicitar para os alunos como o diálogo entre as produções escritas gera outras narrativas e histórias, com diferentes propostas e ideias a elas relacionadas.

Em meados de novembro iniciei com os alunos um trabalho com o conto “Os Músicos de Bremen” dos Irmãos Grimm e com a peça teatral “Os Saltimbancos”, com texto de Sergio Bardotti, tradução e adaptação de Chico Buarque e música de Luiz Henriquez Bacalov.

Com relação à produção textual, meu objetivo foi o de engajar as crianças no ato de redigir, que como lembra Snyders (2005, p.135):

é o que há de mais irreal, palavras, palavras, e não fatos ou ações. Mas é o que há de mais real, pois nada é mais vivo que as criações literárias. A redação está entre os exercícios mais nobres da escola (...) porque anuncia um artificial que tende, apesar de tudo, a participar do mundo.

Considerando o que eu já havia observado naquela escola, no ano anterior, a respeito do repertório de conhecimentos literários dos alunos e os indicadores acerca das experiências de produção textual dos alunos, possibilitados pelo material de ensino apresentado no Conselho de Classe, considerei que seria mais pertinente priorizar o reconto de textos lidos, estudados e analisados em aula, de modo a que os alunos dispusessem de maiores subsídios para escreverem seus textos, levando em conta o lembrete de Vigotski (2009, p.66) de que “muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever”.

Embora o reconto possa ser criticado por coibir a criação da criança, dei prioridade a essa proposta de produção textual mais direcionada levando em conta o argumento de Geraldi (1997), segundo o qual ao propormos o reconto evitamos o acúmulo de dificuldades que se colocam para a criança frente às exigências de criar e de escrever e também o alerta de Snyders (1991) em relação à proclamada criatividade da criança.

Segundo ele, se por exemplo, chamarmos o trabalho de uma criança de criação, que nome daremos para a obra de Shakespeare ou Van Gogh? Por isso, Snyders reforça a necessidade de mostrar aos alunos a diferença que há entre o que eles fazem e o que os grandes artistas produzem. Considera importante levar o aluno a interpretar a cultura que a escola propõe de uma forma particular e pessoal; no entanto, há que se ter clareza do fato de que ele não vai criar algo novo ou fazer uma grande obra, tal qual um grande artista; mas também não vai produzir uma repetição mecânica daquilo que aprendeu.

Para Snyders (1991, p.163):

É isto que perdemos de vista na Educação: o aluno precisa ter consciência da distância que há entre os grandes artistas e nós todos. Para tanto, ele precisa conhecê-los cada vez melhor a fim de que suas próprias produções sejam cada vez mais originais, mais válidas e mais ricas. É este ir e vir entre sua produção e a obra dos grandes artistas que enriquece o trabalho do aluno.

Além desses argumentos, considere também aqueles relativos à apropriação do gênero discursivo narrativo. Como bem explicita e sintetiza Cardoso (2002, p.178):

Um dos critérios consensuais para a identificação de um texto narrativo é a existência de dependência temporal entre um evento X e outro Y. Em toda história há sempre um evento desencadeador que origina uma mudança ou passagem, alterando, assim, o estado ordinário das coisas do dia-a-dia. O desenrolar das ações/eventos apoia-se fundamentalmente, numa marcação temporal/causal.

O caráter narrativo do texto se manifesta também por “uma centração do autor sobre um ponto de vista único” (*idem, ibidem*, p.112) que, definindo a origem do texto requer que seu autor situe todas as outras informações em relação a ele. Se o ponto de vista narrativo facilita a seleção das informações e os encadeamentos entre elas, por outro lado supõe, como lembra Cardoso (*ibidem*), “uma capacidade de planejamento textual relativamente desenvolvida e uma capacidade de distanciamento em relação ao texto” que existe em menor escala nas crianças em início de escolarização, devendo ser aprendido e nelas desenvolvido no processo de apreensão das possibilidades da língua escrita.

Esse processo de apreensão das possibilidades da língua, destaca Cardoso (2002, p.177), está relacionado com a “apropriação de técnicas e meios de linguagem diferenciados, [como a pontuação e os organizadores textuais], utilizados para marcar, na superfície textual, não apenas relações entre ideias, como também a posição do enunciador do texto”.

Produziram-se historicamente marcas específicas do escrito, tais como as maiúsculas, o sistema de pontuação, os parágrafos, a mudança de linha, que, como destaca Chartier em sua apresentação do trabalho de Cardoso (2002, p.14), “são visíveis, mas não audíveis” e ajudam aquele que escreve e aquele que lê a constituir “blocos de sentidos”, bem como organizadores textuais, “definidos como a classe de unidades linguísticas composta pelos conectivos, diversas locuções e expressões temporais ou argumentativas que se distribuem no nível do texto” (Schneuwly, 1988, *apud* Cardoso, 2002, p.187) e cumprem a função de indicar as ligações existentes entre os fatos nele apresentados.

Essas marcas da escrita são requisitos com os quais a criança se defronta e que devem ser aprendidos, uma vez que, como práticas culturais que são, não se desenvolvem espontaneamente. Sua apropriação e sua elaboração requerem aprendizado específico. Não é suficiente que a criança as veja em suas leituras, nem que o professor enuncie suas regras de uso. A criança precisa aprender a vê-las e a entender seu uso, nas situações em que elas aparecem, pois sua utilização está em interação com o planejamento do texto, uma vez que sua produção nasceu do embate, que todo aquele que escreve vivencia, ao ter que compatibilizar a estrutura não linear e multidimensional do seu universo mental (ou fala interna, nos termos de Vigotski) com a linearização das informações na escrita (Cardoso, 2002).

Tal compatibilização requer que aquele que escreve divida o que quer dizer em partes (segmentação) que devem ser rejuntadas, articuladas (conexão) de modo a conferir coesão e coerência ao texto. As soluções para esse embate foram desenvolvidas e sistematizadas na língua escrita. O sistema de pontuação é um dos recursos utilizados para delimitar as unidades textuais e os organizadores textuais para articular tais unidades.

Essa condição de apropriação dos requisitos da escrita pela análise e pelo uso está contemplada no princípio proposto por Possenti (2005, p.6), de que escrever se aprende escrevendo e reescrevendo, considerando que por meio dessas atividades os alunos

adquirem um domínio efetivo “das regras de uma língua e das regras de construção de textos”.

Mas a reescrita ou revisão dos textos, como sinaliza Góes (1993) em estudo sobre o processo inicial de incorporação dos modos de organização de enunciados requeridos na produção da linguagem escrita, é parte de um longo processo de apropriação e de elaboração da complexa coordenação de operações implicadas no escrever.

O planejamento da escrita e sua revisão implicam assumir um ponto de vista objetivo sobre o próprio texto, ou seja, requerem daquele que escreve o desenvolvimento da antecipação do texto, da atenção aos modos de dizer nele presentes e do julgamento sobre sua adequação, tendo em vista um interlocutor não presencial.

Todos esses requisitos relacionam-se com o desenvolvimento da ação reflexiva, entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. “Trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz” (*idem, ibidem*, p.103).

Retomando as teses de Vigotski, Góes (*ibidem*) lembra que o psicólogo russo argumentava que as elaborações das crianças são, por muito tempo, não reflexivas. A atenção da criança centra-se no objeto de sua ação e não na própria ação. No caso da escrita, a criança centra-se no objeto do dizer e não no como se diz. O escrever para ela seria uma instância de relato de conhecimento, ou seja, ela conta o que sabe ou o que quer dizer sobre um tópico, conforme se lembra, sem considerar deliberadamente a perspectiva do leitor e, em consequência, a própria escrita.

O desenvolvimento da reflexividade na escrita não é um caso de maturação em abstrato, mas de produção e de participação na circulação de textos escritos, da apropriação de estratégias e de conhecimentos historicamente construídos e da participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar, que ensinam ao escritor iniciante a tomar seu próprio texto como objeto de atenção. Ou seja, na apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, conforme destaca Góes (*ibidem*), o duplo funcionamento se faz presente. Da interação enunciatário-enunciado, que caracteriza a função comunicativa da linguagem (plano em que esta se constitui primariamente envolvendo regulações recíprocas entre criança e outros); nasce uma relação do sujeito com a própria escrita, não para recordar-se do que escreveu, ou para se organizar, como ao fazer

uma lista de compras, por exemplo. O funcionamento individual, pelo qual a linguagem passa a ser orientada para si, servindo à auto-organização e auto-regulação, implica, sobretudo, que a escrita se transforme em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados deliberadamente e tomá-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica, etc. Essa nova forma de relação do sujeito com a linguagem, que emerge na alternância do planejar, escrever, analisar e reescrever segmentos de texto, requer que aquele que escreve considere o dizer do texto como objeto de atenção e projete o leitor, interlocutor não presencial, como um sujeito que constrói sentidos a partir do/na relação com o texto.

Segundo Góes (*ibidem*), essa expansão do funcionamento da escrita é facilitada pela possibilidade de interação do escritor iniciante com um “representante do leitor” – um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, que negocie sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto, conduzindo-a a desenvolver ações reflexivas na escrita, explicitando enunciados com ambiguidade referencial, reinserindo enunciados inadequadamente encadeados, expandindo segmentos do texto pouco desenvolvidos, etc.

A mediação do representante do leitor implica um refinamento do caráter comunicativo da escrita, tendo em consideração o lugar do leitor e, em decorrência, do escritor. Essa mediação requer a análise e revisão do texto para além das convenções de registro, embora passe por elas. Nela, aquele que escreve é conduzido a identificar inconsistências e inadequações dos enunciados, a completar informações, a explicitar as relações que estabeleceu entre situações que aparecem em seu texto, vivenciando a escrita como instância de ação sobre a linguagem e de organização ou transformação do pensamento.

A não exploração dessa expansão do funcionamento da escrita no contexto escolar contribui, conforme ressalta Góes (*ibidem*), para o “alfabetismo restrito”¹³ que, ao lado do problema social do analfabetismo funcional, afeta muitos dos sujeitos que passam pela

¹³ O “alfabetismo restrito” caracteriza o sujeito que registra e interpreta a escrita, mas que mostra uma limitada capacidade para atender ao caráter comunicativo da produção e uma reduzida disposição a tratar a escrita como instância de ação sobre a linguagem e de organização ou transformação do pensamento. (Góes, 1993, p.104)

escola, excluindo-os de importantes instâncias de participação cultural que requerem o conhecimento da escrita e dos modos de enunciá-lo para o outro.

Com relação à análise linguística, priorizei aspectos relativos às marcas específicas do escrito, à ampliação do léxico e à ortografia tanto nos textos produzidos pelos alunos, tendo em vista, primordialmente sua reescrita, quanto nos textos selecionados para leitura. Também organizei atividades com a finalidade de abordar de modo sistemático tais aspectos da língua escrita, lembrando com Snyders (2005) que, longe de cumprirem um papel socialmente conservador, o aprendizado da ortografia e das normas padrão da língua escrita, instrumentos convencionais, apropriados e mantidos pela classe dominante, são fundamentais para aqueles que delas não se utilizam em suas práticas cotidianas. Não assegurar seu domínio àqueles que delas não se utilizam cotidianamente, é nas palavras de Snyders (*ibidem*, p.134) “um dos maiores riscos da escola (...): a seleção em benefício dos já favorecidos.”

Para desenvolver as três frentes – leitura, produção textual e análise linguística –, além de selecionar os textos a serem trabalhados com os alunos, elaborei as atividades propostas. Essa opção não foi feita em função de uma desconsideração das qualidades dos livros didáticos ou de uma desqualificação desse material como recurso pedagógico.

Sou favorável ao uso de livros didáticos, tanto é que, em muitas aulas, fiz uso dos que estavam disponíveis na escola. Ao longo de meu tempo de docência também aprendi muito a respeito da elaboração de atividades, observando, analisando, selecionando e me inspirando em propostas apresentadas nesses materiais. No entanto, para o trabalho específico que pretendia com aquele determinado grupo de alunos, considerei mais apropriado elaborar um percurso autoral de trabalho e produção didática, não só por ser uma prática pedagógica já estabelecida em meu trabalho como professora, mas porque considero que um ponto fraco de muitos livros didáticos está justamente nas propostas de produção de texto, muitas vezes centradas em sugestões nas quais os alunos são solicitados a fazer e criar uma narrativa a partir de propostas um tanto quanto vagas e não assentadas em sistematizações e aprendizados suficientes para capacitar os alunos a realizarem as produções de texto que propõem.

De modo a ilustrar minha afirmativa, analiso rapidamente as propostas de produção de texto existentes nas duas coleções que tinham número suficiente de livros para todos os

alunos. Eu utilizei em muitos momentos durante o ano, os exemplares didáticos de Língua Portuguesa de duas coleções diferentes¹⁴.

No livro “Língua Portuguesa, 4º ano” de Cristiane Buranello, o qual havia na escola, a unidade 4 é dedicada às fábulas. Inicia com algumas questões para avaliar o conhecimento prévio dos alunos e gerar um debate com a sala. Segue-se uma página de sumário para os alunos identificarem que se trata de um sumário de fábulas. Depois, temos alguns títulos de histórias para os alunos identificarem quais podem ser relativos a fábulas. Temos então o texto “O pavão e a garça”, seguido de algumas atividades de análise do gênero e do texto. Depois, temos uma outra seção que apresenta alguns trechos de textos, para os alunos identificarem quais são trechos de fábulas e quais não são. Segue-se então outra fábula: “A palha e o fósforo”. Em seguida, vem como proposta solicitar dos alunos a comparação entre as duas fábulas. Temos então a costumeira proposta de produção textual bastante comum ao solicitar a escrita de um texto desse gênero: criar uma fábula mediante alguns critérios listados e trabalhados brevemente nas páginas anteriores. Tal proposta torna-se inviável para os alunos, pois as atividades propostas pelo livro não são suficientes para torná-los aptos a escreverem uma fábula, que não é um gênero textual simples.

No livro “L.E.R.: Leitura, Escrita e Reflexão, 4º ano” de Márcia Leite e Cristina Bassi, também disponível na escola, a unidade 8 estava voltada para o gênero fábula. No início, apresenta alguns provérbios pedindo para os alunos encontrarem três que deem o mesmo conselho. Na sequência, temos a fábula “O leão e o rato” em verso escrita especialmente para a coleção e a fábula “O leão e o ratinho” em prosa retirada de um livro de fábulas de Esopo. Segue uma breve definição de fábula e uma proposta de leitura oral das duas versões apresentadas. Em outra atividade, os alunos devem relacionar os trechos da versão em verso que correspondem à versão em prosa. Seguem algumas questões de compreensão das duas versões da fábula apresentada. Em seguida, é sugerido um reconto da fábula “O leão e o ratinho”, sugerindo a substituição de animais: o tigre e o coelho ou a onça e o esquilo. Na sequência, temos a ilustração de Gustavo Doré, datada de 1868 para

¹⁴ Nesta escola, havia duas coleções disponíveis para o triênio 2010 a 2012 por conta da fusão de duas escolas diferentes. Isso significa que no ano de 2009, os professores de cada uma das duas escolas (a estadual que se tornou municipal e a municipal que se agregou a ela) fizeram a escolha dos livros separadamente. Por conta disso, a escola em questão recebeu duas coleções distintas, ao contrário do que é convencionado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

esta fábula e duas questões sobre essa imagem. A unidade prossegue com a fábula de Esopo “O gato, o galo e o ratinho” recontada pela autora do livro e seguida de uma atividade para copiar dentre quatro alternativas uma que sirva de moral para a fábula e perguntando também que animais dentre alguns ilustrados poderiam substituir o gato, o galo e o ratinho sem prejudicar o ensinamento da fábula. A próxima atividade é uma proposta de produção de textos solicitando também o reconto da fábula em verso “O homem e a serpente” elaborada especialmente para a coleção didática. A proposta traz um roteiro parágrafo a parágrafo (três no total) solicitando que os alunos escrevam essa mesma fábula em prosa. Diante de uma proposta como essa, comumente os alunos apenas irão copiar o texto em verso numa organização por parágrafos, que é o que farão nesse momento, com os subsídios dados pela unidade do livro. Isso é algo que já observei ao solicitar que os alunos produzam textos a partir de propostas como essas, que existem comumente nos livros didáticos. Para fechar a unidade, temos a proposta de criação de uma fábula, mediante um roteiro em que apresenta alguns provérbios e seus significados, alguns animais e as qualidades que representam, solicitando finalmente um título com os animais escolhidos e a escrita de uma fábula a partir do significado de um provérbio escolhido.

Neste segundo livro que descrevi, embora as atividades sejam mais elaboradas e a proposta seja mais direcionada com um roteiro para a sua produção, a proposta de criar uma fábula ainda é precoce para alunos que não tem tanto repertório e conhecimento sobre esse gênero.

Para os alunos criarem uma fábula original, seria necessário um trabalho bastante aprofundado neste gênero, realizado ao longo de um grande período escolar e de forma bastante intensa. Isso seria difícil realizar, pois esse aprofundamento em determinado gênero significa não trabalhar outros textos e outras atividades com os alunos, deixando de lado outros conhecimentos necessários e importantes, ainda correndo o risco de saturar o trabalho escolar com algo que se tornaria demasiadamente cansativo para todos. Por essas razões eu optei pelo trabalho com o reconto, embora considere que o trabalho de tornar os alunos proficientes na produção de gêneros não seja algo impossível. No entanto, não é um trabalho que se faz em apenas um ano escolar por uma professora. Para que seja bem sucedido, deve estar inserido em uma organização pedagógica em que haja continuidade de um ano escolar para outro.

6. “Mãe coruja” – estudando a fábula “A coruja e a águia”

A coruja e a águia

Depois de muito brigar, a coruja e a águia resolveram fazer as pazes.
— Seremos um exemplo de amizade para toda a floresta! — disse a coruja.
— Combinado! — concordou a águia.
— De hoje em diante, você não comerá mais os meus filhotes.
— Concordo — respondeu a águia. — Mas os filhotes de aves são tão parecidos uns com os outros!... Como saberei quais são os seus?
— Que pergunta tola! Os meus filhotes são os mais bonitos da floresta. Têm a penugem brilhante, olhos que faíscam de alegria e um corpo cheio de graça. Eles transpiram beleza.
— Ah, então será fácil reconhecê-los! — disse a águia.
Alguns dias depois, quando sobrevoava a floresta em busca de comida, a águia encontrou três filhotes de ave. Três filhotinhos feios, cinzentos e desengonçados.
— Tenho certeza de que esses aí não são da coruja! — disse a águia.
E devorou-os com gosto.
Quando a coruja voltou para a sua toca, encontrou-a vazia. Dos seus filhotes restavam apenas algumas penas. Não teve dúvida de que a águia os havia devorado e foi ajustar contas com ela.
— Traidora! Você rompeu o nosso acordo e devorou os meus lindos filhotes!!!
— Lindos?! Sinto muito, dona coruja, mas de lindos eles não tinham nada... Pareciam três monstros, isso sim. Quem mandou a senhora exagerar?...
Quem ama o feio, bonito lhe parece.

Fábulas de Esopo / Jean de La Fontaine ; adaptação de Lúcia Tulchinsky.
São Paulo : Scipione, 1998.

Texto entregue aos alunos, nesse formato.

Ao entregar o texto, impresso em uma folha, aos alunos, anunciei que leriam uma fábula, e que por meio dela descobririam o significado da expressão “mãe coruja”. Perguntei se conheciam essa expressão, ao que alguns responderam afirmativamente, dizendo que já a tinham ouvido. No entanto, nenhum aluno deu uma resposta sobre o que significava. Ao conduzir o contato inicial dos alunos com esse texto dessa maneira, eu já direcionava a leitura e a atenção dos alunos para essa expressão, cujo significado se relacionava diretamente com a narrativa que iriam ler.

Também questionei os alunos se sabiam dizer o que era uma fábula, ao que alguns me responderam simplesmente que é uma história. Essa resposta não deixa de, em um certo

sentido, estar correta, mas não determina completamente o significado da palavra, na medida em que não especifica as características definidoras desse gênero textual, que o diferenciam de outras histórias como um conto de fada ou uma lenda, por exemplo.

Expliquei brevemente aos alunos que fábulas são textos bem curtos, cuja intenção é transmitir algum ensinamento, que costumam ter como personagens animais, que representam comportamentos próprios dos seres humanos. Embora essa também seja uma explicação parcial do que é uma fábula, naquele momento, julguei que seria o bastante para introduzi-la, considerando que outras características e elementos que fazem parte desse gênero textual seriam apontados e analisados posteriormente nos textos lidos.

6.1. A leitura

Solicitei aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do texto e anunciei que depois faria com eles a leitura em voz alta e conversaríamos sobre essa fábula. Ao propor inicialmente a leitura silenciosa, minha intenção era a de garantir aos alunos a possibilidade de ler de forma independente, pois ler um texto por si mesmo e construir sentidos para essa leitura é um aprendizado essencial e que exige dos alunos uma prática constante. Ao verificar que a maioria já havia concluído a leitura individual, solicitei a atenção da classe e orientei-os a acompanhar a minha leitura oral observando o texto que tinham em mãos.

Esta leitura realizada pelo professor juntamente com os alunos é essencial para auxiliá-los a produzir e ampliar sentidos acerca do texto, considerando que ainda estão em processo inicial de aprendizado em relação à leitura.

Como destaca Chartier (2007, p.181):

O que hoje está reabilitado é a leitura feita pelo professor, pois ela ‘ensina a compreender’. A leitura oral bem feita coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis e propicia o acesso a textos longos e complexos demais, para os alunos abordarem sozinhos.

Feita a leitura do texto todo, retomei-o, destacando as suas partes, o vocabulário e as expressões utilizadas, a forma como o autor introduzia os fatos narrados, a maneira como apareciam as vozes dos personagens e narrador ao longo do texto. Nessa leitura meu objetivo era o de dirigir a atenção dos alunos para a organização do texto, as palavras e

expressões utilizados pelo autor, explicitando que seu uso era intencional e visava a produção de sentidos durante a leitura.

Assim, logo no início, chamei a atenção dos alunos para a forma como a fábula foi iniciada: de forma direta e concisa, já apresentando os dois personagens e narrando a situação e o acordo que estes faziam entre si. Perguntei-lhes se sabiam o que significava “ser um exemplo de amizade para toda a floresta”, ao que me responderam significar parar de brigar, em referência a primeira linha do texto em questão. Continuei explicando que sim, que seriam um exemplo em relação ao fato de não brigarem mais, e que ser um exemplo significa ser um modelo a ser imitado por outros.

Em seguida reli a forma como a coruja descreveu seus filhotes: penugem brilhante, olhos que faíscam de alegria, corpo cheio de graça, transpiram beleza, e destaquei o fato de a coruja estar tão certa a respeito de serem os seus filhotes os mais lindos que considerou a pergunta da águia sobre quem eles eram absolutamente tola, pois para ela, a mãe daqueles filhotes, a sua incrível beleza era óbvia.

Chamei a atenção para a reação da águia, que diante da descrição da coruja, ficou certa de que seria muito fácil perceber quais eram os seus filhos e para o modo como o narrador, diferentemente da mãe, descreve o encontro da águia com eles, dizendo que eram feios, cinzentos e desengonçados.

Nesse momento, questionei os alunos sobre o porquê de a coruja dizer que eles eram lindos e perfeitos e da águia enxergá-los de outro modo. Alguns alunos demonstraram ter captado o sentido da narrativa, respondendo que ela descrevia seus filhotes assim porque era a mãe deles. Diante disso, expliquei para os alunos que a expressão “mãe coruja” advém dessa fábula, e que ela se refere à mãe que não enxerga defeito nenhum em seu filho não porque ele seja perfeito, mas simplesmente por que ela é a mãe.

Destaquei com eles também o uso, pela a autora, de expressões tais como “devorou-os com gosto”, “ajustar contas” e conversamos sobre o sentido da moral desta fábula, que exemplifica as situações em que conferimos qualidades superiores àqueles a quem mais amamos, ou também quando fazemos algo de que gostamos muito e por isso valorizamos muito mais do que outras pessoas.

De modo a preparar a continuidade do trabalho com esta fábula no dia seguinte, escrevi na lousa algumas questões referentes ao texto para que respondessem em casa, e

dessa forma o retomassem e relessem de forma independente para a realização da tarefa. As questões abordavam os pontos principais da fábula em estudo.

- 1 – A partir da leitura da fábula “A coruja e a águia”, responda as questões a seguir:
- a) Qual foi o acordo proposto pela coruja para ela e a águia não brigarem mais?
 - b) Por que a águia não cumpriu o acordo estabelecido com a coruja?
 - c) Que explicação a coruja deu para a águia a respeito de ter desrespeitado o acordo?

Tarefa de casa passada na lousa para os alunos copiarem e realizarem no caderno.

Eu de antemão previa que essa tarefa não despertaria grandes dificuldades para os alunos, considerando a forma como conduzi a leitura do texto. Minha suposição se confirmou no dia seguinte quando, ao fazer a correção coletiva da atividade junto aos alunos, ouvi suas respostas para as questões.

6.2. Aprendendo a prestar atenção à linguagem escrita

Ouvindo as respostas dos alunos, fui anotando-as na lousa como modelo. Nessa anotação, eu organizava as respostas dos alunos, mostrando e apresentando a eles uma forma de resposta escrita organizada e articulada.

A apresentação de modelos aos alunos é um aspecto importante do processo de ensino e sistematização dos conhecimentos da escrita. Ela se ancora no princípio de que a imitação da atividade do adulto experiente pela criança é uma forma de apropriação de formas de atividade que ainda não estão ao seu alcance de forma independente, mas que são passíveis de compreensão e de realização com auxílio direto desse outro. O princípio é vigotskiano e decorrente de sua tese central de que o desenvolvimento humano se caracteriza pela internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas.

De acordo com Vigotski (2006, p.124):

A imitação, se a interpretarmos em sentido amplo, é a forma principal de que se reveste a influência da instrução sobre o desenvolvimento. O ensino da linguagem, o ensino escolar baseiam-se na imitação, pois na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de

realizar por si mesma, mas a fazer o que ainda é incapaz sozinha, mas que está ao seu alcance realizar com a colaboração do professor e sob sua direção.¹⁵

Após essa atividade com as questões feitas sobre o texto, retomei-o com os alunos, fazendo com eles uma nova leitura e solicitando que a acompanhassem. Dessa vez, destaquei as diferentes vozes que apareciam no texto: ora tínhamos a fala do narrador, que conta a história sem participar dela, ora tínhamos a fala dos personagens, que vivenciaram a ação da história, que eram a coruja e a águia. A cada parágrafo que eu lia, perguntava quem estava falando aquele trecho da história. Fui destacando com os alunos que havia parágrafos apenas com a voz do narrador, da coruja ou da águia, bem como parágrafos em que havia a voz da coruja e do narrador, da águia e do narrador.

Detive-me nos sinais de pontuação. Inicialmente explicitiei o uso do travessão como indicativo da voz de um dos personagens no início de um parágrafo, e que o mesmo sinal não era utilizado quando o parágrafo iniciava com a voz do narrador. Havia casos também em que o travessão aparecia não só no início do parágrafo, mas também no meio para indicar a mudança de voz no interior de um mesmo parágrafo. Minha intenção era tornar os alunos conscientes dos sinais de pontuação, mostrando qual a sua função no interior da narrativa.

Destaquei no texto o ponto de exclamação e interrogação, apontando para as situações em que foram usados e como empregá-los de modo a enfatizar uma informação ou ideia, apontando que em um momento o ponto de exclamação foi utilizado três vezes (!!!) e em outro apareceu juntamente com o ponto de interrogação (?!).

Apontei para as reticências que apareciam no texto, e analisei o que a autora pretendia marcar com o uso desse sinal, explicando aos alunos que, naquele texto, o uso desse sinal de pontuação poderia ser entendido como uma forma de deixar uma ideia em suspenso, ou sugerir ao leitor uma continuidade, convidando-o a completar em sua imaginação o que poderia vir a seguir, como se houvesse uma continuidade para aquela ideia escrita no texto.

¹⁵ No original o trecho citado é o seguinte: La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal em que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado en la imitación. Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por si mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. (Vigotski, 2006, p.241)

Após essa conversa com os alunos, passei outra tarefa na lousa, solicitando que copiassem do texto diferentes parágrafos, em que as diferentes vozes presentes na fábula aparecessem.

2 – Copie do texto:

- a) Um parágrafo em que apareça apenas a fala do narrador.
- b) Um parágrafo em que apareça fala da coruja e do narrador.
- c) Um parágrafo em que apareça fala da águia e do narrador.
- d) Um parágrafo em que apareça apenas a fala da coruja.
- e) Um parágrafo em que apareça apenas a fala da águia.

Tarefa de classe passada na lousa para os alunos copiarem e realizarem no caderno.

Minha intenção era que por meio da atividade de cópia os alunos observassem sistematicamente a organização das vozes naquela fábula. Embora frequentemente criticada, considero que a cópia pode ser um mediador externo do aprendizado de aspectos da linguagem escrita pela criança.

Segundo Chartier (2006, p.03):

a cópia não é uma atividade banal (...) ela pode ajudar muito as crianças a aprender. A cópia foi considerada uma atividade passiva tal como a leitura, que, por muito tempo, foi considerada apenas um trabalho de recepção. Ao copiar um texto, o aluno, a uma só vez, adquire novos saberes (...); assimila as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita (...); e internaliza a atenção à ortografia.

Neste caso em particular, não se tratava de uma cópia mecânica e desprovida de sentido. A cópia proposta mediaria a atenção das crianças, dirigindo-a a passagens específicas do texto, cuja identificação dependia da compreensão da explicação dada sobre as diferentes vozes presentes no texto e sobre os marcadores linguísticos usados na escrita para indicá-las.

Durante a realização dessa atividade passei entre as carteiras dos alunos e fui orientando-os na realização dessa tarefa, que apesar de aparentemente simples, ofereceu certa dificuldade para uma parte da turma. Havia alunos que demonstravam ainda não ter compreendido muito bem o que eram essas diferentes vozes do texto, e para esses eu fui apontando suas respostas e analisando: Quem fala esse trecho no texto? Será que é mesmo o narrador? Observe esse trecho, ele tem apenas a fala da coruja e não do narrador. Coloque os travessões para indicar que o parágrafo começa com a fala de um personagem e outro

para separar da fala do narrador! Ao copiar o parágrafo, fique atento aos sinais de pontuação, pois eles fazem parte desse trecho que você copiou!

O acompanhamento pelo professor à atividade realizada pela criança é de fundamental importância à sistematização do conhecimento escolar, tanto do ponto de vista daquele que aprende quanto do ponto de vista daquele que ensina.

Do ponto de vista do aprendiz, é de extrema importância a disponibilidade do professor para esclarecer dúvidas, indicar-lhe pontos a que deve estar atento ou mesmo o caminho a percorrer na realização da tarefa proposta. Ela infunde aos alunos confiança e favorece seu engajamento nas tarefas. Na escola, assinala Snyders (2005, p.126), “adultos inteiramente disponíveis têm como única função permanecer ao alcance das crianças e colocar o saber, sua experiência, ao alcance delas.” Como adulto experiente, que conhece as sistematizações que está ensinando, ele é capaz de uma intervenção consciente, que direcione o aprendizado dos alunos para as elaborações propostas. (Vigotski, 1995, 2006)

Do ponto de vista do professor, a atenção aos percursos dos alunos é fundamental como fonte de indicadores da compreensão das crianças acerca daquilo que está sendo ensinado a elas: O que elas fazem e como tentam satisfazer à atividade proposta? Como elas significam as explicações dadas pelo professor, que uso fazem delas no momento da realização das atividades? Esses indicadores dos percursos das crianças, mais do que constatações acerca de seu desempenho, são uma condição para o direcionamento do processo de ensino, para seu replanejamento.

Depois que os alunos realizaram a tarefa, fiz a correção coletivamente com eles, ouvindo as suas respostas e anotando-as na lousa. Quando havia mais de uma possibilidade correta para a questão, eu registrava uma como exemplo, destacando que poderia ser a outra também. Esse registro na lousa da correção da atividade tinha muito mais a intenção de apresentar aos alunos um modelo de organização das respostas da atividade, no qual eu demonstrava que o trecho que respondia a pergunta deveria ser copiado corretamente, com respeito às letras maiúsculas e sinais de pontuação presentes no texto que utilizaram para realizar a tarefa.

Outro ponto que sempre se mostrou importante para a construção da relação das crianças com o texto, sob minha mediação, foi a convivência demorada com ele e o adentramento gradativo em suas particularidades. Um texto escolhido para estudo era lido e

relido várias vezes, sendo, cada encontro com ele, dirigido por questões diversas. Assim, na continuidade de nosso estudo da fábula “A coruja e a águia”, dirigi a atenção das crianças para o léxico com a intenção de que as crianças prestassem atenção nas palavras não cotidianas de que os autores lançam mãos. Como lembra Snyders (2005), o fato de a língua da escola não ser exatamente aquela que usamos todos os dias, permite o contato com uma comunicação renovada e cheia de recursos, permite a atenção às palavras já conhecidas, o aprendizado de novas palavras e a aproximação de sua dimensão ética e estética, que são uma condição para “o amor pelas palavras, a alegria de falar bem.” (*idem, ibidem*, p. 137)

Habitualmente a gente usa as palavras de todo dia sem considerá-las realmente. Porém quando empregadas em um texto, ‘adquirem no contato com as outras, um ar respeitável’. O valor ético das palavras não reside somente na busca de um efeito de estranheza, de afeição, mas nas relações que se logrou estabelecer entre elas. Tais relações são capazes de valorizar termos que o uso banalizara. (*idem, ibidem*, p.137)

Confesso que o estudo do léxico foi expandido, para mim como professora, no curso deste trabalho de pesquisa, graças a algumas indicações de leitura, como o estudo de Antunes (2012). Até então eu trabalhava questões do léxico através de exercícios em que solicitava dos alunos a substituição de algumas palavras destacadas por outras com um sentido similar, que poderiam substituir as palavras do texto original, nos moldes de uma atividade reproduzida na página seguinte. Minha intenção com esse procedimento era a de que os alunos prestassem atenção nas palavras e conhecessem outras palavras compatíveis e/ou parecidas com as utilizadas no texto original. Tal atividade, elaborada a partir de modelos de exercícios de livros didáticos de Língua Portuguesa, é criticada por Irlandé Antunes (2012, p.41):

Vale a pena pontuar, mais uma vez, que o exercício de formar frases soltas ou de substituir palavras em pares de frases é irrelevante e ineficaz exatamente porque não favorece o conhecimento explícito de que construir um texto é construir uma unidade de sentido e de intenção.

A dimensão do sentido e sua unidade com a intenção do autor era explorada oralmente, na leitura do texto e no momento da correção coletiva dos exercícios de substituição quando, ao conversar com os alunos sobre quais palavras consideravam mais apropriadas para produzir um efeito mais interessante, eu destacava que o fato de simplesmente substituir uma palavra por outra não significa garantir o mesmo efeito de sentido. O contato com a análise de Antunes (2012) evidenciou que tal exercício não era

eficaz para atingir os objetivos aos quais me propunha e fundamentou o porquê de sua inadequação.

Incluo essas considerações no texto da dissertação por reconhecer que nós, professores, elaboramos o fazer pedagógico a partir das referências de que dispomos. Daí a necessidade de continuar estudando e aprofundando o conhecimento dos conteúdos que nos cabem ensinar, como condição para que revisemos certas práticas e fundamentemos melhor a realização de outras. Esse seria, no meu entender, o princípio da educação continuada.

3 – Reescreva os trechos a seguir, substituindo as palavras destacadas por outras. Procure-as na relação abaixo:

identificá-los	horíveis	lutar	lindos
comido	boba	quebrou	desajeitados

a) Depois de muito **brigar**, a coruja e a águia resolveram fazer as pazes.

b) — Que pergunta **tola**! Os meus filhotes são os mais **bonitos** da floresta.

c) — Ah, então será fácil **reconhecê-los**!

d) Alguns dias depois, a águia encontrou três filhotes de ave **feios**, cinzentos e **desengonçados**.

e) Não teve dúvida de que a águia os havia **devorado** e foi ajustar contas com ela.

f) — Traidora! Você **rompeu** o nosso acordo e devorou os meus lindos filhotes!!!

Atividade impressa entregue aos alunos.

6.3. Conhecendo uma outra versão da mesma fábula

Na continuidade do trabalho, entreguei aos alunos uma versão da fábula “A coruja e a águia”, escrita por Monteiro Lobato.

A coruja e a águia

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja. O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia. — Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenchos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. Vê-se logo que não são os filhotes da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi justar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta, admirada. Eram teus filhos aquele mostrenguinhos? Pois, olha, não pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

— Para mim vovó — comentou Narizinho —, esta é a rainha das fábulas. Nada mais verdadeiro. Para os pais os filhos são sempre uma beleza, nem que sejam feios como os filhos da coruja.

— E essa fábula se aplica a muita coisa, minha filha. Aplica-se a tudo que é produto nosso. Os escritores acham ótimas todas as coisas que escrevem, por piores que sejam. Quando um pintor pinta um quadro, para ele o quadro é sempre bonitinho. Tudo quanto nós fazemos é “filho de coruja”.

— Mostrengo ou monstrengo, vovó? — quis saber Pedrinho. Vejo essa palavra escrita de dois jeitos.

— Os gramáticos querem que seja mostrengo — coisa de mostrar: mas o povo acha melhor monstrengo — coisa monstruosa, e vai mudando. Por mais que os gramáticos insistam na forma “mostrengo”, o povo diz “monstrengo”.

— E quem vai ganhar essa corrida, vovó?

— Está claro que o povo, meu filho. Os gramáticos acabarão se cansando de insistir no “mostrengo” e se resignarão ao “monstrengo”.

— Pois eu vou adotar o “monstrengo” — resolveu Pedrinho. Acho mais expressivo.

Monteiro Lobato. Fábulas. Editora brasiliense, 2005

Texto impresso entregue aos alunos, nesse formato.

Apresentei o autor indicando que era o criador dos personagens do Sítio do PicaPau Amarelo: Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta e outros. Expliquei que a versão que eles leriam era bem antiga, escrita por este autor na década de 1920. Os alunos demonstraram surpresa com a época em que foi escrita, pois para eles este é um tempo bastante distante.

Já me deparei com fábulas de Monteiro Lobato em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa. No entanto, nesses materiais, sempre as encontrei sem a parte em que Dona Benta estabelece o diálogo direto com seus netos e com a boneca Emília sobre suas apreciações e réplicas ao texto lido, tal qual aparecem no livro “Fábulas”. Optei por reproduzir também as apreciações dos personagens, por considerar que o texto completo não só ampliaria o conhecimento dos alunos em relação à obra original de onde o texto lido fora extraído, como também, os comentários feitos por Lobato através dos personagens seriam interessantes para discussão, iniciando os alunos no exercício da apreciação e da réplica. A leitura das impressões suscitadas pela fábula nos personagens era tanto um modelo de como expressar as próprias reações afetivas, estéticas ou éticas em relação à fábula lida, como também era um convite para que os alunos se manifestassem – discordando, concordando, criticando – em relação às posições assumidas pelos personagens.

Antes de os alunos iniciarem a leitura do texto, orientei-os a circularem as palavras cujo significado não compreendessem, para que pudessem conversar sobre elas depois da leitura em voz alta. Neste caso, enfatizei a compreensão lexical, considerando que o texto de Monteiro Lobato, por ser de outra época, trazia várias palavras que não são de uso corrente ou conhecidas pelos alunos. Entre as palavras destacadas pelas crianças estavam “basta”, “perfeitamente”, “distinguir”, “encontrares”, “regressar”, “amargamente”, “justar”.

Com relação a essas palavras, conversei com os alunos e pelo próprio contexto fomos nos aproximando de seus significados, com o objetivo de que percebessem que é possível descobrir o sentido de uma palavra em um texto a partir do seu contexto de uso, sem necessariamente recorrer ao uso do dicionário.

Para a palavra “borrachos”, consultei o dicionário *para* os alunos, li os significados encontrados e dentre eles verificamos qual seria o mais adequado para o trecho do texto onde a palavra estava escrita. Naquele momento, optei por eu mesma procurar a palavra no

dicionário e ler os significados apresentados, já que meu objetivo era o de indicar que há momentos em que o uso desse instrumento cultural se faz necessário e que em outras aulas e momentos didáticos todos teriam acesso a esse material e aprenderiam a utilizá-lo através de atividades destinadas exatamente para esse fim.

Também li para os alunos o trecho em que dona Benta, Narizinho e Pedrinho conversam sobre esta fábula, lembrando-os da conversa que tivéramos sobre a moral dessa fábula quando lemos a versão anterior.

Pedi então que os alunos pegassem no caderno a versão lida anteriormente e colocassem as duas lado a lado. Conduzi uma comparação entre as duas versões, destacando os pontos em comum e os pontos distintos entre elas. Apontei para trechos que se referiam aos mesmos fatos, ressaltando as formas parecidas e diferentes que foram usadas pelos autores para dizer o que pretendiam; solicitei que observassem os sinais de pontuação que apareciam em uma e outra versão; analisei com eles que o vocabulário da primeira fábula que eles haviam lido era mais fácil de ser compreendido e expliquei que isso acontecia porque aquela versão era bem mais recente que a de Monteiro Lobato.

Por entender que a comparação é uma atividade intelectual que não é inerente aos sujeitos, mas sim fruto de suas experiências culturais com a linguagem, conduzi deliberadamente a comparação proposta, assumindo que meu papel, como professora, era o de ampliar a consciência dos alunos para aspectos específicos da linguagem e da atividade intelectual que realizavam.

Luria (1990, p.25), ao escrever sobre a consciência humana, definiu-a “como uma forma mais elevada de reflexão da realidade criada pelo desenvolvimento sócio-histórico”, que é recriada em cada indivíduo nas relações sociais de que participa. Ao conduzir comparações com os alunos, antecipando-me a uma análise que eu sabia que eles não seriam capazes de realizar sozinhos, meu objetivo era o de intervir em suas elaborações de modo a favorecer seu desenvolvimento e sua futura consolidação como atividade autônoma.

6.4. A produção textual

Após o estudo da fábula “A coruja e a águia”, expliquei aos alunos que no dia seguinte cada um deles reescreveria esta história e eu a recolheria para ler e depois faríamos um outro trabalho a partir das produções realizadas por eles. De modo a direcionar a atividade dos alunos, orientei-os para que relessem as duas versões da fábula estudada, pois no dia seguinte não poderiam consultar estes textos para realizarem a sua própria escrita.

No dia seguinte procedemos ao reconto da fábula estudada. Recolhi o material produzido para análise e para o planejamento das atividades seguintes.

Na análise das produções levantei indicadores de que os alunos haviam incorporado de diferentes maneiras as questões trabalhadas ao longo do estudo da fábula. Ficaram visíveis a inserção de palavras e expressões que estudamos nos textos produzidos (textos 1, 2, 3, 4 e 5), as tentativas de fazer uso dos sinais de pontuação e de organizar o texto em parágrafos (textos 2, 3 e 4), bem como alunos que já adquiriram maior domínio em relação a esses aspectos da escrita (textos 1 e 5). Na amostra de textos selecionados para ilustrar os indicadores destacados, foram incluídas as produções dos dois alunos da sala que demonstravam uma maior apropriação desses recursos da língua em suas produções (textos 1 e 5). O critério por mim utilizado para a seleção dos cinco textos apresentados foi contemplar diferentes formas de elaboração dos usos da linguagem escritas presentes nas produções dos alunos da turma.

Nome: _____

Ano 4^ºB _____

Data 24/02/2011 _____

A coruja e a águia

Depois de muito brigar, a coruja e a águia resol-
veram fazer as pazes.

X - Devemos um exemplo de amizade para toda a floresta.

- Disse a coruja

X - Concordo - disse a águia.

X - Então ^{mas} ~~mas~~ ^{como} ~~como~~ meus filhotes - disse a coruja

X - Mas filhotes de ave não parecem nenhum outro! Como
sei saber qual deles é meu? - disse a águia

X - Que pergunta bobo! Os meus filhotes são os mais boni-
tos da floresta, têm a plumagem brilhante, olhos que fazem de alguns
um corpo cheio de graça e eles trocam de letra!

X - ah! Então não são indistinguíveis.

X - Dias mais tarde reluzando pelas árvores a águia encontrou
três filhotes de ave ~~fiu~~ ~~de~~ ~~seus~~ ~~filhotes~~

X - Não reconheço que são filhotes não são os meus.

Ela levantou em gesto de retorno a sua toca e lá
encontrou os seus filhotes e reconheceram algumas penas e a
tinha que a águia tinha levantado seus filhotes e levado-
para estas

X - Trizeira não reconheço e levaram meus lindos
filhotes!!!

X - Simples de lindos eles não tinham nada parecido três mortu-
nhos da floresta quem mandou a dentada estagios?!

Texto 1

ano: 4º B Data: 24/02/2011
nome: _____

24/02/2011

a coruja e a águia

Depois de muito brigar a coruja e a águia resolveram fazer as pazes.

— Vamos fazer as pazes disse a coruja de hoje em diante você não comera mais os meus filhotes.

— concordei a águia mais os filhotes de ave são tão parecidos a os outros disse a águia.

— não os meus são os mais lindos da floresta disse a coruja.

Surgiram dias depois — a procura de comida a águia encontrou três filhotes de ave três filhotinhos de ave e disse — a águia sera que esses filhotes singentos e desengonçados não é da coruja e devorou com o gosto e quando a coruja chegou se matrou pensar.

E foi acerta as contas com ela.

Sua traidora você quebrou o nosso acordo e comen os meus lindos filhotinhos de lindos eles não são.

Texto 2

24/02/2011

ano 4º ano B

A coruja e a águia

- Depois de muito ligitar a coruja e a águia
pizão aspaz e combinação que a águia não se
come os filhotes da coruja.

- A águia perguntou - Como saberei quais são
os seus filhotes, - Ah que pergunta mais tola os
meus filhotes são os mais lindos da floresta.
eles são belibantes, chiss di gracá dice a coruja.

- Um dia a águia estava voando e viu
três passares cinzentos e teve certeza que aqueles
não são da coruja.

- Quando a coruja descolou foi assentar
os cantos com a águia traidora para comer os
meus lindos filhotes.

- Lindos sinto muito dona coruja de
lindos eles não tinham nada.

- Quem ama a pais bonita li porre.

fim

Texto 3

Nome:

Data: 24/02/2011

ano: 4-B

A coruja e a águia

— Depois de tanto brigar elas entraram num arcado, de parar de comer uns as filhas da outras, mas como eu vou saber quem são os seus filhotes? elas são bem bonitinhos e lindinhos.

depois de alguns dias águia estava procurando

— Comida cada de repente, águia viu um ninho e chegou perto, no ninho e falou esse não é o seu ninho mas pode ser

— Filhas da coruja e comeu, as filhotes apeloze mal coruja ela disse eu vou te acertar com a cauda e águia e fim

Texto 4

Nome:

Data: 24/02/2011

Ano: 4ª B

A coruja e a águia

Depois de muito brigar, a coruja e a águia decidiram fazer as pazes.

— Em vez de comer os filhotes uma das outras poderiam fazer um acordo — disse a coruja.

— Certo, mas como vou conhecer os seus filhotes — respondeu a águia.

— Que pergunta tola, os meus filhotes são os mais lindos da floresta, eles têm a penugem brilhante os olhos de dar inveja, e um corpo cheio de graça.

Depois de um tempo a águia procurava filhotes de ave para comer e ela encontrou um filhote de ave feio, cinzento e pareciam umns mortinhos e ela disse:

— Esses com vertega não são da coruja.

E comeu. A coruja chegou no ninho dela e os filhotes não estavam lá e foi acertar as contas com a águia.

— Traidora você comen os filhotes.

— Você me desculpa mas eu comi os filhotes feios e você disse que eles eram lindos. Quem ama o feio, bonito lhe parece.

Texto 5

6.5. Aprendendo a reescrever um texto

Assumindo com Vigotski (1999, p.115) que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”, propus-me a ensinar as crianças a olharem para os textos por elas produzidos e a considerarem aspectos que mereceriam ser melhor elaborados, tanto do ponto de vista da textualidade, quanto das normativas da língua escrita.

Entendendo que em uma atividade coletiva, sob a orientação de adultos, usando a imitação, como destaca Vigotski, as crianças são capazes de uma variedade de ações que vão muito além de suas capacidades, assumi “o fazer junto” como ponto de partida do aprendizado da re-escrita. Para tanto apropriei-me de um procedimento proposto por Geraldi (1997) que consiste em selecionar um ou mais textos produzidos pelos alunos da classe, tendo em conta aspectos que interessam ao professor destacar para as crianças como relevantes ao processo da reescrita, e em conduzir essa reescrita coletivamente.

Possenti (2005) também aponta a importância da reescrita coletiva com os alunos, vista por ele como uma prática escolar que auxilia os alunos a se apropriarem das normas da escrita. Para ele, é importante que o professor conduza o trabalho de revisão de textos junto aos alunos, apresentando-lhes maneiras de tornar suas produções textuais mais condizentes com os padrões da linguagem escrita.

Para orientar a reescrita das produções, escolhi o texto de uma aluna que o organizou em parágrafos e que demonstrava ainda estar se apropriando das convenções relativas à pontuação. Reproduzi seu texto e entreguei uma cópia para cada um dos alunos com o objetivo de analisar, com eles, os pontos fortes dessa produção, destacar os aspectos que poderiam ser aperfeiçoados e indicar como fazê-lo.

Desta maneira, no contexto do trabalho com a escrita, elegi questões referentes à ortografia, pontuação e paragrafação e procurei canalizar a atenção dos alunos e nossos esforços de elaboração para esses pontos e sua sistematização.

A coruja e a águia

Chega de briga, de agora em diante serem-
 mos um exemplo para toda a floresta, serem-
 mos muito boas amigas - disse a coruja.
 Seremos sim - concordou a águia.
 De agora em diante você para de comer
 os meus filhotes.
 Combinado - disse a águia.
 Mas como saberá quais são os seus filhotes.
 Que pergunta bobá! os meus filhotes são os
 mais bonitos da floresta com os olhos que faiscam,
 e tem a penugem brilhante, e o corpo cheio de ale-
 gria.
 E então sera fácil reconhecê-los.
 semanas depois, atrás de sua caça a águia avis-
 tou três filhotes de ave feios e cinzentos e
 não perdeu e os comeu.
 quando a coruja voltou viu que só restava-
 as algumas penas de seus filhotes, e não te-
 ve dúvida que a águia avia os comido e foi
 juntar contas com ela, traidora você rompeu
 o nosso acordo comeu os meus filhotes, eram
 seus desculpe mais os seus filhotes não são
 nada bonitos e quem mandou você esagera
 daquele jeito.
 quem ama o feio, bonito lhe parece.

Produção de texto selecionada para trabalho coletivo com os alunos.

Ao entregar-lhes o texto, anunciei que o havia escolhido para que juntos aprendêssemos a ver o que ficou muito bom, o que poderia ser aperfeiçoado e como fazer os ajustes necessários em um texto.

De modo a regular a atenção dos alunos, pedi que lessem o texto da colega observando se os fatos importantes da narrativa estavam nele presentes. Feito isso, explicitiei que esse era um dos pontos positivos da produção que estava sendo lida.

Em seguida, indiquei que juntos leríamos novamente o texto, prestando atenção a questões referentes à ortografia, pontuação e paragrafação que precisariam ser revisadas.

Com o objetivo de que os alunos compreendessem os significados de alguns marcadores utilizados por mim para orientá-los na revisão de suas próprias produções textuais, propus que marcássemos no texto lido as correções a serem feitas. A cada ponto destacado, retomávamos as convenções da língua escrita e eu mostrava na lousa como poderiam marcar os ajustes a serem feitos no texto, de modo a que se lembrassem do que deveriam rever, pois teriam, a seguir, a tarefa de passar o texto a limpo, realizando as correções indicadas como necessárias.

O objetivo da cópia do texto após o momento de correção coletiva era o de que os alunos voltassem a olhar para as correções indicadas, incorporando-as ao texto que estava sendo revisado. Esse tipo de atividade direciona a atenção dos alunos para os pontos que foram destacados durante o trabalho coletivo.

A coruja e a águia

Chegou de briga! de agora em diante veremos um exemplo para toda a floresta, veremos muita coisa as amigas - disse a coruja.

- Veremos, sim! - concordou a águia.

- De agora em diante você para de comer os meus filhotes.

- Combinado - disse a águia.

- Mas como saberá quais são os seus filhotes?

- Que pergunta bobá! Os meus filhotes são os mais bonitos da floresta, com os olhos que faiscam, e têm a penugem brilhante, e o corpo cheio de alegria.

- Ah, então será fácil reconhecê-los!

Semanas depois, atrás de sua caça, a águia avistou três filhotes de ave feios e cinzentos. Não perdeu e os comeu.

Quando a coruja voltou, viu que só restavam algumas penas de seus filhotes. Não teve dúvida que a águia havia os comido e foi justar contas com ela. - Traidora, você rompeu o nosso acordo e comeu os meus filhotes, eram seus? - descupe, mas os seus filhotes não são nada bonitos! - Quem mandou você exagerar daquele jeito!?

- Quem ama o feio, bonito lhe parece.

Marcações orientadas por mim e realizadas por todos no texto revisado.

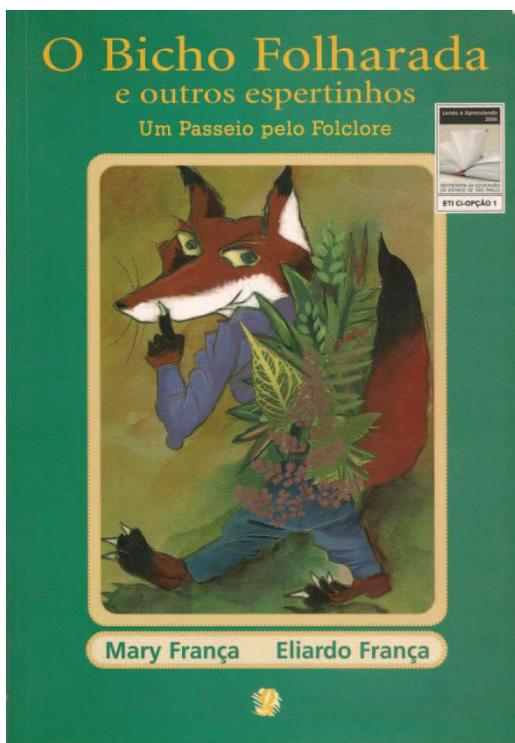
Na revisão do texto tomado coletivamente para análise, os alunos vivenciaram, guiados por mim e em conjunto comigo, as etapas necessárias à revisão de uma produção escrita.

7. Um sapo no céu – o trabalho com os contos tradicionais

Na escola, o acesso ao livro de literatura e à rica experiência de contato com seu suporte material original efetiva-se apenas em relação aos livros retirados da biblioteca, uma vez que os textos lidos e estudados em sala encontram-se nos livros didáticos ou são xerocopiados para que os alunos tenham acesso a eles.

Ao me deparar com a possibilidade de conduzir uma leitura estudo, dispondo de um mesmo livro de literatura para todos os alunos da turma, não hesitei em realizá-la, pois me pareceu interessante a possibilidade de incorporar a leitura estudo à experiência da apreciação das ilustrações da capa, contracapa, índice, informações sobre o autor e também a de oferecer aos alunos um material que poderia ser lido e explorado para além do momento de estudo dirigido em aula.

Distribui os exemplares do livro “O Bicho Folharada”, existente em número suficiente para toda classe, e deixei que as crianças o folhassem e manuseassem livremente. Expliquei que estudaríamos o primeiro conto do livro. Li com a turma a contracapa, que fala brevemente sobre o conteúdo do livro e também a página final, que traz algumas informações sobre os autores da obra. Fiz isso com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para os detalhes do livro com o qual trabalharíamos, explicando-lhes e apresentando-lhes aspectos da obra que talvez passassem despercebidos para o coletivo da turma. Solicitei então que fizessem a leitura individual do conto “O sapo vai à festa”.



O SAPO VAI À FESTA

Uma certa Andorinha chegou espalhando a notícia de uma festa no céu. Todos que sabiam voar estavam convidados. Do pequeno Beija-flor ao majestoso Flamingo. E, de fato, as aves se animaram. Sentiam-se lisonjeadas com o fato de haver uma festa para elas.

A notícia se espalhou rapidamente. O Jabuti, ao saber da novidade, queixou-se com o Coelho:

— Mais uma festa no céu?! Meu avô me contou que, na sua juventude, ouviu falar de uma festa como essa! Não houve mudança alguma, continuam convidando só quem sabe voar...

As garças tagarelavam à beira do banhado. Uma mais animadas que outras faziam planos para o grande dia. Diziam que iriam aos pares. Mamãe Jaburu lamentava, porque, mesmo sendo mestre em voar, decidiu não ir à festa, pois não queria deixar seu ninho sozinho, naquele tempo, cheio de ovos.

A Coruja, nessa noite, caçou pouco. Toda a sua atenção estava voltada para o baile; numa boa festa, não pode faltar um bom baile. Ah! Que vontade de dançar! Lembrou-se do último dia que dançou até se acabar, no casamento da onça.

Um grupo de gaviões fizera um pacto: nada de caçar durante a festa. Concordaram em deixar em paz as cotovias, os pardais, os melros e os demais pássaros para que tudo acontecesse com tranquilidade.

De todos, quem ficou mais animado foi o Urubu, pois pretendia levar sua viola, tocar e cantar. Por todo lado da mata, o assunto era a festança no céu. Quem não podia ir, lamentava. Muitos se rofiam de inveja.

A Arara achou muita graça quando ouviu o Sapo dizer que também ia. Isso não era possível. Observando-o, grande, gordo, pesado, voou para contar aos papagaios, que contaram para os marrecos, que contaram para os socós. A notícia se espalhou e não havia quem não achasse graça da idéia do Sapo.

O que nenhum deles sabia era que o Sapo tinha um plano. Na véspera, ele procurou o Urubu:

— Meu caro — disse ele —, há em minha casa

uma verdadeira relíquia: uma garrafa de licor de jenipapo! Foi feito por minha avó com uma receita de família. Vou presentear-lo para que você possa desfrutar em sua festa. Espero que passe por lá na hora de sua partida.

Assim, mal a noite chegou, podia-se olhar para o céu e observar os convidados voando em direção às mais altas nuvens. E o Urubu não se esqueceu de dar uma rápida parada na casa do amigo Sapo.

O Sapo cumpriu o prometido; pediu à Sapa que buscasse na cozinha a garrafa de licor e disse ao Urubu:

— É com prazer que lhe dou este presente! Aguarde um minutinho, pois a Sapa já vem. Não repare que estou indo me deitar. Parece que fiquei fortemente resfriado. Tenha uma boa festa!



O Sapo desapareceu pela porta da sala, mas, enquanto a ave se despedia da Sapa, ele pulou para dentro da viola.

Lá se foi o Urubu. Bateu asas e voou com a viola amarrada a tiracolo. No meio do caminho, ele comentou consigo mesmo:

— Não sei por que hoje a viola parece mais pesada.

Chegando ao céu, o Urubu arriou a viola num canto e foi falar com os amigos. O Sapo espiou para todos os lados, esperou ficar sozinho e, num pulo ligeiro, todo feliz, foi para no meio da festa.

O baile estava animado; a Corovia fazia dueto com o Sabiá. Muitos bailavam. Algumas aves dançavam sem tocar o chão. Ligeiras, rodopiavam no ar, ao ritmo das canções. O Beija-flor exibia-se com sua beleza e agilidade. Não havia quem não elogiasse o exímio dançarino.

Os pingüins eram os garçons. Vestidos com um pequeno colete, se apresentavam adequadamente, sua plumagem densa e lisa apropriada para a ocasião. O Tucano, ao vê-los, comentou:

— Os pingüins, aqui!? Como é possível? São aves, mas não podem voar!

A Coruja explicou que eles eram uma exceção, foram contratados para servir.

Havia boa comida e boa bebida: delicados sucos e coquetéis sofisticados, canapés, frios e queijos.

O Sapo, observando que o Urubu bebia e servia aos amigos o licor que ganhara de presente, comentou consigo mesmo:

— Hum! Que jenipapo que nada!

No princípio, o Sapo tentou passar despercebido, ficava pelos cantos atrás de um ou de outro, mas, depois de algum tempo, não resistiu; saltando para o meio do salão.

Não se pode imaginar o espanto que a sua presença causou.

— Como!? Como é possível um Sapo nessas alturas!? — exclamou um deles. — Ou é mágica, ou o mundo está para acabar!

O Gavião mandou que parassem a música e pediu a atenção de todos, pois desejava saber como tal intruso havia chegado à festa.



O intruso não respondeu, só dizia:

— Ora, minha gente, afinal, aqui estou!

Teve início uma grande discussão; alguns pediam que a festa continuasse, que ignorassem o intruso, mas o Gavião insistia, desejando saber como ele chegara ao céu. E o Sapo, preocupado, sabendo que apenas poderia voltar do mesmo jeito que fora, só respondia:

— Ora, minha gente, afinal, aqui estou!

Foi quando o Urubu resolveu dar um palpite:

— Depois de muito pensar, acho que posso dizer como ele veio até aqui — e apontou para a viola. — Agora que já se divertiu, está na hora de voltar para casa — e agarrou o Sapo pelo pé para jogá-lo de volta à terra.

O Gavião sugeriu:

— Vamos jogar o Sapo numa moita de espinhos!

— Espinho não fura meu couro — disse o Sapo.



A Coruja, indignada, falou:

— Vamos queimar esse sapo!

Mas o Sapo logo argumentou:

— Ah!... No fogo, estou em casa!

O Gavião, cada vez mais enfurecido:

— Pois vamos jogá-lo nas pedras — disse.

O Sapo, novamente, com jeito de despreocupado, falou:

— Pedra não mata sapo! Pedra não mata sapo!

Foi então que o Urubu, já impaciente, sugeriu:

— Vamos furar esse Sapo de faca!

— Faça também não atravessa couro de sapo! — disse o matreiro.

Os papagaios, em coro, disseram:

— Juguem logo esse sapo dentro da lagoa!

Aí o Sapo, mostrando-se triste e apavorado, começou a dizer com voz de choro:

— Botem-me no fogo! Botem-me no fogo! Jogado na água, desta altura, eu me afogo! Bote-me no fogo!

O Urubu procurou mirar as águas da lagoa e, depressa, jogou o Sapo.

Nenhum deles lá da festa no céu pôde ouvir o intruso gritando, satisfeito:

— Eu sou bicho d'água! Eu sou bicho d'água!

Depois de conversarmos sobre o texto e sua compreensão inicial, fiz uma leitura que direcionava a atenção dos alunos para a construção da narrativa. Esse direcionamento foi dado por perguntas (como por exemplo, ao final da primeira página: “Quem foi convidado para a festa?”) e por comentários.

Lendo com eles a segunda página do livro, por exemplo, chamei-lhes a atenção para o fato de que em cada parágrafo, o narrador apresentava o plano de uma das aves para a festa. Destaquei que apenas no primeiro parágrafo falava-se das garças genericamente e depois o fato do nome dos animais escrito com letras maiúsculas, sendo esta uma maneira de nomear e singularizar os personagens na escrita. Isso podia ser confirmado pelo fato de “garças” aparecer com letra minúscula, pois nesse caso não se trata de uma garça em particular. Expliquei que essa era uma opção dos autores do texto, pois isso não é comum em outros contos e histórias com animais. Desse modo, deliberadamente, eu destacava para os alunos aspectos do texto que faziam parte da construção e elaboração de um modo de narrar e da intencionalidade dos autores ao fazerem opções sobre como contar uma história.

Chamei a atenção dos alunos para a sequência dos fatos narrados em seu aspecto temporal e seus nexos causais.

Prossegui a leitura, chamando também a atenção dos alunos para a descrição da festa na qual o Sapo se introduziu ao sair da viola do Urubu.

Ao chegarmos na parte em que as aves pensam em uma maneira de expulsar o Sapo da festa, destaquei as artimanhas do Sapo para escapar das maldades das aves que queriam machucá-lo, perguntando aos alunos: “Será verdade que espinho não fura o couro do Sapo?”, “Será que fogo não queima o Sapo?”, “Será que o Sapo não se arrebenta nas pedras e nem é furado com faca?”. Tais perguntas tinham a intenção de explicitar para os alunos o artifício do Sapo para ludibriar a intenção das aves.

No final da leitura, percebi que os alunos estavam se divertindo com o desfecho daquela história e com a esperteza do Sapo que deu um jeito de sair inteirinho da festa da qual não fora convidado. Isso era visível pelas risadas e expressões empolgadas dos alunos acompanhando os acontecimentos da narrativa.

Na sequência, passei na lousa algumas questões para os alunos copiarem e responderem no caderno. Expliquei que para realizarem essa tarefa, teriam que retornar ao texto novamente. A proposta foi que respondessem as questões individualmente,

considerando que já houvera um momento de reflexão coletiva sobre a história. As questões tinham a intenção de remeter os alunos novamente ao texto, fazendo com que dialogassem com a narrativa em questão, elaborando respostas que materializassem a compreensão que tiveram do texto e que dirigissem sua atenção à sequência da narrativa. Após esse momento, fiz a correção coletiva com a turma, ouvindo as respostas dos alunos e anotando na lousa uma resposta que contemplasse suas falas e todos os detalhes importantes que apareceram no texto.

- 1 – Do reino dos animais, quem foi convidado para a festa no céu?
- 2 – Mesmo sem ser convidado, o Sapo estava decidido a ir à festa. Escreva qual foi o plano dele para conseguir o que queria.
- 3 – Ao encontrarem o Sapo e descobrirem como ele chegou ao céu, as aves decidiram que não o deixariam ficar. Quais as sugestões das aves para tirá-lo da festa?
- 4 – Qual foi a artimanha do sapo para não ser expulso da festa nem se machucar?
- 5 – Numere os acontecimentos da história na ordem em que aparecem no texto:
 - () Os convidados querem expulsar o Sapo da festa e prejudicá-lo.
 - () O Sapo fica com vontade de participar da festa e pensa em um plano.
 - () O Sapo é expulso da festa e volta para a terra são e salvo.
 - () Espalha-se a notícia de uma festa no céu.
 - () As aves descobrem a presença do Sapo intruso na festa.
 - () As aves planejam e sonham com a festa.
 - () O Sapo consegue ir à festa escondido na viola do Urubu.

Tarefa de classe passada na lousa para os alunos copiarem e realizarem no caderno.

7.1. Encontrando o texto lido em outros textos

Na aula seguinte, levei aos alunos dois contos de Luís da Câmara Cascudo, retirados do livro “Contos Tradicionais do Brasil”. Foram eles: “A Festa no Céu” e “O Sapo com Medo D’Água”. Antes de entregar as cópias impressas, expliquei aos alunos que os dois contos estavam relacionados ao texto “O sapo vai à festa”. Mostrei o livro de onde havia extraído os contos que leriam e situei brevemente a obra e o autor.

Li o título do livro e expliquei que nele havia cem contos tradicionais. Expliquei que esses contos eram histórias muito antigas, passadas de geração em geração, e que persistiram por séculos sendo contadas oralmente.

Apresentei aos alunos Câmara Cascudo como um pesquisador de histórias e costumes muito antigos, que viveu no Rio Grande do Norte, em Natal entre 1898-1986. Expliquei que as histórias desse livro foram contadas a ele por muitas pessoas com as quais ele conviveu e conheceu em sua vida, e que estas foram escritas do jeito que as pessoas as contaram. Disse também que muitas expressões e palavras poderiam soar estranhas, pois esses contos foram narrados por pessoas de um outro lugar, que tem um modo de falar diferente do nosso, pois vivemos em outra região do país.

Após essa breve contextualização, entreguei aos alunos os dois contos e solicitei que os lessem silenciosamente.

O Sapo com Medo D'Água

O sapo é esperto. Uma feita o homem agarrou o sapo e levou-o para os filhos brincarem. Os meninos judiaram dele muito tempo e, quando se fartaram, resolveram matar o sapo. Como haviam de fazer?

- Vamos jogar o sapo nos espinhos!
- Espinho não fura meu couro — dizia o sapo.
- Vamos queimar o sapo!
- Eu no fogo estou em casa!
- Vamos sacudir ele nas pedras!
- Pedra não mata sapo!
- Vamos furar de faca!
- Faca não atravessa!
- Vamos botar o sapo dentro da lagoa!

Aí o sapo ficou triste e começou a pedir, com voz de choro:

- Me bote no fogo! Me bote no fogo! N'água eu me afogo! N'água eu me afogo!
- Vamos para a lagoa — gritaram os meninos.

Foram, pegaram o sapo por uma perna e, t'xim bum, rebolaram lá no meio. O sapo mergulhou, veio em cima d'água, gritando, satisfeito:

- Eu sou bicho d'água! Eu sou bicho d'água!

Por isso quando vemos alguém recusar o que mais gosta, dizemos:

- É sapo com medo d'água...

Ana da Câmara Cascudo.
Natal. Rio G. do Norte.

Contos Tradicionais do Brasil. Luís da Câmara Cascudo.
Editora Global, 2001.

A Festa no Céu

Entre todas as aves espalhou-se a notícia de uma festa no Céu. Todas as aves compareceriam e começaram a fazer inveja aos animais e a outros bichos da terra incapazes de voo.

Imaginem quem foi dizer que ia também à festa... O sapo! Logo ele, pesadão e nem sabendo dar uma carreira, seria capaz de aparecer naquelas alturas. Pois o sapo disse que tinha sido convidado e que ia sem dúvida nenhuma. Os bichos só faltaram morrer de rir. Os pássaros, então, nem se fala.

O sapo tinha seu plano. Na véspera, procurou o urubu e deu uma prosa boa, divertindo muito o dono da casa. Depois disse:

— Bem, camarada urubu, quem é coxo parte cedo e eu vou indo porque o caminho é comprido.

O urubu respondeu:

— Você vai mesmo?

— Se vou? Até lá, sem falta!

Em vez de sair, o sapo deu uma volta, entrou na camarinha do urubu e, vendo a viola em cima da cama, meteu-se dentro, encolhendo-se todo.

O urubu, mais tarde, pegou na viola, amarrou-a a tiracolo e bateu asas para o céu, rru-rru-rru...

Chegando ao céu o urubu arriou a viola num canto e foi procurar as outras aves. O sapo botou um olho de fora e vendo que estava sozinho, deu um pulo e ganhou a rua, todo satisfeito.

Nem queiram saber o espanto que as aves tiveram vendo o sapo pulando no céu! Perguntaram, perguntaram, mas o sapo só fazia conversa mole. A festa começou e o sapo tomou parte de grande. Pela madrugada, sabendo que só podia voltar do mesmo jeito da vinda, mestre sapo foi se esgueirando e correu para onde o urubu havia se hospedado. Procurou a viola e acomodou-se como da outra feita.

O sol saindo, acabou-se a festa e os convidados foram voando, cada um no seu destino. O urubu agarrou a viola e tocou-se para a terra, rru-rru-rru...

lá pelo meio do caminho quando, numa curva, o sapo mexeu-se e o urubu espiando para dentro do instrumento viu o bicho lá no escuro, todo curvado, feito uma bola.

— Ah! Camarada sapo! É assim que você vai à festa no Céu? Deixe de ser confiado...

E naquelas lonjuras emborcou a viola. O sapo despencou-se para baixo que vinha zunindo. E dizia, na queda:

Béu-Béu!

Se eu desta escapar

Nunca mais bodas ao céu!...

E, vendo as serras lá embaixo:

— Arreda pedras, senão eu te rebento!

Bateu em cima das pedras como um jenipapo, espapaçando-se todo. Ficou em pedaços. Nossa Senhora, com pena do sapo, juntou todos os pedaços e o sapo viveceu de novo.

Por isso o sapo tem o couro todo cheio de remendos.

Ana da Câmara Cascudo.
Natal. Rio G. do Norte.

Contos Tradicionais do Brasil. Luis da Câmara Cascudo.
Editora Global, 2001.

Depois, da leitura realizada pelos alunos, perguntei se haviam percebido que nessas duas histórias havia elementos presentes no conto “O sapo vai à festa” de Mary e Eliardo França. Conversei com a classe sobre isso e os alunos demonstraram ter percebido a junção dos dois contos naquele lido por eles anteriormente ao dizerem que os meninos queriam maltratar o sapo do mesmo modo que as aves que encontraram o sapo na festa, e que o sapo se livrou dos meninos do mesmo jeito que se livrou das aves. Assim, eu pretendia destacar

para os alunos o aspecto da intertextualidade presente nas narrativas que estávamos estudando, observando os pontos em comum entre elas e como se relacionavam para a construção de outras formas de narrar.

Prossegui com a leitura oral, lendo para eles primeiro o conto “A Festa no Céu”. Chamei a atenção dos alunos para o trecho em que o sapo se despede do urubu: perguntei a eles se sabiam o que quer dizer “coxo”. Ninguém se manifestou e eu expliquei que é alguém que tem algum problema na perna e por isso anda mancando. Se manca, anda com mais dificuldade e demora para chegar, e por isso tem que ir embora logo, pois vai demorar para percorrer o comprido caminho. Diante dessa explicação, perguntei se por acaso o sapo era coxo. Alguns alunos expressaram que sim, outros que não. Confirmei então que nesta história o sapo não era coxo, e que o seu jeito de despedir-se era uma expressão usada como desculpa, como maneira de dizer que era hora de ir embora. Na verdade, sua intenção não era partir, mas sim entrar na viola do urubu.

Continuando a leitura, chamei a atenção dos alunos para a maneira distinta como a história se desenrola: nessa versão, apesar de os animais ficarem espantados com a presença do sapo, ele não foi expulso da festa. Entrou novamente na viola do urubu, que percebendo a sua presença durante a volta, derrubou-o lá do céu.

Ao final desse conto, havia uma explicação para o sapo ter a pele que tem, com uma coloração toda manchada, dando a impressão que foi todo remendado. Em relação a isso, falei para os alunos que existem muitas lendas que procuram dar uma explicação irreal para um fato concreto. Com certeza o sapo não era assim porque sua pele era feita de remendo, mas lendas e contos fantásticos davam explicações como essa para certas características dos seres da natureza. Expliquei para os alunos, que no final do texto estava a referência de quem narrou a história à Câmara Cascudo e esclareci que Ana da Câmara Cascudo era a mãe dele.

Na sequência, fiz com os alunos a leitura do conto “O Sapo com Medo D’Água”. Logo no início, chamei a atenção dos alunos para o fato dessa história também ter sido narrada por Ana da Câmara Cascudo. Após a leitura do primeiro parágrafo, destaquei o fato de que o trecho a seguir era a conversa dos meninos com o sapo, sempre marcada pelo travessão, que ora indicava a voz dos meninos, ora a voz do sapo. Observei com os alunos, que no conto “O Sapo vai à festa”, temos essa história como referência; na outra, ao invés

dos dois meninos maltratando o sapo, temos as aves querendo tirá-lo da festa lhe fazendo uma maldade. Retomei com eles o fato de que nas duas histórias, o sapo usa o mesmo recurso para escapar de um triste desfecho.

Naquele mesmo dia, passei na lousa uma tarefa. Para sua realização, distribuí um dicionário para cada dupla de alunos. Passei a atividade na lousa e a realizei *com* eles. Nesse momento, eu tinha a deliberada intenção de orientá-los em relação ao uso do dicionário, explicando-lhes as formas de proceder na busca das palavras e na compreensão de seus significados a partir dos verbetes, estabelecendo relações com o texto no qual as palavras estavam originalmente escritas.

1 – Reescreva as frases a seguir, substituindo a palavra destacada por outra de sentido similar.

- a) Logo ele, pesadão e nem sabendo dar uma **carreira**, seria capaz de aparecer naquelas alturas.
- b) Chegando ao céu o urubu **arriou** a viola num canto e foi procurar as outras aves.
- c) ... mestre sapo foi se **esgueirando** e correu para onde o urubu havia se hospedado.
- d) E naquelas lonjuras **emborcou** a viola.
- e) Bateu em cima das pedras como um jenipapo, **espapaçando-se** todo.

Tarefa de classe passada na lousa, realizada pelos alunos com o meu auxílio.

Para cada frase, orientava os alunos a procurarem a palavra em destaque no dicionário. Solicitava então que um deles lesse o significado, que depois eu lia novamente. Analisávamos então qual significado do dicionário era mais apropriado, considerando o sentido da palavra em destaque no interior da frase. Assim, ia eu orientando-os para o uso do dicionário, bastante complexo se considerarmos que nem todos os significados das palavras servem em todas as situações. Muitas vezes, ao procurarmos uma palavra no dicionário, temos a impressão que nenhum significado trazido por ele é adequado para esclarecer o sentido de uma palavra. Também orientei-os para a forma como deveriam procurar determinadas palavras no dicionário, passando os verbos para o infinitivo.

Na aula do dia seguinte, passei outra atividade na lousa para realizar juntamente com os alunos.

2 – Nos dois textos que você leu aparece a palavra destacada nas frases a seguir. Observe que não é um termo típico da linguagem que costumamos usar.

*Procurou a viola e acomodou-se como da outra **feita**.*

*Uma **feita** o homem agarrou o sapo e levou-o para os filhos brincarem.*

Que palavras poderiam substituí-la sem prejudicar o sentido do texto?

3 – Observe as expressões destacadas nas frases a seguir e escreva o que você pensa que cada uma delas significa.

a) Na véspera, procurou o urubu e **deu uma prosa boa**, divertindo muito o dono da casa.

b) O sapo **botou um olho de fora** e vendo que estava sozinho,...

c)...deu um pulo e **ganhou a rua**, todo satisfeito.

d) Perguntaram, perguntaram, mas o sapo só **fazia conversa mole**.

Tarefa de classe passada na lousa, realizada pelos alunos com o meu auxílio.

Para a realização da atividade 2, procurei a palavra no dicionário e li seu significado para os alunos. Para a realização da atividade 3, analisei com eles as frases, conversando sobre o sentido da expressão e a partir dessa conversa redigimos um significado para cada uma delas.

Em outra aula, trouxe para os alunos o conto “Forró no céu” de Ricardo Azevedo, retirado do livro “Contos de Bichos do Mato”. Esse autor já era conhecido dos alunos, pois eu já havia lido para a turma o livro “Contos de enganar a morte” e também outros contos do livro dessa mesma história.

Forró no céu

O sapo estava na beira da lagoa coaxando quando passou o bem-te-vi.

— Pra onde você está indo? — perguntou o sapo.

— Vou prum forró no céu.

O sapo ficou animado:

— Obal! Posso ir também?

Mas o bem-te-vi cantou:

Qua-qua-qua

O sapo não vai nem vem

Qua-qua-qua

O sapo nem asas tem!

Depois, bateu asas e foi embora.

Passou um tempo, veio a garça.

— Pra onde você está indo? — perguntou o sapo.

— Vou prum forró no céu.

O sapo ficou animado:

— Obal! Posso ir também?

Mas a garça cantou:

Qua-qua-qua

O sapo não vai nem vem

Qua-qua-qua

O sapo nem asas tem!

Depois, bateu asas e foi embora.

Passou um tempo, veio a andorinha.

— Pra onde você está indo? — perguntou o sapo.

— Vou prum forró no céu.

O sapo ficou todo animado:

— Obal! Posso ir também?

Mas a andorinha cantou a mesma coisa, bateu asas e foi embora.

E passou o papagaio, a coruja, o jaburu, o pássaro-preto, a rolinha, o uirapuru, o beija-flor, a arara, o gavião, o tucano, o carcará, o sabiá, o João-de-barro, o pintassilgo, o corrupeirão, o periquito, o

pardal, o sem-fim, o saracura, a asa-branca e tudo o quanto foi bicho de bico e pena.

Todos diziam que iam prum forró no céu e cantavam:

Qua-qua-qua

O sapo não vai nem vem

Qua-qua-qua

O sapo nem asas tem!

O sapo foi ficando cada vez com mais vontade de ir no tal forró e lamentou:

— Por que todo mundo tem asas, menos eu?

Foi quando o urubu apareceu com uma viola debaixo da asa e o sapo teve uma ideia. Perguntou:

— Você também vai pro forró no céu?

— Vou sim — respondeu o urubu.

— O céu fica longe — disse o sapo. Não quer dar um gole de café quente?

O urubu disse que sim. Enquanto a ave tomava café, o sapo se escondeu dentro da viola.

Terminado o café, o urubu pegou a viola e foi embora. Achou o instrumento meio pesado, mas não deu importância.

O forró no céu estava animado. As aves ficaram surpresas com a presença inesperada do sapo.

— Mas como veio parar aqui, se nem asas você tem? — perguntavam.

— Dei um jeitinho, ué! — respondia o sapo todo risonho.

E o sapo caiu no forró e dançou e brincou e sapateou e pererecou e rebolou e cantou e bebeu e comeu e cansou e deitou e dormiu.

Quando acordou, a festa tinha acabado e todo mundo já tinha ido embora faz tempo.

Perdido na imensidão do espaço, o sapo sentiu saudade de casa e começou a chorar.

Chorou tanto que São Pedro ouviu, veio ver, escutou o caso e resolveu ajudar. Fez um par de asas de cera, prendeu nas costas do sapo. Deu um conselho:

— Tome cuidado e voe depressa. Lembre-se que você não é pássaro e que as asas são de cera. Cuidado com o sol!

O sapo agradeceu, despediu-se e partiu voando, feliz como um passarinho.

Voar é tão bonito!

O sapo começou a voar para lá e para cá e ficou encantado. Batia suas asinhas distraído, maravilhado com a paisagem imensa. Sentiu o sopro do vento no rosto. Viu de perto a brancura das nuvens. Imitou o voo apressado do beija-flor. Imitou o voo lento do gavião. Voava, voejava e revoava esquecido da vida, de tudo e de todos. Boiava no azul e contemplava as florestas, os rios e as lagoas, as estradas e as cidades lá embaixo.

— Que bonito o mundo é! — exclamou ele.

Quando o sapo foi ver, era tarde demais. Começou a cair, cair, cair e caiu mesmo. Despencou do firmamento e foi se estrumbar no chão de terra dura. Ficou caído, despedaçado, quebrado, gritando, a cabeça de um lado, braço de outro, perna sei lá onde, espatifado em trezentos mil pedaços.

Dizem que até no céu deu para ouvir a gritaria. Dizem que Nossa Senhora ficou com pena, desceu a terra e juntou os cacos, restos e pedaços do sapo.

É por isso que o sapo até hoje anda desengonçado e tem tantas marcas e manchas pelo corpo.

É por isso que de noite, lembrando seu triste acidente, o sapo olha para o céu e chora, chora, chora.

Contos de Bichos do Mato. Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 2005.



Entreguei o texto aos alunos e solicitei que fizessem uma primeira leitura.

Após os alunos lerem o texto, fiz com eles a leitura em voz alta e fui analisando algumas características específicas dessa narrativa: chamei a atenção para o fato dessa história não começar com o convite da festa se espalhado pela floresta, pois era o sapo que observava as aves indo para algum lugar e lhes indagando para onde iam; destaquei a presença dos diálogos do sapo com as aves e a sua estrutura repetitiva, bem como a presença de versos que também repetem a resposta das aves ao desejo do sapo de ir ao forró; ressaltei a artimanha usada pelo sapo para entrar na viola do urubu: oferecer café para o outro e entrar na viola enquanto ele apreciava a bebida.

Também analisei com os alunos o parágrafo em que o narrador descreve tudo o que o sapo fez na festa, usando a conjunção “e” repetidas vezes para esse fim. Expliquei que esse era um estilo do autor Ricardo Azevedo, e que essa forma de repetição do “e” aparecia em outras narrativas suas. Observei com eles que nessa história o sapo não voltava na viola do urubu, pois a festa acabara e ele ficou esquecido no céu, ganhando as asas de cera de São Pedro para poder voltar a terra.

Reli para os alunos, dizendo o quanto eu achava bonito o trecho em que o narrador descreve a felicidade do sapo em voar pelo céu com as asas que ganhou, e em seguida o triste desfecho em consequência de sua alegria. Esse trecho era uma menção a outra história, bastante conhecida, que faz parte da cultura grega – o mito de Ícaro.

7.2. Comparando os textos

Após essa leitura e conversa com os alunos, passei na lousa uma tarefa, explicando-a e solicitando que a realizassem individualmente.

Agora, você vai comparar o texto “A Festa no Céu”, de Luís da Câmara Cascudo com o texto “Forró no céu” de Ricardo Azevedo.

- a) Escreva os elementos comuns às duas histórias que você leu.
- b) Escreva as diferenças que você observou entre as duas histórias.

Tarefa de classe passada na lousa para os alunos copiarem e realizarem no caderno.

Tratava-se de um exercício de comparação entre os dois textos lidos. Anteriormente, havíamos comparado textos coletivamente. Nesse momento, embora eu soubesse que

muitas crianças ainda não conseguiriam realizar sozinhas a comparação, solicitei que desenvolvessem a atividade individualmente e por escrito. Orientei os alunos a retomarem o texto de Câmara Cascudo, fazendo uma nova leitura. Fui passando pela classe, conversando com eles sobre os elementos comuns e diferentes entre os textos. Depois disso, chamei-os para oralmente lerem as suas respostas e anotei na lousa de forma a contemplar as suas observações. Acrescentei ao registro da lousa semelhanças e diferenças que eu havia observado e que escaparam aos alunos.

Em aula posterior, na sequência do trabalho realizado, apresentei-lhes mais uma versão da “Festa no céu”, escrita por Ana Maria Machado, retirada do livro “Histórias à Brasileira: A Moura Torta e outras”. Inicialmente, expliquei que estudaríamos mais uma versão das histórias que estávamos lendo nos últimos dias.

Apresentei Ana Maria Machado aos alunos como uma importante escritora brasileira, com muitos livros destinados ao público infantil. Li no livro de onde extraí a história uma pequena biografia sobre a autora. Ao entregar o conto aos alunos, anunciei que o personagem dessa versão da história não era o sapo; mas sim o jabuti, que também aparece em várias outras versões dessa narrativa tão conhecida.

Deixei que os alunos lessem o texto individualmente. Depois, iniciei a leitura em voz alta, tecendo comentários sobre a história à medida que a lia para os alunos. Logo no início, chamei a atenção para a forma como a autora começa a história “Há muitos e muitos anos no tempo que os bichos falavam...”.

Chamei a atenção dos alunos para o fato de que a primeira parte da história aborda a reação dos bichos diante da festa e da expectativa em torno dela e destaquei que nessa versão o jabuti, ao contrário do sapo, não busca uma artimanha para ir à festa. Ele simplesmente pede uma carona para a sua amiga garça, que aceita a proposta com a condição de não se comprometer em trazer o jabuti de volta à terra.

Para que os alunos prestassem atenção à descrição do céu, onde acontecia a festa, reli o trecho a ela referente. Também comentei a forma como Ana Maria Machado encerra o conto, dizendo o que aconteceu com o jabuti, o urubu, as festas no céu e o início das festas na terra.

FESTA NO CÉU

Há muitos e muitos anos no tempo que os bichos falavam, teve um dia em que de repente começou a correr uma notícia pela floresta:

— Vai ter uma festa enorme! Uma festa ótima!

Foi a maior animação. Tudo o que era bicho queria ir. Mas quando eles se encontraram perto do rio, na hora de beber água, viram que a festa não era para todo mundo.

Quando o macaco, o veado, a cutia, a capivara, o jabuti e uma porção de outros bichos estavam reunidos conversando sobre a festa, aconteceu que o bem-te-vi, que voa bem alto, foi explicando:

— Vocês não vão poder ir.

— Por quê?

— É que a festa vai ser no céu, e bicho que não sabe voar não pode ir... Como é que vai chegar lá?

Todos ficaram com pena.

— Sujeira de São Pedro... — comentou o caxinguelê. — A gente vive aqui sem nada para se distrair, e quando eles fazem uma festa, não é pra todo mundo...

— Também não faço nenhuma questão de ir... — disse a anta. — Deve ser muito frio, com muito vento.

— Pois eu faço — disse o macaco. — E vou pro alto da árvore mais alta da floresta ver se consigo pular até uma nuvem. Acho que a festa vai ser ótima!

O jabuti também achava que ia ser ótima. E ficou pensando que jeito podia dar para ir.

Nos dias que faltavam para a festa, só se falava nisso na floresta:

— Dizem que vai ter um monte de comida gostosa. Bolo, brigadeiro, sanduíche...

— E vai estar cheio de coisas deliciosas para beber. Laranjada, guaraná, chocolate gelado, suco de fruta...

— Ouvi dizer que os anjinhos já estão enfeitando tudo. Vai ficar uma beleza...

— Vai ter mágico, teatrinho, dança... E muita música, que quase todos os convidados são músicos e vão tocar e cantar.

Era mesmo. Cada passarinho tratava de ir treinando e ensaiando a cantoria. E quem não cantava, ia levar algum instrumento.

Até o urubu, que tinha uma voz horrorosa, se animou:

— Vou levar minha viola.

E implicava com os bichos de pele e de pelo que não podiam voar:

— Que pena que vocês são tão inferiores... Não podem ir.

Quem sabe um dia eles fazem uma festa no inferno? Aí é só cavar um bom buraco e vocês vão... Ha ha ha...

Além das gargalhadas e da implicância, os bichos ainda tinham que aturar a viola desafinada e a voz horrorosa do urubu:

— Vou pegar minha viola

e contente vou cantar...

Pra vocês eu nem dou bola

até a festa se acabar.

Mas daí a uns dias, o jabuti estava na beira do rio e viu uma garça sua amiga:

— Comadre Garça, posso lhe pedir um favor?

— Pois não, Compadre Jabuti.

— Será que a senhora podia me levar à festa no céu?

— Levar à festa? Mas como?

— Não sei. Nas costas, ou no bico... É que eu queria tanto ir...

A garça olhou bem para ele e ficou com pena. Afinal, ela morava em qualquer lugar onde quisesse. Costumava voar no alto do céu, com uma vista linda. Quando cansava, escolhia a paisagem mais bonita pra pousar, sempre perto de uma lagoa

ou de um rio cheio de peixes e com árvores nas margens. E o coitado do jabuti só ficava no chão, se arrastando junto da terra, carregando a casa nas costas...

— Está bem — concordou. — Mas com uma condição.

— Que condição? — perguntou o jabuti, todo contente.

— Eu só levo, não trago. Assim, se eu quiser comer e beber bastante, não tenho que ficar me preocupando com o peso da volta. E se quiser sair com os amigos para outro lado depois da festa, não preciso me desviar para levar ninguém em casa.

— Está bem — disse o jabuti.

E ficou combinado.

No dia da festa, a garça cumpriu a promessa.

E lá se foi o jabuti para a festa no céu, bem instalado nas costas macias da garça, segurando firme no pescoço dela. Vendo toda a paisagem bonita, lá de cima.

Quando chegaram no céu, ele nem acreditava que pudesse haver uma festa tão boa, num lugar tão lindo.

O chão era todo macio, um tapete de nuvens.

As paredes eram de pôr-do-sol, o teto era de madrugada, tudo ensolarado de luz brilhante.

E o salão estava na maior animação, cheio de pássaros e insetos se divertindo muito, conversando, ouvindo música.

Tudo quanto era fruta que você pode imaginar. Folhagens deliciosas. E potes de mel. E sorvetes, sobremesas, doces, à vontade. Era só ir se servindo.

Muito educado, o jabuti não bancou o guloso. Mas provou um pouquinho de cada coisa, até ficar com a barriga tão cheia que não cabia mais nada. Tudo super gostoso!

Mais tarde, começaram as danças, e o jabuti não parou. Dançou com a amiga garça, com a arara, com a saíra, com a cambaxirra, com a andorinha, com a abelha, com a libélula.

Teve uma grande quadrilha, e lá estava ele, no meio dos cavalheiros, ao lado do pica-pau, do periquito, do sanhaço, do tangará, do pardal, do tucano, do papagaio e de tantos outros.

Até do urubu.

Mas o urubu não gostou nada daquilo. Começou logo a implicar:

— Como é que você veio parar aqui?

E saiu gritando:

— Tem penetra na festa!

Os outros não ligaram a mínima. Mas o jabuti ficou com vergonha e saiu do salão.

Também, a verdade é que estava ficando cansado. Com vontade de ir embora. E não tinha a menor ideia de como é que ia fazer para voltar para casa.

Aí olhou num canto e viu os instrumentos dos músicos, que tinham ido comer.

E teve uma ideia.

Entrou na viola do urubu, se ajeitou bem encolhido num cantinho, e pronto!

Podia dormir sossegado. Quando o urubu fosse embora, levava a viola com ele dentro. E era só ele esperar chegar bem firme no chão, sair dali e ir para sua toca.

Mais tarde, quando a festa acabou, os músicos foram os últimos a ir embora.

O urubu pegou a viola, prendeu nas costas e lá veio voando.

Mas estranhou o peso. Alguma coisa estava muito esquisita:

— Será que eu comi tanto assim? Ou dancei tanto que fiquei cansado? Quando eu vim, estava muito fácil voar... Agora está tão difícil...

Estava mesmo. Tão difícil, mas tão difícil, que ele não aguentou. Começou a reclamar, suar, cuspir... Deve até ter feito

outras coisas, porque, de repente, ficou tudo tão fedorento, mas tão fedorento que o jabuti acordou espirrando.

Com os espirros, o urubu descobriu tudo:

— Ah, então é isso, é? É você que está pesando dentro da minha viola, hein? Já vou dar um jeito nisso...

Sacudiu bem a viola, com o buraco para baixo, e o jabuti caiu.

Enquanto caía, bem depressa, via que a terra ia se aproximando cada vez mais. E gritava:

— Pedra, sai de baixo, senão eu te esborracho!
E a pedra, nada.

— Pedra, sai de baixo, senão eu te esborracho!
A pedra nem saiu do lugar.

— Pedra, sai de baixo, senão eu te esborracho!
Como a pedra não saiu, quem se esborrachou foi ele.
E ia ter se acabado para sempre, mas deu sorte...

É que Deus viu tudo e ficou com pena. Afinal, o jabuti só estava querendo se divertir, na sua festa.

Então Deus mandou os anjos consertarem o casco dele, juntando todos os pedacinhos, como se fosse um quebra-cabeça.

E por isso que até hoje o jabuti tem o casco todo remendado. E o urubu, de castigo, ficou fedorento para sempre.

E como teve esse acidente muito chato, nunca mais Deus quis fazer festa no céu.

A sorte é que os homens aprenderam a fazer festa na terra.

Histórias à brasileira. A Moura Torta e outras. Ana Maria Machado.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002

7.3. Estudando alguns recursos da língua escrita

Em uma segunda leitura do texto de Ana Maria Machado, direcionei a atenção dos alunos para a pontuação e paragrafação. Pedi para que observassem as situações em que apareciam os dois-pontos, as reticências e os travessões. Fui informando os alunos sobre o uso e função desses sinais no interior da narrativa, à medida que iam aparecendo. Também solicitei que observassem a formação dos parágrafos, atentando para o fato de que alguns eram bem curtos, outros formados por várias frases. Os destaques feitos no texto foram retomados em uma atividade registrada no caderno e realizada por meio de consulta ao texto estudado.

1 – Retire do texto:

- Um parágrafo com apenas uma frase.
- Um parágrafo com duas frases.
- Um parágrafo com três frases.
- Um parágrafo com quatro frases.
- Um parágrafo com cinco frases.

- 2 – Circule de azul todas as frases que terminam com dois pontos (:) e responda: Para que servem os dois pontos (:)?
- 3 – Circule de vermelho todas as frases que terminam com reticências (...) e responda: Para que servem as reticências (...)?
- 4 – Observe os travessões em destaque nos parágrafos a seguir e responda as questões.
— *Vai ter uma festa enorme! Uma festa ótima!*
- a) Qual a função do travessão no início do parágrafo?
— *Está bem — concordou. — Mas com uma condição.*
- b) Qual a função dos dois travessões no meio do parágrafo?
— *Está bem — disse o jabuti.*
- c) Qual a função do travessão no meio do parágrafo?

Tarefa de classe passada na lousa para os alunos copiarem e realizarem no caderno.

Orientei os alunos individualmente na realização dessa tarefa, passando entre as carteiras e observando o seu trabalho. Depois de um tempo suficiente para sua realização, fiz a correção coletiva com a turma. A questão 1 foi corrigida oralmente, com a participação dos alunos que se propunham a responder ou que eram solicitados por mim a ler suas respostas. Quanto as questões 2 e 3, retomei o texto e fomos localizando todos os trechos a serem circulados. Nesse momento, fui ouvindo deles o que haviam formulado como resposta para a questão e também fui explicando e aperfeiçoando suas respostas. As respostas reformuladas e aperfeiçoadas foram anotadas na lousa. A respeito da questão 4, também fiz a correção ouvindo as respostas dos alunos e anotando-as na lousa de forma organizada.

O registro das respostas na lousa teve sempre a intenção de servir de modelo aos alunos, no sentido de como organizar por escrito a resposta a uma questão escolar. Se oralmente, que é a experiência de interlocução que as crianças já conhecem e da qual se utilizam nas suas relações cotidianas, não precisamos retomar a pergunta, nem explicitar as relações que estamos estabelecendo para respondê-la, em função da presença do interlocutor, que nos pode pedir esclarecimentos; na escrita essas explicitações se fazem necessárias, bem como a projeção do leitor. A escrita escolar cumpre o papel de ensinar à criança como proceder ao elaborar por escrito a resposta a uma questão.

A ideia de modelo, frequentemente contestada pelo escolanovismo como um procedimento cerceador da criatividade, é rebatida por Vigotski (1995, 1999, 2006), no campo da psicologia, e por Snyders (2001, 2005) no campo da pedagogia. Ambos, a partir

de argumentos pertinentes aos campos de suas investigações, destacam o aprendizado como um aspecto necessário e universal do processo de apropriação e recriação da cultura pelos indivíduos e, dentro dele, os modelos não são entendidos como um recurso de conformação, mas como uma informação a ser significada e elaborada pelos sujeitos que deles se apropriam. Nos dois casos, o modelo é um ponto de partida e não um ponto de chegada. Um ponto de partida que possibilita a conversa, mais uma vez, sobre as características da escrita e sua elaboração. Negar referências é omitir-se do papel de educador.

É nesse sentido que Vigotski (1999, p.118), defendendo a unidade, mas não a identidade, entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento, afirma que:

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram.

“O aprendizado adequadamente organizado”, sinaliza Vigotski (1999,p.118), “(...) põe em movimento vários processos de desenvolvimento (...) altamente complexos no pensamento das crianças.”

Snyders (2005, p.110) destaca, por sua vez, a apropriação do modelo como condição para a autonomia. Segundo ele, a autonomia especificamente escolar não consiste em fazer o que se quer, nem fazer opções, "pois as exigências culturais existem e são elas que mandam". Essas exigências culturais dizem respeito às elaborações humanas, ao longo de sua história. Sua apropriação e elaboração são condição de hominização e de humanização das novas gerações. Nesse sentido, a autonomia escolar passa necessariamente pelo obrigatório. Ao assumir a escola como o lugar do obrigatório, Snyders (*ibidem*) nos mostra como as obrigações escolares são importantes e essenciais para o aprendizado dos alunos, considerando que apenas o obrigatório pode oferecer-lhes experiências que não irão encontrar em suas vidas cotidianas, bem como uma disciplina e uma organização diferente daquela que faz parte da vivência habitual. Isso porque, segundo ele, a obrigação dá a cada um a chance de encaminhar-se para aquilo que inicialmente não é atrativo e com o qual não somos bem-sucedidos, pela falta de conhecimento que temos em relação a isso. Belissimamente, ele destaca a importância do obrigatório na vida escolar:

Não é da primeira vez, à primeira leitura de um poema, à primeira visita ao museu que todo aluno é tomado como que por uma revelação. (...) Se a obrigação não estivesse ali como apoio, as metas culturais teriam menos chances de ser atingidas.” (*idem, ibidem*, p.107)

Snyders (*ibidem*, p.114) conclui sua reflexão, argumentado que ao apropriar-se do obrigatório o aluno dá um importante passo no desenvolvimento de sua autonomia, na medida em que ao apropriar-se do que a escola oferece, não torna-se apenas um consumidor da cultura; “mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascer nela ecos que nunca havia soado”. Por meio da apropriação do conhecimento o aluno deixa de ser “submisso e dominado; ele concilia em si a parcela da herança recebida, das influências sofridas, da autoridade.”

7.4. A produção textual

Lidas e cotejadas as várias versões do conto “A festa no céu”, orientei os alunos a relerem em casa os textos que havíamos trabalhado até então, para que escrevessem a sua versão da narrativa estudada.

Ao entregar-lhes, em sala, as folhas de fichário para que escrevessem as suas produções, retomei com eles alguns conteúdos trabalhados a partir dos textos: a possibilidade de incorporação de textos lidos e conhecidos à própria produção, a possibilidade de incorporar às histórias conhecidas pontos de vista pessoais, o uso, na escrita, de palavras e expressões pouco comuns nas interlocuções cotidianas, a organização das ideias em frases e parágrafos, o uso dos dois-pontos, travessão e reticências. Com isso, eu explicitava aos alunos certos aspectos da textualidade que nós havíamos estudado, chamando-lhes a atenção para importância de tais elementos na produção textual.

Orientei os alunos a escreverem seus textos intercalando linha escrita e linha em branco, para que eu dispusesse de espaço para fazer anotações em suas produções.

Ao analisar seus textos, me deparei com o de um aluno em especial, que precisava ainda de muita ajuda para compreender as questões relativas à escrita com que vínhamos trabalhando. Seria muito difícil devolver-lhe seu texto com minhas anotações para que o refizesse. Ele necessitava de uma mediação mais direta, uma interlocução face a face, em que eu fosse chamando a atenção para aspectos de seu texto que precisavam ser

melhorados. Decidi reproduzi-lo em cópias suficientes para a classe com o intuito de reescrevê-lo coletivamente.

1- história ^o Jabuti medo da água.
O sapo queria para festa mais ele não podia ir porque não sabia ele tinha uma ideia para ir chamar o rei e seus amigos para tomar uma ligora para beber quando ele estava bebendo o jabuti entrou na festa que urubu foi para festa nomeis do caminho ele achou muito perado quando foi na festa em corte no conto o jabuti ficou chamo para lado e para outro depois rail da festa e ficou andando para dois lados quando os paratos vir ele e pensou vamos jogar ele na fogo e fogo não me queima então vamos jogar no arame e arame não me furta então vamos jogar na água não água não os paratos falou sim quando o jabuti falou eu rou o bicho da água eu rou bicho da água



Anunciei para a sala que havia selecionado o texto de um colega para realizarmos a revisão coletiva, como já havia feito anteriormente com o texto de outra aluna para outra produção. Desta vez, expliquei que o texto precisaria ser reescrito, pois nele muitas coisas precisavam ser melhoradas. Ressaltei que apesar do texto ter problemas, tinha uma boa ordenação dos acontecimentos. Era necessário organizar melhor sua estrutura para que ficasse mais inteligível para o leitor. Orientava assim os alunos para o fato de que ao escrever um texto, é necessário projetar o leitor, tendo a preocupação de torná-lo compreensível para outrem. Pedi que lessem o texto do colega silenciosamente. Propus então que fizéssemos a correção ortográfica. Li o texto com eles, e os orientei para que anotassem na própria folha que receberam a palavra correta acima da que estivesse grafada de maneira não convencional. Eu anotei as palavras na lousa e fui orientando os alunos a fazerem também as anotações na cópia do texto que receberam.

Estudos sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, tal como os de Góes (1993) e de Cardoso (2002), evidenciam que quando solicitadas a rever seus textos, elas se limitam a algumas convenções de registro, em especial a ortografia, em função das correções escolares restringirem-se a esses aspectos de superfície dos textos, deixando inexplorada a organização dos enunciados como objeto de análise.

Tendo isso em mente, decidi separar a revisão em dois momentos. O primeiro, em que nos centramos nas questões ortográficas; e após essa primeira revisão, em que conduzi com os alunos a reescrita dos enunciados.

Primeiramente, chamei a atenção da turma para a necessidade de definir o personagem principal da história: ou o sapo ou o jabuti. Observei que no título estava escrito jabuti, na primeira linha havia referência ao sapo e ao longo do texto o jabuti voltava a ser mencionado. Destaquei também que a confusão do leitor em relação ao personagem era reforçada pelo desenho do sapo feito ao final do texto. Dirigi-me ao autor do texto perguntando afinal quem era o personagem da história e ele me respondeu que era o sapo. Diante disso, modifiquei o título do texto, anotando na lousa sapo ao invés de jabuti. Durante toda a reescrita, conversei com a turma sobre o que poderia ser modificado no texto do colega, de forma a torná-lo mais organizado sem descaracterizar o trabalho do aluno. Fui explicando e dirigindo a atividade de revisão, demonstrando e instigando os

alunos a observarem a necessidade dos sinais de pontuação e da organização das ideias em frases e parágrafos para garantir maior legibilidade ao escrito. Fui escrevendo o texto novamente na lousa com as alterações necessárias e previamente avisei-os que naquele momento não queria que eles o registrassem no caderno, pois queria contar com a atenção e participação de todos nesse momento de reescrita.

Como os alunos não estavam familiarizados com a prática de revisão e análise dos enunciados, tarefa que envolve uma ação reflexiva a respeito da produção escrita, centralizei sua condução, assumindo o papel de "representante do leitor", tal qual sugerido por Góes (1993), comentando, analisando, apontando e explicitando os aspectos e detalhes da produção a serem revistos. No entanto, eu apostava que fazer isso para/com os alunos enquanto eles ainda não eram capazes de fazer isso autonomamente era de extrema importância, pois ao fazer para/com e dirigir a atividade de revisão, eu agia como o adulto experiente que toma para si a tarefa de “ensinar”, de fato, como fazer; considerando que no futuro, por meio desse ensino dirigido e sistemático, seriam capazes de fazer por si mesmos.

Terminamos a revisão e então orientei os alunos a copiarem o texto da lousa para que ficasse registrado o trabalho realizado em classe.

O sapo com medo d'água

O sapo queria ir para a festa, mas ele não podia porque não voava.
Então ele teve uma ideia para ir. Chamou o seu amigo urubu para tomar um licor em sua casa. Enquanto o urubu bebia, o sapo se escondeu na viola do pássaro.
O urubu foi para a festa e no meio do caminho achou que a viola estava muito pesada. Quando chegou o urubu encostou a viola num canto.
O sapo ficou olhando de um lado para o outro e depois saiu da viola. Ficou andando para todo lado até que os pássaros o viram.
Um dos pássaros falou:
— Vamos jogá-lo no fogo!
— O fogo não me queima! — disse o sapo.
— Então vamos jogá-lo no arame!
— O arame não me fura!
— Então vamos jogar na água!
— Não, na água não!
Os pássaros falaram que sim e jogaram o sapo que caiu e falou:
— Eu sou bicho d'água! Eu sou bicho d'água!

Reescrita coletiva do texto de um colega da classe.

Para encerrar o trabalho com essa narrativa, fiz a revisão individual de todos os textos com observações para os alunos o passarem a limpo, o que eles fizeram em outra aula. Percebi que os alunos estavam elaborando ativamente as questões estudadas, trazendo para suas produções os aprendizados adquiridos e sistematizados ao longo dos momentos de estudo acerca dos textos lidos. Foi possível observar, nas produções dos alunos, como já demonstravam uma elaboração de conhecimentos referentes aos recursos da textualidade trabalhados ao longo das aulas. Pude notar também como faziam a incorporação de palavras e expressões estudadas, e também de muitas outras que encontraram nas leituras feitas, comentadas e analisadas no trabalho escolar que fizemos em torno desse conjunto específico de narrativas. Percebi assim como os alunos ampliavam, dessa forma, o uso do léxico, incorporando novas palavras aos seus modos de dizer e escrever suas narrativas. Também, em seus textos, era possível notar a presença de detalhes das narrativas lidas, incorporados nas suas próprias de uma maneira singular, demonstrando assim como os alunos também estavam elaborando, pela incorporação das palavras escritas de diferentes autores, os seus próprios modos de narrar. Observando a forma como fizeram a revisão do texto a partir de minhas anotações, percebi que já estavam incorporando os combinados aprendidos nas aulas sobre como revisar os textos a partir de anotações feitas por mim, o que me indicou que estas anotações estavam ficando claras para os alunos no sentido de que, em grande parte, eles eram capazes de observá-las para melhorar seus textos.

Apresento, a seguir, as produções de cinco alunos da turma que exemplificam esses aspectos que observei nas produções textuais do conjunto da turma. De cada um dos alunos, o texto inicial (A) e o passado a limpo (B) a partir de minhas anotações.

Nome:

Data: 08/04/2011
Ano: 4º B

Festa no céu

Um dia veio o Bem-ti-ri espalhando a notícia que ia ter uma festa no céu.

Alí todos os bichos do floresta queriam ir.

Mãe, a Bem-ti-ri avisou que só os bichos que voam podiam ir.

O Papo disse: Eu vou ir também.

O galo garko começou a rir: hã hã hã

O Papo pensou em um plano.

Aí ele chamou a uruba para tomar um café.

E a uruba com tanta sede bebeu o café.

O Papo ^{aproximou e} fez cavendo para dentro da vidla.

A uruba pegou a vidla e foi para a festa.

Quando o papo chegou a festa, ele saiu da vidla.

12/1/20
e foi dançar e cantar. Quando toda mundo

viu a sapo eles perguntaram, perguntaram.

e a sapo só fez conversa mole.

Aí ele dançou quando ^{mas} acabou ^{de barru} tinha
mais ninguém na festa. Ai o João fez uma

casca de cere para a sapo e a sapo foi em
barra.

Texto 1A

Nome: _____

(26/04/2011)
Data: 4 ano B

Festa no céu

Um dia veio o bem-ti-vi espalhando a notícia que ia ter uma festa no céu. Todos os bichos da floresta queriam ir. Mas o bem-ti-vi avisou que só os bichos que voam podiam ir.

O sapo falou: Eu vou ir também.

E o galo começou a rir: há há há.

O sapo pensou em um plano.

Aí ele chamou a urubutu para tomar um café.

E a urubutu com tanta sede disse sim.

O sapo aproveitou e correu para dentro da viola.

O urubutu pegou a viola e foi para festa.

Quando o sapo chegou a festa, ele saiu da viola e foi dançar e comer. Quando toda a turma viu o sapo eles perguntaram, perguntaram.

e o sapo só fazia conversa mole.

Ele dormiu e quando acordou não tinha mais ninguém na festa. aí o João de baroa fez umas asas de cera para o sapo e o sapo foi um baroa.

Texto 1B

Nome: _____

Ano: 4º B Data: 08/04/2011

A festa no céu

Em um belo dia, o papoi andava pela floresta quando viu as irmãs ^{bor} bobolotas falando

que ia ter uma festa no céu e o ^a ~~sepe~~ boboi

para as ^{bor} bobolotas: - Eu posso ir a festa?

E as irmãs bobolotas ^{bor} falaram: - ^{bor} Infelizmente não.

A festa é só para animais que tem asas!

E o ^{bor} celso ^{bor} falou para os seus amigos: - Quando

tem festa a gente não pode ir.

^{bor} Então o papoi foi até a casa de seu amigo

urubu e ^{bor} lolo: - ^{bor} Você vai a festa no céu!

E o urubu disse: - ^{bor} Não posso cantar ^{bor} uma bela

música que meu avô cantou pra mim

^{quando} quando eu era pequenininho ^{há} há muito tempo

E vou com o Cacaquinho. E o sapo falou: - Então

já que eu não posso ir vou assistir a ler em
minha casa no sofá e tomar um bom chocolate

quente. E o urubu falou: - Esta bem.

E então, quando o urubu foi se arrumar para a

festa, o sapo entrou dentro do cacaquinho do
 urubu e ficou esperando ^{ele} o urubu aparecer. Quando

o urubu chegou a festa e ^{deixou} seu cacaquinho
misturado em um canto e foi conversar com seus

amigos, e o sapo saiu e foi para o meio da
salão e dançou e comeu e bebeu até que o

urubu viu o sapo na festa e disse: - Entre

na festa, ^{entrou} na festa. Você não pode entrar nessa

festa, é só para quem tem asas.

E depois na festa começaram a ^{falar} lula: - ^{foi, foi}

foi... e o mulher falou: ^{Par. Inco.} você quem
você. ^{Par.} e o sapo disse: ^{Par.} hoje na me queima, ^{Par.} mas
Enquanto o mulher falava e suava e cuspia o
sapo foi escorregando e caiu. ^u E foi quando
todas atheram para baixo e virou ^{am} o sapo
despedaçado no chão e era bem de manhã e o
sapo ainda ^{estava} lá no chão e foi quando ^{apareceu} uma
leg. E era ⁿ no senhora que pensou e falou: ^{Par.}
ele era um bom ^{sapo} minino, não merece isso.
^{Par.} E ⁿ no senhora juntou os cento e doze pedras
do lago e o sapo voltou a tepedado ^{vida} e foi se
para casa.

Texto 2A

Nome: _____

A festa no Céu

Em um belo dia o Sapo andava pela floresta quando viu as irmãs borboletas falando que ia ter uma festa no Céu e o Sapo falou:-

-Eu posso ir a festa?

E as irmãs borboletas falaram:-

-Infelizmente não.

A festa é só para animais que tem asas!

E o Sapo falou para seus amigos:-

E o Sapo falou para seus amigos:-
Quando tem festa a gente não pode ir.

Então o Sapo foi a casa de seu amigo Urubu e falou:-

-Você vai a festa no Céu!

-E o urubu disse:-

Vou, para contar uma bela história que meu avô contou para mim, quando eu era pequeno há muito tempo. E vou com meu Cavacoimphê.

E o Sapo falou:-

-Então se eu não posso ir, vou tomar um bom Cheddar quente e assistir a TV.

E o urubu falou:-

-Esta bem. Então, quando o urubu foi se arrumar para a festa, e o Sapo

Entrou no cabacinha do urubu e ficou esperando ele aparecer. Quando o urubu chegou a festa e deixou seu cabacinha espartado em um canto e foi conversar com seus amigos, o sapo veio e foi para o meio do salão e dançou, e comeu e bebeu até que o urubu viu o sapo na festa e disse: -

- Entrou. Entrou na festa. Você não pode entrar nessa festa, é só para quem tem asas.

E todos na festa começaram a falar: -

fora, fora...

E o urubu falou: -

- Vou queimar você.

- e o sapo disse: -

Logo não me queima, porque enquanto o urubu falava e suava e gorgolia o sapo despençou no chão e era bem de manhã e o sapo ainda estava lá no chão e foi quando a nossa senhora que pensou e falou: -

- Ele era um bom sapo, não merecia isso.

E nossa senhora juntou os restos e doze pedacos do sapo e ele voltou a vida e foi se para casa.

Texto 2B

Nome:

Ano: 4^a B

Data: 08/04/2011

Jabuti vai ao céu

Em uma floresta ~~(se)~~ espalhou-se uma notícia de uma festa no céu. Quando o João-de-Barro estava colocando as cartelas apareceu o jabuti e disse: ^{o Par. Trav.} "você vai?" ^{o Par.} E o João-de-Barro disse: ^{o Par. Trav.} "Claro! É o jabuti: ^{o Par. Trav.} também vai! ^{o Par. Trav.} Você vai ha, ha, ha... ^{o Par.} E o João-de-Barro cantou: ^{o Par. Trav.} "la ha ha, o jabuti nem asas tem! ^{o Par.} E foi batendo suas asas rapidinho e foi agitar a festa e chamou as aves, o tucano e a garça, ^{que} ^{eram} ficou um pouco com o jabuti lá na beira da lagoa e o jabuti disse para o Tucano e a garça: ^{o Par. Trav.} "E disse um

de vocês, elas me leva na festa no
ceu? ^{disse} - com uma voz de choro. ^{Par.} e o
tucano disse: ^{Par. Trac.} - leva você garça. ^g você
é ^{maior} mais grande e eu sou ^{menor} mais pequena
do que você. ^{Par.} o jabuti e o tucano ^{ficaram} ficaram
insustentada e ela ficava falando não, não...
e o tucano chamou o jabuti em um
conto e cochichando ^{Par. Trac.} disse: ^{Par.} vamos
perguntar para garça se ela vai levar
a viola dela? ^{gã} já que ela gosta muito
de café você fala pra ela deixar
na cama e você fala ^{tchau} tchau, fingi
que vai embora, e ^g deita a janela
aberta, ^g pula a janela e entra dentro
da viola. ^{Par.} no dia seguinte ele

Nome: _____

Uma: 4ª B

Data: 25/04/11

Jabuti vai ao céu

Em uma floresta espalhou-se uma notícia de uma festa no céu. Quando o João-de-Barro estava colocando as cartazes apareceu o jabuti e disse: Você vai?

E o João-de-Barro disse: Claro!

E o jabuti:

— Também vou!

— Você vai ha, ha, ha...

E o João-de-Barro cantou:

— Ha, ha, ha, o jabuti nem asas tem! E foi batendo suas asas rapidamente e foi ajetar a festa e chamou as aves, o tucano e a garça, que ficaram um pouco com o jabuti lá na beira da lagoa e o jabuti disse para o tucano e a garça:

— E disse um de vocês dois me leva na festa no céu? disse com uma voz de choro

E o tucano disse:

— Leva você garça. Você é maior grande e eu sou menor pequerrucho do que você.

— O jabuti e o tucano ficaram insustentáveis e ela ficou falando não e

... e o tucano chamou o jabuti
em um canto e cochichando disse:
— Vamos perguntar para garça
se ela vai levar a garça dela?
Já que ela gosta muito de café
Você fala pra ela deixar na
campa e você fala tchau fingi que
vai embora deixa a janela aberta
pula e entra dentro da vidra no
dia seguinte ele fez o que o tucano
disse e quando a garça saiu feliz
e pousou na nuvem e colocou
a vidra o jabuti espionou ouvir que
que estava sozinho e foi para a
nuvem e se divertiu, espantou, brincou
rebolou, E quando a garça estava
falando tchau, o jabuti gritou:
Tchau gente!
— E pulou na vidra e ele viveu feliz
para sempre.

Texto 3B

4º B 8/4/2011

Festa no céu

^{há} A muito tempo, um tuco deu a notícia de que ^{há} haveria uma festa no céu.

Todos ^{am} queriam ir à festa. Mas só os animais que ^{am} voam poderiam ir.

A tartaruga queria ir, então teve uma ideia:

Ela ^u chamou a arara para tomar um ^{chá} ^u antes da festa. Quando ela chegou tomara ^{am} o ^{chá} ^u. A tartaruga também deu uma viola para a arara.

Quando a arara estava indo embora a tartaruga ^u entrou na viola e ^u esperou.

Quando ^{am} chegaria a tartaruga

espial^u e saiu da viola.

Na festa havia muitas bebidas, lanches e sobremesas...

Quando a arara ia embora a tartaruga entrou^u na viola e esperou^u.

No meio do caminho a tartaruga espirrou^u. Quando a arara descobriu^u, jogou^u a tartaruga no chão. A tartaruga caiu em uma pedra e quebrou^u em vários pedaços.

Como o senhor Criador fez todos os animais, ficou com pena da tartaruga e juntou os pedaços.

Por isso^u a tartaruga tem o casco remendado.

Texto 4A

4º B 25/4/2011

Festa no céu

Há muito tempo, um tucano deu a notícia de que haveria uma festa no céu.

Todos queriam ir à festa. Mas só os animais que voam poderiam ir.

A tartaruga queria ir, então teve uma ideia.

Ela chamou a arara para tomar chá antes da festa. Quando ela chegou tomaram chá. A tartaruga também deu uma viola para a arara.

Quando a arara estava indo embora a tartaruga entrou na viola e esperou.

Quando chegaram a tartaruga espiou e saiu da viola.

Na festa havia muitas bebidas, lanches, sobremesas...

Quando a arara ia embora a tartaruga entrou na viola e esperou.

No meio do caminho a tartaruga errou. Quando a arara descobriu jogou a tartaruga no chão. A tartaruga

caiu em uma pedra e quebrou em
vários pedaços.

Como o Senhor Criador fez todos
os animais, ficou com pena da tartaruga
e juntou todos os pedaços.

Por isso a tartaruga tem o
casco remendado.

Texto 4B

data:

Festa no céu

lá
O muito tempo, Deus fez uma festa no céu para todos os animais,
e todos ficaram ^{am} esalando.

E ficaram ^{am} animados: o macaco, o jabuti, o sapo e muitos outros.

Depois ^{beija-flor} o beija-flor ^{parou} parou falando: "

— Bicho que não vou não pode ir...

E todo mundo desistiu de ir... A festa no céu, so o jabuti
que queria, que queria ir ir...

E foi procurar sua amiga gata, a quando chegou lá, falou pra gata
se podia levar ele na festa no céu, e ela dizu:

— Eu levo, mas não vou.

E o jabuti dizu: Já parava foras.

E o jabuti dancou com a avalia, com a ogiva e com a calopista,
e se divertiu muito. O ilico que não estava se divertindo era

o urubu.

Ele ^{o jobati} não via do raio dos parares, e só pois ele não podia dançar.

E só para ninguém perceber, foi comendo porcinho por porcinho! Até que chegou a festa já estava acabado.

Então ele procurou mas procurou!!! Mas não conseguiu encontrar um lugar para se esconder.

E ficou triste, aí sentou na cadeira e pensou triste...

E pensou que ninguém ia sair de lá, foi a festa já tinha acabado e dormiu lá por uma semana sem comer e sem beber.

Aí pensou como podia fazer para chegar em casa.

Tentou fazer asas mas não deu certo! Depois tentou fazer um avião mas não deu certo! E teve uma porção de ideias.

Mas nenhuma chegou uma deu certo.

E já não aguentava mais.

Até que Deus teve pena dele e

tilibra e mamudou a água pluvial.

Mas ele não conseguiu chegar lá.

E no outro

E no outro dia a águia levou ele pra casa.

E Deus nunca mais deu uma festa no céu.

Texto 5A

(25 / 4 / 2017)

Nome:

data:

Festa no céu

Lá muito tempo, Deus fez uma festa no céu para todos os animais, e todos ficaram sabendo.

E ficaram animados: o macaco, o jabuti, o sapo, e muitos outros.

De repente a Briga-flor passou falando:

— Bicho que não iza iradi-pir, iradi-pir, iradi-pir.

E todo mundo disertiu de ir a festa no céu.

Só o jabuti que queria ir...

E foi procurar uma amiga garça. Quando chegou lá, falou pra garça se podia levar ele na festa no céu, e ela disse:

Eu devo, mas não volto.

E o jabuti disse:

— Já.

E foram.

E o jabuti dançou com a arara, com a águia, e com a capivara, e se divertiu muito. O único que não estava se divertindo era o urubu

— Ele dizia que o jabuti era da raça dos parvos e só por isso ele não podia dançar

E só para ninguém perceber, foi comido por pedrinho por pedrinho! Até que ficou chio e a festa já estava acabando.

Então ele procurou mas procurou!!! Mas não conseguiu achar um lugar para se esconder.

E ficou triste, ai sentou no cadáver e pensou triste...

E pensou que nunca iria sair de lá. A festa

tilibra

Já tinha acabado e dormiu lá por uma semana sem
comer e sem beber.

Ele pensou como podia fazer para chegar
em casa.

Tentou fazer asas mas não deu
certo! Depois tentou fazer um avião mas não deu
certo! E teve uma porção de ideias.

Mas nenhuma de certo.

E já não aguentava mais.

Até que Deus teve pena dele.

E mandou a águia pegalo.

Mas choveu e a águia não conseguiu
chegar lá.

E no outro dia a águia levou ele para
casa.

E Deus nunca deu uma festa no céu mais.

Texto 5B

8. Da fábula ao conto — De quando raposa vira lobo-guará e cegonha vira urubu...

Quando afirmava que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento”, Vigotski (1999, p.118) estava se referindo ao planejamento e replanejamento, pelo professor, das condições de apropriação e de elaboração do conhecimento sistematizado pelos alunos, tendo como base a lógica que rege os sistemas explicativos produzidos pelos diversos campos do conhecimento e as elaborações dessa lógica pelos alunos.

No caso do aprendizado da escrita, cabe ao professor oferecer frequentemente situações que possibilitem aos estudantes o uso e a análise dessa forma de linguagem, para que possam compreender ativamente seus modos de funcionamento e suas regras, enfrentando as dificuldades que deles emergem, elaborando soluções e caminhos frente a essas dificuldades, cotejando tais soluções com aquelas que se estabilizaram historicamente como escrita padrão.

As situações de uso e de análise da escrita devem ser organizadas numa perspectiva de complexificação e de autonomização, levando em conta o curso das elaborações do grupo de alunos e de cada um em particular. É o monitoramento, entendido como o estudo das produções dos alunos com a intenção de levantar indicadores dos modos pelos quais o funcionamento e as regras da língua escrita estão sendo elaborados por eles, que possibilita ao professor definir intervenções em favor de seus progressos na compreensão e produção de textos.

A ideia de um aprendizado adequadamente organizado é viabilizada pelo uso do tempo escolar que, como sinaliza Snyders (2005), é completamente diferente do tempo empregado na vida habitual. Na escola, aponta Snyders (*ibidem*, p.125):

Uma mesma matéria prosseguirá no mesmo ritmo durante um ano todo, pelo menos: daí resultam possibilidades de progresso que não se pode esperar dos encontros “reais”, visitas ou passeios, que se fazem de vez em quando e sobre assuntos variados, de acordo com os caprichos da oferta e da procura; e os casos, feliz ou infelizmente desordenados, do que se encontrar.

Caminha-se passo a passo, aprende-se dentro de uma ordem; existem etapas e não se queimam etapas. Uma das frases mais usadas na escola é: “Na última vez paramos em tal ponto; portanto, retomemos a partir desse ponto”. Nada de coincidências, de assuntos

abordados em determinada ocasião e abandonados devido a algum incidente. A efervescência desordenada tem, sem dúvida, seus encantos, mas esse não é o ponto forte da escola.

Seu ponto forte reside, ainda que nem sempre seja reconhecido e explorado em favor do aprendizado e da autonomização dos estudantes, na graduação progressiva e por isso adaptável aos recursos, em determinado momento, de determinado aluno e também no oferecimento de situações que estando sabidamente além de seus recursos imediatos, o incitam a ir além, contando com a mediação do adulto mais experiente, que coloca seu saber ao alcance de suas elaborações. Adaptação individual e superação mediada com que a vida real, competitiva e individualista, não se preocupa.

Tendo em vista o processo de ensino instaurado com meus alunos do 4º ano, após o recesso do primeiro semestre, no final de julho, iniciei com eles o estudo da fábula “A raposa e a cegonha”, contida no material “Ler e Escrever”¹⁶, que chegou à escola para ser distribuído naquele mesmo mês. Nesse material, a fábula em questão é apresentada em duas versões distintas. A primeira em versos, numa tradução de um texto atribuído a La Fontaine e a segunda em prosa, numa versão de Ash e Highton das Fábulas de Esopo. Mais uma vez eu oferecia às crianças a possibilidade de cotejar dois diferentes modos de narrar uma fábula, mas diferentemente das experiências anteriores, introduzia-se nessa atividade a poesia com sua organização formal tão distinta da prosa, com suas rimas e ritmo próprios.

¹⁶ Este material didático é parte do programa de formação “Ler e Escrever”, desenvolvido e promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). Devido a uma parceria da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com a Secretaria de Educação Municipal de Campinas, as escolas desse município recebem esse material didático para ser utilizado junto aos alunos.

TEXTO 1

A RAPOSA E A CEGONHA

A Comadre Raposa, apesar de mesquinha,
tinha lá seus momentos de delicadeza.
Num dos tais, convidou a cegonha, vizinha,
a partilhar da sua mesa.
Constava a refeição de um caldo muito ralo,
servido em prato raso. Não pôde prová-lo
a cegonha, por causa do bico comprido.
A raposa, em segundos, havia lambido
todo o caldo. Querendo desferrar-se
da raposa, a comadre um dia a convidou
para um jantar. Ela aceitou
com deleite do qual não fez disfarce.
Na hora marcada, chegou à casa da anfitriã.
Esta, com caprichoso afã,
pedindo desculpas pelo transtorno,
solicitou ajuda pra tirar do forno
a carne, cujo cheiro enchia o ar.
A raposa, gulosa, espiou o cozido:
era carne moída – e a fome a apertar!
Eis que a cegonha vira, num vaso comprido
e de gargalo fino à beça,
todo o conteúdo da travessa!
O bico de uma entrava facilmente,
mas o focinho da outra era bem diferente;
assim, rabo entre as pernas, a correr,
foi-se a raposa. Espertalhão, atente:
quem hoje planta, amanhã vai colher!

(La Fontaine, Jean de. *Fábulas de La Fontaine*.
Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado.
Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda., 1992. v. I, p. 117-118.)

TEXTO 2

A RAPOSA E A CEGONHA

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso. Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre da cegonha com seu bico comprido mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada, perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou, a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: "Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro".

Moral: Trate os outros tal como deseja ser tratado.

(Ash, Russell; Higton, Bernard (Comp.). *Fábulas de Esopo*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1990. p. 36.)

Diferentemente das atividades anteriores, quando diferentes versões eram apresentadas uma de cada vez, as duas versões de uma mesma fábula foram propostas juntas para a leitura individual. Ao final da leitura, perguntei aos alunos, propondo um cotejamento inicial entre os dois textos, de qual deles haviam gostado mais: a fábula em versos apresentada no texto 1, ou a narrativa em prosa apresentada no texto 2. Apenas dois alunos disseram ter preferido o texto 1. Os demais justificaram sua preferência pelo texto 2 dizendo que ele era mais fácil de entender.

No momento em que lhes dirigi a pergunta, minha hipótese era a de que eles iriam manifestar predileção pelo texto 2, como de fato o fizeram, considerando que nele a fábula é apresentada em uma linguagem mais habitual aos alunos e que os mesmos não estavam acostumados a ler poesia nem a lidar com a sofisticação e o jogo de palavras apresentado no texto de Jean de La Fontaine.

Fiz a leitura em voz alta do texto em prosa e iniciei a conversa com os alunos por ele, partindo do princípio de que sua leitura mediaria a compreensão do outro texto considerado como mais difícil. Nessa conversa, abordamos o conteúdo da narrativa, nos detivemos nas diferenças físicas entre os dois animais da história, em suas atitudes (a raposa que fingiu não perceber o que fizera com a cegonha, esta, que não disse nada à raposa e em agradecimento ao jantar convidou-a para ir a sua casa no dia seguinte, e aquela que, segundo o próprio texto, não teria desconfiado de que a cegonha iria também pregar uma peça ao convidá-la para jantar) e em algumas expressões e palavras utilizadas, de modo a verificar a compreensão do texto pelos alunos em sua leitura inicial.

Destaquei o fato de nessa fábula não serem reproduzidos os diálogos entre os personagens. O narrador é o responsável por apresentar ao leitor toda a ação ocorrida entre a raposa e a cegonha. A única fala que aparece, na verdade, é o pensamento final da raposa, anunciado pelo narrador e destacado com as aspas. Chamei-lhes a atenção para essa forma de utilização das aspas para indicar o pensamento da raposa.

Após a leitura e conversa sobre o texto 2, expliquei aos alunos que faríamos um estudo mais detalhado do texto 1, recorrendo ao dicionário para compreender melhor o sentido de algumas palavras nele utilizadas. Fiz então a leitura em voz alta da fábula escrita por La Fontaine e orientei os alunos para que à medida que eu fosse lendo, marcassem no texto as palavras que gostariam de procurar no dicionário.

Em seguida listei as palavras por eles assinaladas: mesquinha, partilhar, desforrar-se, deleite, anfitriã, afã, transtorno, cujo, atente. Entreguei um dicionário para cada aluno para que procurássemos as palavras listadas. Uma a uma elas foram localizadas e seus significados foram lidos. Encontrado o significado mais adequado ao texto, eu propunha que pensássemos em uma outra palavra ou expressão para substituir aquela que inicialmente desconhecíamos e que marcássemos esse sentido no texto.

Ao realizar *com* os alunos a atividade de consulta ao dicionário, mantive sob minha regulação o tempo para sua execução e o controle de seu ritmo, criando condições para que eu me detivesse junto àquelas crianças que, graças ao monitoramento do aprendizado dos alunos, eu sabia que ainda não conseguiam localizar sozinhas as palavras no dicionário e daquelas que ainda não dominavam a sequência dos modos de proceder quando da utilização desse “instrumento”.

O direcionamento e controle das atividades pelo professor costumam ser criticados como modos de agir centralizadores, diretivos e cerceadores da autonomia dos estudantes. No entanto, ao longo do tempo, como professora, fui aprendendo que esse modo de proceder me permitia atender aos diferentes desempenhos e necessidades dos alunos, evitando que parte deles se desengajasse das atividades por causa das dificuldades encontradas para realizá-las sozinhos, sentindo-se vencidos pela escola e excluídos dos aprendizados que ela possibilita. Entre a autonomia dos que já a desenvolveram e a possibilidade de que todos se tornem autônomos aprendendo a lidar com os instrumentos e práticas culturais presentes nas atividades escolares propostas, aprendi a valorizar a segunda alternativa. Nela a atividade dos alunos não é anulada e a possibilidade de ser bem sucedido é assegurada a todos.

TEXTO 1

A RAPOSA E A CEGONHA

A Comadre Raposa, apesar de mesquinha → *não generosa* tinha lá seus momentos de delicadeza.
Num dos tais, convidou a cegonha, vizinha, a partilhar da sua mesa. → *dividir*
Constava a refeição de um caldo muito ralo, servido em prato raso. Não pôde prová-lo a cegonha, por causa do bico comprido.
A raposa, em segundos, havia lambido todo o caldo. Querendo desferrar-se → *vingar-se* da raposa, a comadre um dia a convidou para um jantar. Ela aceitou com deleite do qual não fez disfarce. → *prazer*
Na hora marcada, chegou à casa da anfitriã. → *quem recebe*
Esta, com caprichoso afã. → *vontade* pedindo desculpas pelo transtorno. → *o incômodo* solicitou ajuda pra tirar do forno a carne, cujo cheiro enchia o ar. → *da qual*
A raposa, gulosa, espiou o cozido: era carne moída – e a fome a apertar!
Eis que a cegonha vira, num vaso comprido e de gargalo fino à beça, todo o conteúdo da travessa!
O bico de uma entrava facilmente, mas o focinho da outra era bem diferente; assim, rabo entre as pernas, a correr, foi-se a raposa. Espertalhão, atente: → *preste atenção* quem hoje planta, amanhã vai colher!

(La Fontaine, Jean de. *Fábulas de La Fontaine*. Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado.

Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda., 1992. v. I, p. 117-118.)

Destaque para as palavras procuradas no dicionário e as palavras e expressões com sentido similar.

Depois do estudo das palavras, pedi que individualmente fizessem uma nova leitura do texto. Fiz também uma nova leitura em voz alta, valorizando suas rimas e seu ritmo. Ao

final, perguntei novamente de qual texto gostaram mais. Vários alunos mudaram a sua ideia anterior justificando que passaram a entender melhor o texto 1 e por isso achavam que era mais bonito que o outro.

Com o intuito de explicitar que na escola podemos ampliar nossa apreciação das produções da cultura escrita por meio do aprofundamento do seu estudo, alcançando “a alegria de aprender, de compreender”, tal qual defendida por Snyders (2005, p.155), após vivenciarmos a experiência de enxergar um texto sob uma perspectiva diferente daquela gerada pela leitura inicial que dele fizemos, conversei com os alunos sobre o fato de não gostarmos daquilo que não nos é familiar, que não conhecemos ou entendemos e como essa relação pode ser modificada quando buscamos elementos para fazer sentido daquilo que nos provoca estranhamento. Como destaca Snyders (*ibidem*, p.113), o que nos é proposto pelas relações de ensino escolares “pode abrir no fundo de nós mesmos a porta de moradas onde não teríamos logrado penetrar” e que despertam o “poder de pensar por nós mesmos”.

8.1. A produção textual

Propus o reconto da fábula “A raposa e a cegonha”, estudada em suas duas versões. Conforme combinado, entreguei aos alunos as folhas de fichário e cada um fez a sua produção, com a orientação de escrever pulando linhas para que eu pudesse ter espaço para fazer anotações nos textos deles.

Em minha leitura de seus textos fiz comentários e sugestões de aperfeiçoamento para uma revisão individual. No entanto, considerei que ainda seria mais eficiente se alguns aspectos das produções dos alunos fossem trabalhados coletivamente, numa explicitação dirigida dos enunciados a serem reorganizados.

De todas as produções da classe, selecionei três delas que foram escritas sem o uso de qualquer sinal de pontuação além do ponto final e uma outra, cujo autor utilizara três travessões ao longo do texto. Fora essa questão, eram textos distintos entre si, considerando que cada produção demonstrava um grau diferente de clareza dos elementos da narrativa e de seus encadeamentos. Por se tratarem de textos curtos, digitei-os e imprimi as cópias para toda a classe, com o intuito de conduzir uma análise coletiva sobre as produções desses alunos. Para essa análise, planejei os problemas que focalizaria em cada texto.

Junto com a professora, analise estes textos escritos da fábula “A raposa e a cegonha”:

A raposa resolveu dar um jantar para a cegonha disse que iria fazer sopa de carne e a cegonha aceitou no dia seguinte ela foi a raposa serviu em pratos rasos a raposa conseguiu comer tudo e a cegonha não conseguiu comer nada por causa do seu bico comprido ela foi embora faminta e a cegonha resolveu dar um jantar para a raposa e ela foi chegou lá faminta era carne moída e ela pôs numa jarra grande e só a cegonha conseguia comer e a raposa só lambeu a boca e foi embora. ()

A raposa chamou a cegonha para jantar na casa da raposa chegou um certo dia que a cegonha quando eles foi jantar a cegonha não conseguiu comer a comida aí a cegonha ficou com raiva da raposa e a raposa ficou feliz com o plano e outro dia a cegonha quis dar o troco outro dia a cegonha convidou a raposa um certo dia a raposa foi na casa da cegonha deu uma carne em um jarro e a raposa não conseguia comer a comida e cegonha ficou feliz. ()

A cegonha convidou a raposa para um jantar em sua casa e a raposa aceitou e a raposa apertou a campainha dim dom dim dom e a — cegonha respondeu já vou é a raposa e a — raposa respondeu é eu sim cheguei cheguei e a cegonha — falou entre sente-se aqui vou preparar o jantar e a raposa como sempre a raposa curiosas foi olhar o cozido que a cegonha ia fazer a raposa curiosa e era carne moída numa jarra bem grande e a raposa a única saída era lambe as e a raposa disse que naquele dia estava sem fome e saiu de barriga vazia. ()

Um dia a raposa chamou a cegonha para comer em sua casa a cegonha aceitou aí a cegonha deu uma espiadinha era carne moída aí chegou um tempo a cegonha apertou a campainha a raposa abriu a porta a cegonha entrou e aí sentou na mesa e aí a raposa serviu numa jarra longa a cegonha só conseguiu lambe as gotinhas a raposa comeu tudo e aí a cegonha foi de barriga vazia e aí a cegonha chamou a raposa e a convidou foi tudo igual a raposa fez com a cegonha. ()

Textos produzidos pelos alunos e selecionados para revisão coletiva.

Anunciei aos alunos que havia feito a leitura e a revisão de suas produções para que as reescrevessem com o objetivo de aperfeiçoá-las, e que após a revisão coletiva da produção de alguns colegas, cada um faria a revisão e reescrita de seu próprio texto. Entreguei-lhes as cópias impressas dos trabalhos dos colegas e pedi para que primeiramente lessem as produções, para depois comentarmos as observações que haviam feito.

Após a leitura, orientados pela pergunta feita por mim a respeito do que faltava aos quatro textos, alguns alunos responderam que não havia pontos e vírgulas. Houve também alunos que disseram que os textos não estavam organizados em parágrafos. Confirmei que realmente os textos precisavam ser pontuados e organizados em parágrafos. Uma aluna falou também que havia muita repetição de palavras e que isso atrapalhava a leitura. Concordei que esse era um aspecto que poderia ser melhorado naqueles textos.

Passamos então a analisar texto a texto, mais detidamente, considerando os pontos destacados pelos alunos e a necessidade de projetar o reconto como uma interlocução, como um modo de contar uma história, por nós conhecida, a uma outra pessoa. A relação que aquele que escreve estabelece com seus possíveis leitores, requer que ele organize seus enunciados tendo em conta a “proposta de compreensão” (Geraldí, 1991) que faz a seus interlocutores. Seu texto deve possibilitar aos leitores a compreensão daquilo que se narra, mesmo que o leitor não conheça previamente a história. Desse modo, eu chamava a atenção dos alunos para a necessidade de projetar o leitor do texto e em função da interlocução com ele, a de reorganizar os enunciados.

Sobre a primeira produção, após a leitura, destaquei que apesar da ausência dos sinais de pontuação e da organização em parágrafos, todos os aspectos mais importantes da narrativa estavam presentes e encadeados em uma sequência adequada à compreensão da história por seus leitores. Chamei a atenção dos alunos para o fato de que nesse texto a repetição de palavras não era tão grande, pois a aluna, além de usar as expressões “cegonha” e “raposa” para indicar os personagens, também fez uso do pronome ela.

Sobre a segunda produção, chamei a atenção dos alunos para a repetição das palavras cegonha e raposa, e das expressões certo dia e outro dia que, em sua ambiguidade não possibilitavam ao leitor situar o tempo em que os fatos narrados aconteceram. Observei também que faltara um detalhe importante na narrativa, que era a explicação de porque a cegonha não conseguira comer a comida servida pela raposa. Isso não aparecia na narrativa

e o leitor que não conhecesse a fábula ficaria sem saber por que isso acontecera. Faltavam, portanto ao texto, constituintes temáticos necessários à construção de sentidos.

A cada enunciado destacado eu indicava a necessidade de mudanças e propunha às crianças que dessem sugestões de como fazê-las. Nesse diálogo direcionado à busca de formulações alternativas, eu participava com perguntas, pistas e sugestões. Eu também sintetizava as sugestões em uma formulação, que registrava na lousa.

A respeito da terceira produção, pedi para que os alunos falassem sobre a inadequação do uso do travessão. Alguns alunos se manifestaram, dizendo que estava colocado no lugar errado e também que a fala de um personagem deve estar no começo de um parágrafo com o travessão. Ressaltei também que no caso, após as palavras “respondeu” e “falou”, cabe o uso dos dois pontos para anunciar as falas dos personagens.

Do ponto de vista da reorganização dos enunciados, destaquei também que nesse texto o autor conta apenas que a cegonha convidou a raposa para jantar e serviu a carne moída em jarra grande. Observei que a narrativa estava comprometida, pois faltava a parte inicial, em que primeiramente a raposa convida a cegonha e serve a comida em um prato raso.

Em relação à última produção, após a leitura questioneei os alunos se a narrativa estava completa, ao que uma aluna respondeu que não, pois a colega escreveu que “a cegonha fez tudo igual” e que isso não explicava tudo. Concordei e disse que realmente era preciso descrever os dois jantares, e que não bastava dizer que uma fez igual, pois os detalhes não eram os mesmos. Chamei a atenção da turma para a confusão da narrativa ao afirmar que a raposa serviu em uma jarra longa e a cegonha não conseguiu comer.

Ao terminarmos a revisão coletiva dessas quatro produções, continuei com a atividade de análise, entregando para a turma uma proposta com alguns trechos dos textos de colegas para realizarmos a reescrita coletivamente. Expliquei que havia extraído alguns trechos de produções realizadas por alunos da classe e que faríamos a reescrita destes, de modo a torná-los melhor organizados.

Reescreva os trechos a seguir de modo a evitar a repetição das palavras destacadas:

Um certo dia a tarde a Raposa convidou a Cegonha para jantar. A Cegonha aceitou o convite. ()

Um certo dia a tarde a Raposa convidou a Cegonha para jantar e ela aceitou o convite.

A cegonha um dia estava voando até que um dia ela viu a raposa andando até que um dia ela chamou para jantar. ()

Um dia a raposa estava andando e encontrou a cegonha voando. Resolveu convidá-la para jantar.

Reescreva estes outros trechos, organizando-os em parágrafos e usando sinais de pontuação adequadamente.

Em uma certa manhã a Raposa foi na casa da Cegonha perguntar uma coisa.

Cegonha! Oi amanhã você quer ir jantar na minha casa? Sim, a que horas, às oito combinado. A Cegonha fechou a porta e disse acho que ela está aprontando alguma! ()

Em uma certa manhã a Raposa foi na casa da Cegonha fazer um convite:

- Oi Cegonha! Amanhã você quer ir jantar na minha casa?

- Sim. A que horas?

- Às oito.

- Combinado.

A Cegonha fechou a porta e disse:

- Acho que ela está aprontando alguma!

Ela falou: dona raposa você gostaria de jantar lá em casa. Perguntou a cegonha?

A raposa pensou e falou: Tá bom eu vou.

Um dia depois a raposa estava lá e falou: o que a gente vai comer?

Eu tenho uma surpresa falou cegonha. ()

Ela falou:

- Dona raposa, você gostaria de jantar lá em casa?

A raposa pensou e falou:

- Tá bom, eu vou.

De noite a raposa estava lá e falou:

- O que a gente vai comer?

- Eu tenho uma surpresa! - falou a cegonha.

Atividade entregue e realizada com a turma, com as reestruturações coletivas anotadas na lousa e registradas pelos alunos na própria folha.

Em relação à proposta de reescrever para evitar a repetição das palavras em destaque, os alunos tiveram facilidade em encontrar uma solução para o primeiro trecho, em que há a repetição da palavra Cegonha, substituindo o substantivo pelo pronome e

aglutinando as duas frases com o uso da conjunção “e”. Encontrada a solução, registrei na lousa para que todos a copiassem em suas folhas.

Quanto ao segundo trecho, os alunos ficaram confusos sobre como reescrevê-lo. Faziam tentativas para alterar a frase e evitar a repetição das expressões destacadas, mas nenhuma parecia ficar boa o suficiente. Nesse caso, fiz a estruturação da escrita para a classe apresentando uma solução, que eles demonstraram achar boa para resolver o problema.

A outra proposta era reescrever outros dois trechos, organizando-os em parágrafos e usando os sinais de pontuação mais apropriados. Em relação ao primeiro trecho da proposta, uma das alunas disse que não ficava bom escrever que a Raposa foi perguntar “uma coisa”, sugerindo que ficaria melhor colocar “fazer um convite”. A autora concordou que essa alteração ficaria melhor, e ao fazer o registro da reestruturação eu alterei a expressão. A classe teve facilidade para reorganizar esse trecho, falando oralmente onde iniciar e terminar os parágrafos, identificando os turnos do diálogo e inserindo a pontuação adequada.

Quanto ao segundo trecho, fiz a leitura para a classe e chamei a atenção do autor para o fato de que ele deveria escolher se manteria no início “Ela falou” ou se após a fala da cegonha, acrescentaria um travessão e colocaria “Perguntou a cegonha”. Expliquei que não era adequado colocar duas formas de anunciar/esclarecer que a fala em questão era da cegonha, pois apenas uma já seria suficiente para isso. O aluno optou por manter a forma “Ela falou”, que foi mantida na reestruturação do texto, excluindo-se a outra. Com a participação da classe, fomos organizando esse trecho, acrescentando o travessão, a vírgula, o ponto e o ponto de interrogação. A mesma aluna que havia sugerido uma alteração no trecho da outra colega, levantou a mão e comentou que ao invés de escrever “um dia depois”, ficaria melhor escrever “de noite”, já que era hora do jantar. Perguntei ao autor se podia fazer essa alteração e ele concordou que eu a registrasse também. Prosseguimos a reorganização do trecho e encerramos a realização dessa atividade.

Antes de entregar a cada aluno seu texto para revisão, retomei a ideia de que observações conversadas na aula e os textos que reescrevêramos ajudariam na revisão dos próprios textos e que os autores dos textos revisados e analisados coletivamente poderiam refazer seus textos a partir das sugestões que já haviam sido feitas.

Então, devolvi aos alunos seus textos acompanhados das minhas observações e solicitei que os reescrevessem. Orientei que esse ainda não seria o momento de “passarem a limpo” as suas produções. Portanto, poderiam arriscar-se em mudá-las e aperfeiçoá-las e que posteriormente eu faria outra revisão para que procedessem à escrita final de seus textos. Por esse motivo, solicitei aos alunos que ao reescreverem suas produções, fizessem isso pulando linhas para eu poder revisá-las mais uma vez.

Enquanto procediam à revisão de suas produções a partir das anotações que fiz em seus textos, fui passando pela sala e conversando com os alunos sobre aspectos que poderiam melhorar em suas escritas. Como eu acabara de fazer a revisão de todos os textos, eu me lembrava de aspectos específicos acerca das suas produções, o que me dava condições de intervir face a face no processo de reescrita dos alunos.

Fiz a revisão dessa nova reescrita da fábula, e em aula posterior, entreguei aos alunos o texto revisado para que escrevessem a versão final de seus trabalhos.

A seguir, apresento as produções de alguns alunos referentes ao trabalho de reescrita da fábula. Os textos com a letra A referem-se as suas produções iniciais, os textos com a letra B referem-se às produções realizadas a partir da primeira revisão e os textos com a letra C referem-se às produções finais para a fábula “A raposa e a cegonha”.

Pude constatar, analisando os textos produzidos pelos alunos, como estavam se apropriando progressivamente dos recursos da textualidade, usando-os para escrever textos mais elaborados, projetando de forma mais clara o leitor para suas produções, considerando que suas escritas ficavam mais compreensíveis e organizadas.

Um exemplo que reflete esse processo de aprendizado é visível nos textos 1A, 1B e 1C, produzidos por um dos alunos cujo texto inicial foi objeto de revisão coletiva na aula em que foram analisadas as produções de alguns colegas referentes à reescrita desta fábula. Suas produções refletem uma progressiva apropriação de formas de uso da linguagem escrita compatíveis com uma narrativa de fábula. Este mesmo aluno, no primeiro semestre do ano, teve a sua produção “O jabuti medo da água” (seu texto está na p. 127 desta dissertação), revisado coletivamente. No segundo semestre, é possível perceber que ainda precisa se apropriar de vários recursos textuais. No entanto, sua escrita é mais compreensível para o leitor e ele demonstra estar apropriando-se dos procedimentos de revisão textual.

Os textos 2A, 2B e 2C são também de um aluno que teve a sua produção escrita analisada coletivamente. Da produção 2A, na qual aparecem apenas três travessões no meio do texto, o aluno evolui na produção 2B, já elaborando e tentando fazer uso de outros sinais, como o ponto final e os dois-pontos. Também, produz uma narrativa mais extensa e completa, mais detalhada e compreensível para o leitor.

Os textos 3A, 3B e 3C são de uma aluna que teve um trecho de seu texto inicial revisado e rescrito coletivamente em aula. Ao observar o texto 3B, nota-se que ela incorporou a revisão feita coletivamente em seu texto, fazendo nesta parte algumas alterações individuais que não se referem ao trabalho realizado na revisão coletiva.

Observando os textos 4A, 4B e 4C, nota-se que esta aluna já tem um domínio maior dos recursos referentes aos usos dos sinais de pontuação. É possível perceber também como organiza suas ideias em frases e parágrafos de forma coesa. Em seu texto, não faltam detalhes essenciais que possam comprometer a compreensão da narrativa. Entre as produções 4A e 4B é possível perceber significativas diferenças que demonstram o trabalho da aluna em procurar aperfeiçoar sua produção.

Em relação aos textos 5A, 5B e 5C, observa-se inicialmente, que a aluna não tem ainda muita clareza sobre como usar os sinais de pontuação. Faz uso frequente da conjunção “e” para dar encadeamento aos fatos narrados. Em sua produção, fez a revisão do texto colocando os sinais de pontuação e indicando a necessidade de iniciar as frases em letra maiúscula, o que ela fez ao reescrever o texto. A aluna demonstra também estar se apropriando de procedimentos de revisão textual além daqueles que eu marco explicitamente ao longo do texto. Isso fica demonstrado ao observar-se a produção 5B, na qual incorpora a sugestão de alteração que fiz para seu texto na forma de lembrete que coloquei ao final da produção 5A.

29.07.2011

O raposa e a legonha

A raposa chamou a legonha para jantar
na casa raposa ^{de} legou um certo dia que
a legonha quando ele foi jantar a legonha
não conseguiu comer a comida a
legonha ficou com raiva da raposa e
e a raposa ficou feliz com o plano e
outro dia a legonha quis dar o troco
outro dia a legonha ^{de} confiou a raposa
um certo dia a raposa fez na casa da
legonha deu uma carne ^{em} ^{jarro} na um cano e a
raposa não conseguia comer a comida
e legonha ficou feliz

Texto 1A

Nome:

Data: 8/08/2011 ano 4º B

A raposa e a cegonha

Data 8/08/11

Ci raposa convidou a cegonha para jantar. ~~e~~ certo dia a

cegonha foi jantar na casa da raposa. ~~a~~

cegonha ^{sentou-se} sentou-se na cadeira e a raposa ~~foi~~ ^{pegou} para ~~o~~ ^{cegonha}

~~a~~ ^{ela} ~~tomou~~ a ^{tomou} a ~~tomada~~ ^{tomada} ~~raposa~~ e a cegonha não come

^{não} ~~comia~~ ^{comia} porque ela ^{tinha} tinha um ^{pequeno} ~~bico~~ ^{pequeno} e o prato era raro e a cegonha foi ^{em} ~~in~~ ^{em} ~~in~~ e ficou nervosa. ~~a~~

^{Por} ~~a~~ cegonha convidou a raposa para jantar e a

certo dia a raposa foi na casa da cegonha e ~~ela~~

a cegonha deu carne com o cano e a raposa não ^{foi} ~~foi~~

~~come~~ ^{come} ~~come~~ ^{come} a carne porque o cano

era grande e um ficou inimigo ~~do~~ ^{do} outro.

Texto 1B

A raposa e a legonha

A raposa convidou a legonha para jantar.
Lerto dia a legonho foi jantar na cara da raposa.
A legonha rentou-re na cadeira e a raposa falou
para a legonha tomar a sua sopa.

Eu E a legonha não conseguia comer porque ela
deu um prato raro e a legonha foi embora e ficou meozeja.
A legonha convidou a raposa para jantar e lerto dia
a raposa foi na cara da legonha ea legonha aprontou
e deu uma jara com carne e a raposa não conseguia
comer a carne e az duar ficou inimiga da outros.

Data 25/

08/2021 ano 4º B

Texto 1C

29.07.2011

A Rapaza e a Algamba

A algamba ^{convocou} chamou a rapaza
 Para ^{para} um jantar em sua casa e a rapaza
 aceitou e a rapaza ^{pe} ^{comprou} comprou
 dim dom dim dom e a algamba respondeu ^{vou} fofolar
 E a rapaza e a rapaza ^{respondeu} respondeu e lu dim
 chegou chegou a algamba falou ^{+ sente-se} inde-si chidi
 aqui ^{vou} blau ^{para} para o jantar e a rapaza ^{como} sem-
 Por a rapaza curiosa foi ^{olhar} o ^{cazido} o cazido que
 a algamba ^{na} ^z ibafazer a rapaza curiosa
 e lu ^{correu} correu ^{muda} muda ^{na} ^{lem} para brunpand
 e a rapaza a unica ^{saida} fuji bra lamben az
 a rapaza ^{dusse} dissi que naquela dia estava ^{com} com famil
 e lail de lariga relaxa

Texto 2A

Data 08/08/2011

Um Rapaz e a Cegonha

Um dia a rapaza pensou:

Eu acho que vou ir com a cegonha

para um jantar na minha casa. Eu

vou falar a rapaza.

Então a rapaza chegou lá e abriu a

campanha. A cegonha saiu a

campanha e a rapaza falou: ^{Par. Troc.} falou,

que vou ir de - da cegonha atender.

(A si não é a minha amiga.)

A rapaza falou: ^{Par. Troc.} vou ir jantar na

minha casa. A cegonha falou:

Sim, a qual ^{Par. Troc.} horas? às 8 horas.

A rapaza ^{cegonha} concordou ^{concordou} com a cegonha.

^{lá e p}
A ciganha chegou lá e a cam
paimha: dim, dam, ^{at} e a rapariga falou:
- Já vou - lá atender - Mãe chegou!
Vou pegar a comida. ^{o por} Era sopa
num prato redondo e a rapariga comia,
lambeu o prato. ^o Naquele dia a ciganha
falou que não estava com fome.
A rapariga ^{ficou} fingiu que estava
preocupada. ^{o por} Na noite ^{seguinte} seguinte a ciganha
ligou chamando a rapariga para jantar em
sua casa. A rapariga ^c foi lá. Chegou a
rapariga e a platou a cam paimha e
falou: ^{o por} - ^{o por} Chegou! ^{o por} A ciganha ^{o por} atender:
- Vou pegar a comida. ^{o por} A rapariga como
sempre ^{o por} estava lá ^{o por} e ^{o por} cozido ^{o por} cozido. Era sopa num

ma ferra ^{tão} com grande que a única escapataria
da raposa ⁴ é lambem as gotinhas que
caiam de lado da ferra fim
moral: trate as outras tal como de seja
do tratado.

Texto 2B

A Raposa e a cegonha

- Um dia a raposa pensou:
- Eu acho que vou convidar a cegonha para um jantar na minha casa. Eu vou lá. E a raposa chegou lá e abriu a campainha e falou:
- Por favor já estou indo — E a cegonha atendeu.
- A raposa falou:
- Você quer jantar na minha casa?
- E a cegonha disse:
- Sim, a que horas? — Às oito horas.
- E a cegonha concordou.
- A cegonha chegou lá e abriu a campainha: din, dom, e a raposa falou:
- Já vou — e atendeu — Você chegou! Vou pegar a comida. Era sopa mas um prato raso, e a raposa comeu e lançou o prato.
- No dia seguinte a cegonha ligou para a raposa, e ela falou:
- Então tá bom — chegando lá um cozido estava na mesa, na fogueira tão grande que a única escapatória da raposa era também as gotinhas que caíam do lado do fogo.
- moral: Trate os outros tal como deseja se tratar.

Lota 15/08/2011

48

nome:

Ano: 4º B

Data: 29/07/2011

A Raposa e a Cegonha

Em uma certa manhã a Raposa foi na casa da Cegonha, perguntar uma coisa.

Cegonha: Oi amiga, você quer se juntar na minha casa? Bem, a que horas, as sete combinadas. A Cegonha fechou a porta e disse o que ela estava aprontando alguma?

No dia seguinte a Cegonha foi na casa da Raposa jantar; serviu o jantar num prato raso e a pobre cegonha não conseguia comer. ^{o por.} No dia seguinte a cegonha fez a mesma coisa, no que serviu numa jarra alta e a cegonha ^{bebeu} bebendo ^{a raposa} num ^{sem o} menor problema.

e a Pipoca ^{ficou no} tomando as gotinhas
que estavam ^m escorrendo pela beirada. ~~o~~
Moral: Trate as pessoas bem do jeito
que ^v deseja ser tratado.

Texto 3A

Nome: _____
Ano: 4^o B _____ Data: 08/08/2019

A Raposa e a Cegonha

Em uma certa manhã a Raposa foi à casa da Cegonha fazer um convite:

— Você quer ir jantar na minha casa?

— Sim. — Respondeu a Cegonha

— Às que horas?

— Às 20:00. — Respondeu a Raposa

A Cegonha fechou a porta e disse: Acha que ela está esperando alguma. Adulsa a Cegonha.

No dia seguinte a Cegonha foi na casa da Raposa jantar. Serviu o jantar num prato raso e a pobre Cegonha não conseguiu comer nada.

No dia seguinte a Legonha fez a mesma coisa, só que derru o fontan numa jarra alta e a Legonha ficou bebendo a sopa sem a menor problema e a esposa ficou só tomando as gotinhas que estavam escorrendo pela beirada.

Moral: Trate as pessoas bem do jeito que ~~se~~ deseja ser tratado.

Texto 3B

A Raposa e a Legonha

Em uma certa manhã a Raposa foi na casa da Legonha fazer um convite:

— Você quer ir jantar na minha casa?

— Sim. — Respondeu a Legonha

— A que horas?

— As 20:00 — Respondeu a Raposa

A Legonha fechou a porta e disse:

— Acho que ela está aprontando alguma.

No dia seguinte a Legonha foi na casa da Raposa jantar. Serviu o jantar num prato raso e a pobre Legonha não conseguiu comer.

No dia seguinte a Legonha fez a mesma coisa, só que serviu o jantar numa farriga alta e a Legonha ficou bebendo a sopa sem o menor problema e a Raposa ficou só tomando as gotinhas que estavam escorrendo pela beirada.

Moral: Trate as pessoas bem do jeito que deseja
fa ser tratado

Nome:

Ano: 4^o B

Data 15/08/2011

Data: 29/7/2021

Nome:

40B

A Raposa e a Cegonha

Um certo dia a tarde a Raposa convidou a Cegonha para jantar. E a Cegonha aceitou o convite para jantar.

É lá estava a Cegonha. A Raposa serviu sopa num prato raso e a ^bpoppe da Cegonha não conseguia tomar. A Raposa comeu tudo e a Cegonha falou que estava sem fome.

E a Cegonha convidou a Raposa no dia seguinte para jantar. E ela aceitou. E lá estava a Raposa.

A Cegonha serviu o jantar. Era carne com ^bpatata e a Cegonha despejou numa jarra ^{grande} leite. A Cegonha comeu tudo e a Raposa falou que estava sem fome.

Foi embora sem reclamar da Cegonha porque ela aprontou primeiro ~~com ela~~ e foi para casa com muita fome e vontade de comer a ^{que}quele carne com batata.

8/8/11

nome:
Cmo: 4º B

A Raposa e a Cegonha

Um dia a raposa foi na casa da Cegonha para convidar para um jantar.

E a Cegonha aceitou o convite, e lá estava a visita. Ela perguntou o que teria de jantar. Era

surpresa. A raposa despejou num prato raro

a sopa. A raposa comeu [†] tudo e a Cegonha

falou que estava sem fome. E foi embora e disse

que ia se vingar. ^{Por} No outro dia ela convidou

a raposa para jantar. Ela aceitou o convite. [†]

Lá está a raposa. A Cegonha pediu ^u ajuda

para tirar o cozido do forno. Era carne, a

raposa lambeu os beiços de fome. A Cegonha ^u riu

numa jarra de gergales fino a beza. Era ^{da} car

(17/8/8)
que a cegonha comeu tudo e a raposa
falou que na aquele dia estava sem ape-
tite e foi embora com uma vontade de ^{comer} ~~comer~~
a comida que a cegonha tinha feito. Não
posso reclamar da cegonha, eu tratei ela mal
primeiro e ela retribuiu^u.

Texto 4B

A Raposa e a Cegonha

Um dia a raposa foi na casa da Cegonha para convidar para um jantar.

E a Cegonha aceitou o convite, e lá estava a visita. Ela perguntou o que teria de jantar. Era surpresa. A raposa despejou num prato raso a sopa. A raposa comeu tudo e a Cegonha falou que estava sem fome. E foi embora e disse que ia se deitar.

No outro dia ela convidou a raposa para jantar. Ela aceitou o convite.

Lá está a raposa. A Cegonha pediu ajuda para tirar o cozido do forno do forno. Era carne, a raposa lambu os brócos de fome. A Cegonha virou numa jara de gargalo fino a braga. É claro que a Cegonha comeu tudo e a raposa falou que naquele dia estava sem apetite e foi embora com uma vontade de comer a comida que a Cegonha tinha feito.

- Não posso reclamar da Cegonha, eu tratei ela mal primeiro e ela retribuiu.

4º B

15/8/11.

Nome: _____

ans: 4^oB

Data: 29/07/2011

A Raposa e a Cegonha

Um dia a Raposa convidou a cegonha para jantar. ~~E~~ ^E ~~ela~~ ^{ela} chegou na casa da Raposa ~~x~~.

Raposa ^{que} foi logo servindo o jantar. ^E Era sopa. ^m mas a cegonha disse que ^{ela} não estava com apetite. ~~E~~ ^E ~~ela~~ ^{ela}

foi saindo da casa ^{na} caminho a cegonha disse que ia se virar. ^{na} ^{Por} ^{no} dia seguinte a cegonha convidou

a Raposa para jantar. ^h Logo quando ^{ela} chegou a cegonha já ^{foi} servindo o jantar. ^E Era suca numa jarra com biscoitos.

Enquanto a cegonha ^{bebia} tinha bebido

tudo, a Raposa ^{dizia} disse que estava
semi fome.

marce: Trate
para mãe tratar
das coisas que a gente ^{quer} ser tratado

há um problema no seu
texto. Você não explica porque a
cegonha ^{dessa} ficou sem apetite e resolveu
se singar.

Lembre-se que na fábula o problema
da cegonha não era a comida, mas
sim como foi servida. É preciso refe-
zer essa parte da sua fábula.

Lembre-se de iniciar as frases com letra
maiúscula.

Texto 5A

Name:

data: 08/08/2011

Ans: 4^oB

A Raposa e a cegonha

Um dia a Raposa convidou a cegonha para jantar. Ela chegou na casa da Raposa que foi servida a jantar.

Era sopa, mas a cegonha disse que não ^{estava} com apetite porque ela não poderia tomar a sopa por causa da boca dela. Ela foi saindo da casa e no caminho ~~z~~ disse que ia se vingar. No dia de dia seguinte a cegonha

convidou a Raposa para jantar. Logo quando ela chegou a cegonha já foi servida a jantar. Era sopa numa fôrca com boca torta.

tilibra

Enquanto a regonla (~~tintra~~) bebia
tudo, a Raposa dizia que estava
sem fome.

Moral: Para não tratar as
pessoas da feita ^{que} quer ser trada
tratado.

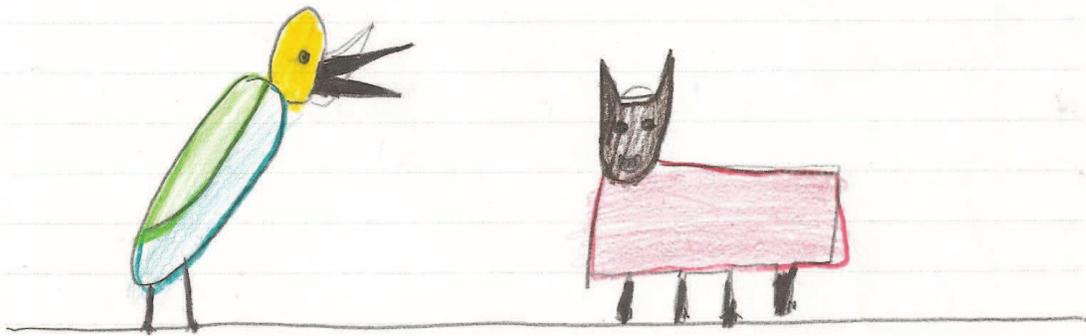
Texto 5B

A Raposa e a cegonha

Um dia a Raposa convidou a cegonha para jantar. Ela chegou na casa da Raposa que foi servindo a jantar. Era sopa mas a cegonha disse que não estava com apetite porque ela não poderia tomar a sopa por causa da bica dela, Ela foi saindo da casa e no caminho disse que ia se vingar.

No dia seguinte a cegonha convidou a Raposa para jantar. Logo quando ela chegou a cegonha já foi servindo a jantar. Era suco numa jarra com bica tora. Enquanto a cegonha bebia tudo, a Raposa dizia que estava sem fome.

Moral: Para você tratar as pessoas de fato que quer ser tratado



ana: 498

data 15/08/2011

8.2. *A leitura estudo de outro texto*

Desde meu encontro com as duas versões da fábula “A raposa e a cegonha”, eu me lembrara do conto “O lobo-guará e o urubu” de Ricardo Azevedo, cuja leitura propus em continuidade, mantendo a linha de análise, instaurada desde o início do ano, das relações entre textos.

Entreguei uma cópia do conto a cada aluno e apresentei o livro do qual fora retirado: “Contos de Bichos do Mato” de Ricardo Azevedo. Expliquei que esse conto era inspirado na fábula “A raposa e a cegonha” que vínhamos estudando. Esclareci que inspirar-se em um texto não significa reproduzi-lo, mas trabalhar com ideias nele contidas. No caso do conto que iríamos estudar, Ricardo Azevedo se inspirou no jogo de espertezas que se trava entre os personagens na situação dos jantares oferecidos entre eles. A partir dessa ideia inicial em comum, temos a criação do autor, que na sequência do seu conto mantêm a continuidade com o espírito da fábula em sua crítica social à esperteza aproveitadora, mas também difere dela transformando-o em uma sugestiva análise das relações de poder entre os personagens.

O lobo-guará e o urubu

Uma vez, o urubu resolveu convidar o lobo-guará para comer em sua casa. O lobo aceitou o convite, mas teve uma grande decepção. O urubu serviu uma carne tão podre, mas tão podre, que dava para sentir o cheiro de longe.

O urubu comeu feliz da vida, mas o lobo-guará disse que aquele dia estava sem apetite. Foi embora de barriga vazia e prometeu:

– Vou me vingar desse panaca!

Passou um tempo, encontrou o urubu e convidou-o para comer em sua casa. O urubu aceitou o convite, mas também teve uma grande decepção. O lobo serviu sopa de carne num prato raso. Todo mundo sabe que urubu não toma sopa, menos ainda em prato raso.

O lobo-guará, todo sorridente, chupou e lambeu o prato de sopa inteiriinho, mas o urubu disse que aquele dia estava sem apetite. Foi embora de barriga vazia e prometeu:

– Vou me vingar desse desgramado!

Tempos depois, o urubu encontrou o lobo e convidou-o para dar um passeio no céu.

– Tá louco! – exclamou o lobo. – Quem disse que eu sei voar?

Mas o urubu explicou que levava o lobo nas costas.

– Não vou não – respondeu o lobo.

– É a coisa mais linda – disse o urubu.

– É muito perigoso – retrucou o lobo.

– Lá de cima dá pra ver a floresta inteira, o mar, as montanhas, as estrelas e até o arco-íris.

E o urubu tanto argumentou, tanto explicou, tanto garantiu que no fim o lobo-guará acabou aceitando o convite.

E lá se foi o lobo-guará pelos ares, agarrado nas costas do urubu.

E o urubu subiu perto das nuvens.

E planou no espaço azul.

E voejou de cabeça para baixo.

E bateu asas cada vez mais alto.

Agarrado nas costas do pássaro, o lobo, assustado e encantado, espiava o mundo lá de cima.

Foi quando o urubu, de propósito, começou a fazer piruetas, rebolou, girou, corcoveou, saltou para um lado, saltou para o outro, fingiu que ia cair e parou no ar de repente.

Não deu outra. O lobo-guará foi atirado para a frente e despencou no espaço. Foi parar em cima de uma pedra e não morreu por um triz.

Todo quebrado, o lobo-guará jurou vingança:

– Deixa estar, que esse urubu vai me pagar caro.

E teve uma idéia. Foi até o pasto procurar a vaca.

– Amiga vaca, preciso falar com você.

A vaca tinha medo do lobo.

– Cai fora, desgraçado. Tá querendo pegar meu bezerrinho?

O lobo disse que não. Explicou que tinha uma proposta a fazer. Jurou de pé junto que nunca mais iria atacar os bezerros daquela fazenda. Em troca, queria um favorzinho.

– É fácil – disse ele. – Só quero que você se deite no chão e finja que morreu. Enquanto isso, vou chamar o urubu.

– Se eu fizer isso – respondeu a vaca – o urubu fura os meus olhos. Toda vez que ele come a carniça de bicho morto, começa pelos olhos.

– Não precisa ter medo – garantiu o lobo-guará.

Seu plano era o seguinte: ia mandar o urubu começar a comer a vaca pela língua. Quando ele desse a primeira bicada, a vaca dava uma mordida na sua cabeça.

– Mas eu não gosto de carne! – argumentou a vaca.

– Não faz mal. Não é pra comer. É só pra morder, e bem mordido. Com esses dentões vai ser uma dentada daquelas.

O lobo prometeu de joelhos nunca mais atacar os bezerros. Custou, mas a vaca aceitou. Embora relutante, deitou-se, desajeitada, no meio da estrada.

Enquanto isso, o lobo foi correndo avisar o urubu que tinha uma vaca morta ali perto.

No começo, o pássaro preto ficou desconfiado, mas, quando viu a vaca caída no meio da estrada, com a boca aberta, a língua de fora e as quatro patas esticadinhas para cima, achou que era tudo verdade.

O lobo-guará aconselhou:

– Deixe os olhos pra depois. Comece pela língua, que é muito mais gostosa.



O urubu achou a idéia ótima. Pousou ao lado da vaca e bicou a sua língua. Foi quando a vaca – nhocht! – deu uma bocada daquelas.

Em seguida, ficou em pé e começou a dar coices, pular e sacudir para lá e para cá o urubu preso pela cabeça.

O lobo-guará chorava de tanto dar risada.

Por fim, o urubu conseguiu escapar.

Dizem que por isso ele até hoje tem a cabeça vermelha, meio amassada e toda depenada.



À medida que fazia a leitura oral do texto para os alunos, percebi o envolvimento deles com a narrativa, que ouviam atentamente, divertindo-se e rindo dos acontecimentos da história.

Após a leitura, perguntei aos alunos o que acharam desse conto. Expressões como “legal”, “divertido” e “engraçado” definiram suas impressões iniciais. Pedi então para que dissessem o que acharam interessante na história, ao que comentaram sobre o fato de um querer sempre se vingar do outro, do lobo-guará quase ter morrido por causa do urubu e da ideia do lobo-guará pedir ajuda à vaca para se vingar do urubu.

Ao solicitar dos alunos a expressão de sua apreciação eu não esperava elaborações além das que eles fizeram, por entender que essa também é uma prática a ser aprendida e desenvolvida e que cabe à escola assegurá-la.

De modo a conduzir as crianças a uma vivência mais sistemática da apreciação fundamentada, propus uma atividade elaborada por mim, em que o texto era intercalado por questões referentes a ele, as quais os alunos deveriam responder por escrito. Com essa atividade, eu pretendia que os alunos, refletindo sobre a narrativa tomassem uma posição em relação a ela. Fui intercalando as questões com o conto, com o objetivo de fazer com que se remetessem diretamente ao trecho anterior para pensar nas questões propostas. Considerei que essa seria uma forma de organização que poderia contribuir para seu aprendizado de como olhar para a questão, compreendê-la e respondê-la em interlocução com o texto lido.

Nome: _____
Ano: _____ Data: _____

Releia o conto "O lobo-guará e o urubu" de Ricardo Azevedo e responda as questões colocadas ao longo do texto.

Uma vez, o urubu resolveu convidar o lobo-guará para comer em sua casa. O lobo aceitou o convite, mas teve uma grande decepção. O urubu serviu uma carne tão podre, mas tão podre, que dava para sentir o cheiro de longe.

a) Você acha que o urubu agiu com maldade ao servir carne podre? Por quê?

O urubu comeu feliz da vida, mas o lobo-guará disse que aquele dia estava sem apetite. Foi embora de barriga vazia e prometeu:
— Vou me vingar desse panaca!

b) Você considera que o lobo-guará poderia tomar uma decisão diferente diante do que aconteceu? Se sim, que atitude seria essa. Se não, justifique o porquê?

Passou um tempo, encontrou o urubu e convidou-o para comer em sua casa. O urubu aceitou o convite, mas também teve uma grande decepção. O lobo serviu sopa de carne num prato raso. Todo mundo sabe que urubu não toma sopa, menos ainda em prato raso.

O lobo-guará, todo sorridente, chupou e lambeu o prato de sopa inteirinho, mas o urubu disse que aquele dia estava sem apetite. Foi embora de barriga vazia e prometeu:
— Vou me vingar desse desgramado!

c) O que você pensa sobre a atitude do urubu de tentar se vingar do lobo-guará? Por quê?

d) Imagine que o lobo-guará tivesse retribuído o urubu com uma refeição que lhe fosse deliciosa. O que poderia ter acontecido?

Tempos depois, o urubu encontrou o lobo e convidou-o para dar um passeio no céu.

— Tá louco! — exclamou o lobo. — Quem disse que eu sei voar?

Mas o urubu explicou que levava o lobo nas costas.

— Não vou não — respondeu o lobo.

— É a coisa mais linda — disse o urubu.

— É muito perigoso — retrucou o lobo.

— Lá de cima dá para ver a floresta inteira, o mar, as montanhas, as estrelas e até o arco-íris.

E o urubu tanto argumentou, tanto explicou, tanto garantiu que no fim o lobo-guará acabou aceitando o convite.

E lá se foi o lobo-guará pelos ares, agarrado nas costas do urubu.

e) Que argumentos o urubu usou para convencer o lobo-guará a dar um passeio no céu com ele? E por que o lobo-guará aceitou o convite?

E o urubu subiu perto das nuvens.

E planou no espaço azul.

E voejou de cabeça para baixo.

E bateu asas cada vez mais alto.

Agarrado nas costas do pássaro, o lobo, assustado e encantado, espiava o mundo lá de cima.

Foi quando o urubu, de propósito, começou a fazer piruetas, rebolou, girou, corcoveou, saltou para um lado, saltou para o outro, fingiu que ia cair e parou no ar de repente.

Não deu outra. O lobo-guará foi atirado para a frente e despencou no espaço.

Foi parar em cima de uma pedra e não morreu por um triz.

Todo quebrado, o lobo-guará jurou vingança:

— Deixa estar, que esse urubu vai me pagar caro.

f) O que o urubu fez para derrubar o lobo-guará de suas costas?

g) Será que a intenção do urubu era dar um fim no lobo-guará? Explique sua opinião.

h) Você acha que o urubu deveria ter pensado melhor antes de aprontar com o lobo-guará? Por quê?

E teve uma ideia. Foi até o pasto procurar a vaca.

— Amiga vaca, preciso falar com você.

A vaca tinha medo do lobo.

— Cai fora, desgraçado. Tá querendo pegar meu bezerrinho?

O lobo disse que não. Explicou que tinha uma proposta a fazer. Jurou de pé junto que nunca mais iria atacar os bezerros daquela fazenda. Em troca, queria um favorzinho.

— É fácil — disse ele. — Só quero que você se deite no chão e finja que morreu. Enquanto isso, vou chamar o urubu.

— Se eu fizer isso — respondeu a vaca — o urubu fura os meus olhos. Toda vez que ele come a carniça de bicho morto, começa pelos olhos.

— Não precisa ter medo — garantiu o lobo-guará.

Seu plano era o seguinte: ia mandar o urubu começar a comer a vaca pela língua. Quando ele desse a primeira bicada, a vaca dava uma mordida na sua cabeça.

— Mas eu não gosto de carne! — argumentou a vaca.

— Não faz mal. Não é pra comer. É só pra morder, e bem mordido. Com esses dentes vai ser uma dentada daquelas.

O lobo prometeu de joelhos nunca mais atacar os bezerros. Custou, mas a vaca aceitou. Embora relutante, deitou-se, desajeitada, no meio da estrada.

i) Por que a vaca tinha medo do lobo-guará?

j) Por qual motivo ela acabou aceitando a proposta de ajudar o lobo-guará?

k) Para você, a vaca tomou a melhor atitude possível ou ela poderia ter agido de outra forma? Por quê?

Enquanto isso, o lobo foi correndo avisar o urubu que tinha uma vaca morta ali perto.

No começo, o pássaro preto ficou desconfiado, mas, quando viu a vaca caída no meio da estrada, com a boca aberta, a língua de fora e as quatro patas esticadinhas para cima, achou que era tudo verdade.

l) No início, o urubu ficou desconfiado do lobo-guará, mas acabou acreditando nele. O que levou o urubu a confiar no lobo-guará? Para você, o urubu foi ingênuo ou não? Explique.

O lobo-guará aconselhou:

— Deixe os olhos para depois. Comece pela língua, que é muito mais gostosa.

O urubu achou a ideia ótima. Pousou ao lado da vaca e bicou a sua língua. Foi quando a vaca — nhoc! — deu uma bocada daquelas.

Em seguida, ficou em pé e começou a dar coices, pular e sacudir para lá e para cá o urubu preso pela cabeça.

O lobo-guará chorava de tanto dar risada.

Por fim, o urubu conseguiu escapar.

Dizem que por isso ele até hoje tem a cabeça vermelha, meio amassada e toda depenada.

m) No final das contas, o urubu se deu mal e o lobo-guará ficou muito satisfeito. Para você, o urubu mereceu o que aconteceu com ele? Por quê?

n) Você acha que o lobo-guará agiu da melhor maneira possível com o urubu ou ele poderia ter agido de outra forma? Por quê?

Contos de Bichos do Mato. Ricardo Azevedo. São Paulo : Ática, 2005.

Na semana seguinte eu retomei com os alunos a atividade que eles fizeram sobre o conto de Ricardo Azevedo. Eu já tivera tempo suficiente para ler as escritas dos alunos e fiquei satisfeita em perceber como conseguiram pensar sobre o texto e responder as

questões, demonstrando uma reflexão a respeito do texto lido. Por exemplo, para a questão “c) *O que você pensa sobre a atitude do urubu de tentar se vingar do lobo-guará? Por quê?*” houve respostas como: “Abisurda porque o urubu fez uma brincadeira com ele primeiro.”, “Eu penso que o urubu não deveria ter veito aquilo porque o lobo-guara na sabia que ele não comia sopa”, “Chata por quê em vez de se vingar podia ter falado que não gostava desse tipo de comida.”, “Eu acho uma pesima ideia, porque esa é uma atitude besta”, “Que ele não tá certo. Porque ele fez uma coisa ruim primeiro”, “Errado, porque se ele se vingar do lobo guara o lobo guara pode se vingar dele também”, “Eu acho bom porque o lobo guara maldades e quem faz maldades tem que fazer com a otra pessoa”, “Eu acho errado porque ele aprontou primeiro”, “Eu acho que ele estava certo por que o lobo-guara que começou a confusão”.¹⁷

Porém, percebi nas respostas de alguns alunos que nem todas as perguntas foram compreendidas, e que certas respostas não eram exatamente sobre o que havia sido perguntado. Por exemplo, para a questão “l) *No início, o urubu ficou desconfiado do lobo-guará, mas acabou acreditando nele. O que levou o urubu a confiar no lobo-guará? Para você, o urubu foi ingênuo ou não? Explique.*” houve respostas como: “Ele foi ingenuo porque ele falou a quilo para o urubu”, “Ver a vaca esticada no chão foi porque o urubu não sabia que ele não tomava sopa”, “Não, porque ele quis fazer as pases com o lobo”, “Porquê o urubu já gosta de olho então ele achou que lingua e melhor.”.

Também havia uma diversidade considerável de respostas e era importante que isso fosse compartilhado e socializado em aula. Por exemplo, para a questão “b) *Você considera que o lobo-guará poderia tomar uma decisão diferente diante do que aconteceu? Se sim, que atitude seria essa. Se não, justifique o porquê?*” houve respostas como: “Sim ele não devia retribuir sim porquê ele fis isso de proposito emtão poriso o lobo-guara queria retribuir.”, “Não porque o urubu fez de proposito e o lobo-guará tem que pagar com a mesma moeda”, “Sim ele podia ter perguntado a o urubu de que ele gostava e assim fazia o prato que o lobo-guará gostava e o que ele gostava”, “Não. Porque o lobo guara sabia que ele fez de propozito”, “Sim, ele pudia ter falado que não comia aquilo”.

¹⁷ A escrita das crianças foi reproduzida sem revisão ortográfica.

Na narrativa do trabalho desenvolvido com a leitura eu poderia me ater às respostas elaboradas pelos alunos, destacando na análise sua relação com o texto. Essa dimensão do trabalho pedagógico me encanta, mas também me preocupam muito os modos de intervir nas elaborações dos alunos, visando a explicitar “as leituras erradas”, no sentido conferido por Sírio Possenti a essa expressão¹⁸, e também na direção de seu aprimoramento em relação ao uso da escrita.

Com relação a uma leitura que não se sustenta em relação ao texto, não basta informar isso ao aluno. Como ensinar-lhe a perceber em que e por que sua leitura é inadequada? Como mostrar-lhe o quanto é possível refinar sua leitura e sua escrita?

Um desafio que se coloca frente a essas preocupações é como conduzi-las coletivamente. Via de regra, as sugestões de procedimento passam pela atenção individualizada dada a elas. Embora eu valorize como necessário esse acompanhamento individual, considerando a organização coletiva do ensino da escola moderna tenho buscado explorar modos de sinalizar minhas intervenções coletivamente, inclusive como uma forma de evidenciar que as questões por mim destacadas não dizem respeito a particularidades individuais e que seu encaminhamento se beneficia da interlocução entre pares, mediada por mim, como adulto mais experiente no domínio da língua escrita.

De modo a discutir coletivamente as respostas elaboradas pelos alunos, devolvi-lhes a atividades e propus que a retomássemos com a participação de todos, que leriam as respostas dadas para as questões. A partir dessas leituras, disse que organizaríamos respostas coletivas e que essas seriam registradas por eles no caderno. Essa foi a forma que escolhi, naquele momento, para orientar os alunos, que já haviam tido a oportunidade de elaborar as suas próprias respostas, sobre como organizá-las por escrito tendo em vista o tipo de questões propostas.

Para a realização da atividade, eu lia o trecho do texto, a questão, e então pedia para os alunos levantarem a mão para lerem as suas respostas. Pedia eu também que alguns

¹⁸ Possenti (2001) considera que a leitura errada existe, quando se leva em conta que o leitor não é livre e que a compreensão e a interpretação não decorrem da emergência de sua subjetividade e sim de sua relação de interlocução com o texto. Assumindo-se contrário àqueles que dizem que o sentido do texto é fixo, Possenti destaca que também a liberalidade total não é possível. Ainda que todo texto comporte sentidos plurais, isso não quer dizer que qualquer leitura dele seja aceitável. Há leituras que são equivocadas porque são feitas por associação. Uma coisa é perguntar “por que o leitor leu como leu” e outra coisa é perguntar se “o que ele leu se sustenta”. Tanto produção quanto recepção estão sujeitas a pressões feitas socialmente.

alunos, especificamente lessem as suas, pois em relação às respostas dadas por alguns deles, eu sentia especial necessidade de comentar, seja porque haviam dado uma resposta interessante para a questão, seja por ela não estar suficientemente clara ou por revelar inadequação à pergunta realizada.

Os alunos participaram intensamente, demonstrando grande interesse em ler as suas respostas para toda a turma. À medida que as liam, eu observava com os alunos o que havia de comum entre as respostas dadas e então formulávamos a resposta coletiva que as sintetizava. Muitas vezes eu a iniciava e solicitava que os alunos a completassem. Outras vezes, eu fazia a síntese, mostrando que estava contemplando as ideias da turma a respeito das questões. Outras vezes, solicitava que um aluno iniciasse a formulação da resposta. Como havia perguntas que comportavam respostas bem diferentes, para essas, elaborávamos mais de uma. Nos momentos em que a resposta de algum colega parecia mais apropriada, esta era registrada como aquela que representaria o coletivo da classe.

a) Você acha que o urubu agiu com maldade ao servir carne podre? Por quê?

Sim, porque o urubu sabia que lobos não comem carne podre.

Não, porque o urubu não sabia que o lobo-guará não comia carne podre.

b) Você considera que o lobo-guará poderia tomar uma decisão diferente diante do que aconteceu? Se sim, que atitude seria essa. Se não, justifique o porquê?

Não, porque o urubu aprontou e merecia uma lição.

Sim. O lobo-guará poderia ter dito ao urubu que não come carne podre. Poderia ter tirado satisfações com o urubu na hora em que foi servida a comida. Outra opção seria perdoar o urubu e não fazer nada.

c) O que você pensa sobre a atitude do urubu de tentar se vingar do lobo-guará? Por quê?

Errada, pois o urubu aprontou primeiro com o lobo. Deveria ter pedido desculpas por servir carne podre e fazer as pazes. Também, se o urubu se vingasse, o lobo-guará poderia revidar novamente.

d) Imagine que o lobo-guará tivesse retribuído o urubu com uma refeição que lhe fosse deliciosa. O que poderia ter acontecido?

O urubu teria ficado satisfeito e os dois poderiam tornar-se amigos.

e) Que argumentos o urubu usou para convencer o lobo-guará a dar um passeio no céu com ele? E por que o lobo-guará aceitou o convite?

O urubu argumentou que era lindo lá em cima, que dava para ver tudo. Como ele insistiu muito, o lobo-guará aceitou o convite.

f) O que o urubu fez para derrubar o lobo-guará de suas costas?

O urubu começou a fazer piruetas, saltos mortais e outros movimentos perigosos, até que parou de repente, fazendo o lobo-guará cair.

g) Será que a intenção do urubu era dar um fim no lobo-guará? Explique sua opinião.

Sim, porque ele queria se vingar e estava muito irritado com o lobo-guará.

Não, ele queria apenas dar uma lição no lobo-guará.

h) Você acha que o urubu deveria ter pensado melhor antes de aprontar com o lobo-guará? Por quê?

Sim, pois as consequências poderiam ser graves. O lobo poderia morrer, e sobrevivendo, poderia se vingar do urubu.

i) Por que a vaca tinha medo do lobo-guará?

Porque o lobo-guará devorava os bezerrinhos da vaca.

j) Por qual motivo ela acabou aceitando a proposta de ajudar o lobo-guará?

Porque o lobo-guará jurou que não atacaria mais os bezerros da fazenda.

k) Para você, a vaca tomou a melhor atitude possível ou ela poderia ter agido de outra forma? Por quê?

Sim, pois ajudando o lobo-guará, a vaca garantia a vida de seus bezerros.

l) No início, o urubu ficou desconfiado do lobo-guará, mas acabou acreditando nele. O que levou o urubu a confiar no lobo-guará? Para você, o urubu foi ingênuo ou não? Explique.

Não, pois o urubu viu a vaca de um jeito que parecia morta de verdade.

m) No final das contas, o urubu se deu mal e o lobo-guará ficou muito satisfeito. Para você, o urubu mereceu o que aconteceu com ele? Por quê?

Sim, porque ele aprontou muito com o lobo-guará.

n) Você acha que o lobo-guará agiu da melhor maneira possível com o urubu ou ele poderia ter agido de outra forma? Por quê?

Não, porque o urubu quase matou o lobo-guará.

Sim, o lobo-guará poderia ter servido uma boa comida ao urubu e os dois ficariam amigos.

Respostas elaboradas coletivamente para as questões.

Com o estudo do conto de Ricardo Azevedo encerrei mais uma etapa da apropriação da compreensão e da produção de textos com meus alunos.

9. Do conto à peça teatral – Em Bremen com os Saltimbancos!

Em meados de novembro iniciei com os alunos um trabalho com o conto “Os Músicos de Bremen” dos Irmãos Grimm. Minha intenção era finalizar o estudo de uma sequência de textos, culminando com a leitura da peça teatral “Os Saltimbancos”, com texto de Sergio Bardotti, tradução e adaptação de Chico Buarque e música de Luiz Henriquez Bacalov.

A peça “Os Saltimbancos” é um clássico do teatro infanto-juvenil brasileiro, e mais do que isso, uma obra-prima da dramaturgia musical para crianças, considerando a qualidade artística da peça, a sofisticação do texto e das canções que a compõem.

Snyders (2005, p.161) define como centralidade da escola assegurar “a relação do aluno com a obra-prima”. Ele define como obra-prima as produções artísticas, filosóficas, científicas, jurídicas, técnicas, enfim, de todos os campos da atividade humana, que se tornam a “expressão mais poderosa, o testemunho espiritual e uma época” (*ibidem*, p. 152). Essas obras perduram porque são capazes de estabelecer comunicação com os homens no passado e no presente, aqui e em outro lugar, “porque prolongam os valores de tantos e tantos homens” (*idem, ibidem*, p.152). Sua originalidade, afirma Snyders (*ibidem*, p.152), consiste em “dar forma ao que os homens [de uma] época pressentiam: as exigências a serem satisfeitas, possibilidades em via de nascerem”. Levando a sério a metáfora do século XVIII, Snyders define essas obras como “luzes”, lembrando que a luz tem a vocação de resplandecer, abarcando a “inteligência teórica do conjunto do movimento histórico” (*idem, ibidem*, p.153).

A relação com a obra-prima se constrói como continuidade e ruptura com a experiência cultural dos sujeitos. Continuidade, no sentido de aproximar a obra-prima da experiência da vida cotidiana. Ruptura, no sentido de transcender, ultrapassar, o cotidiano e o habitual, para que “os alunos percebam que existem grandes obras, grandes ações, grandes personagens – muito acima do que se faz diariamente” (*idem, ibidem*, p.161). A continuidade é garantida pela valorização do cotidiano e da cultura dos alunos. A ruptura está na valorização da obra-prima, na percepção e apreensão de sua importância como patrimônio cultural, ao qual a escola deve garantir que os alunos não fiquem alheios; pelo

contrário, deve proporcionar-lhes a alegria de compreenderem a sua grandeza, de se aproximarem de seu caráter excepcional.

Antes de apresentar o texto da peça “Os Saltimbancos” aos alunos, lemos obras a ela relacionadas. Iniciei o trabalho lendo primeiramente em voz alta para eles o livro “Os Músicos de Bremen” da coleção “As mais belas histórias infantis de todos os tempos”, publicado já algumas vezes desde a década de 80, quando a coleção era intitulada “Conte Outra Vez”. Trata-se de uma coleção que era vendida em bancas de revista, cujos direitos de copyright a Editora Globo comprou de uma editora de Milão. Esses livros são conhecidos por mim desde a infância, quando cheguei a ler alguns deles. No ano 2000 essa coleção foi relançada e eu a adquiri para meu acervo pessoal com a intenção de usá-la com meus alunos. Os textos são interessantes e as ilustrações muito bem elaboradas. Já li vários livros desta coleção para turmas com as quais trabalhei e percebi o encantamento dos alunos em relação a essa obra.

Fiz a leitura página a página, mostrando as ilustrações durante a narrativa da história. Este foi um primeiro contato dos alunos com o conto em questão.

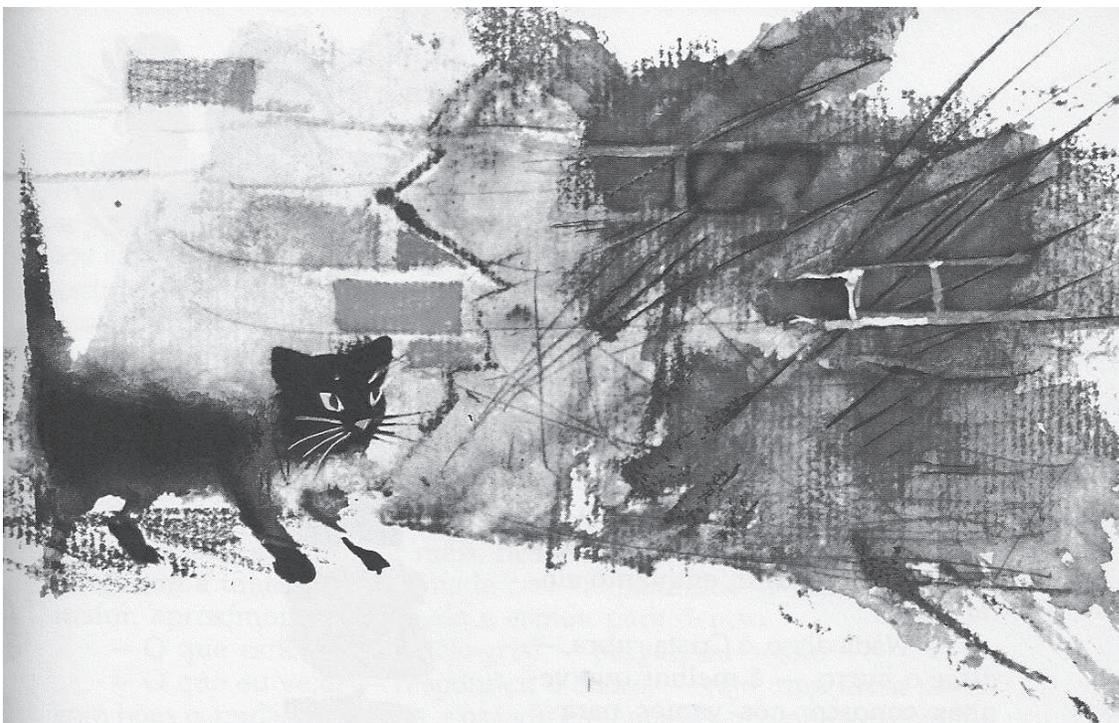
Na aula seguinte, entreguei-lhes a cópia do conto “Os músicos da cidade de Brema”, com tradução do alemão por Tatiana Belinky, extraído do livro “Os contos de Grimm”, publicado pela editora Paulus. Mostrei o livro aos alunos, que já o conheciam, pois ao longo do ano li para a turma alguns de seus contos, falando também com eles um pouco sobre Tatiana Belinky e os Irmãos Grimm.

OS MÚSICOS DA CIDADE DE BREMA

Um homem tinha um burro, que por muitos anos carregou contente os sacos para o moinho, mas cujas forças agora chegavam ao fim, de modo que o seu trabalho ia ficando cada vez pior. Então o dono pensou em doá-lo; mas o burro percebeu que os ventos não lhe eram favoráveis, fugiu e pôs-se a caminho da cidade de Brema: lá, pensava ele, poderia tornar-se músico municipal.'

Quando ele já cobrira um pedaço do caminho, encontrou um cachorro deitado ali, arfando como quem já tivesse corrido muito, e cansado de correr





— Por que estás tão esbaforido, Pegaí? — perguntou o burro.

— Ai, — disse o cão, — é porque estou velho e ficando cada dia mais fraco, e estou ruim também de caça, e por isso o meu dono quis me matar; daí eu pus sebo nas canelas. Mas como é que vou agora ganhar o meu sustento?

— Sabes de uma coisa, — disse o burro; — eu estou a caminho de Brema, para ser músico municipal ali; vem comigo e emprega-te também na música. Eu toco alaúde e tu bates timbales.

O cão estava de acordo e eles continuaram em frente. Não demorou muito, e viram um gato sentado à beira do caminho, com uma cara de três dias de chuva.

— O que foi que te saiu atravessado, Limpa-barbas velho? — perguntou o burro.

— Quem é que pode ficar alegre quando se trata do seu pescoço? — respondeu o gato; — só porque agora estou velho, meus dentes perderam as pontas e tenho mais vontade de ficar atrás do fogão, ronronando, do que de correr atrás dos ratos, a minha dona quis me afogar. É verdade que consegui fugir, mas agora preciso de um bom conselho: para onde eu posso ir?

— Vem conosco para Brema! Tu és entendido em música noturna, poderás ser músico municipal ali.

O gato achou a oferta boa e seguiu com eles. Logo os três fugitivos chegaram a um pátio, e lá sobre o portão estava o galo da casa, gritando com todas as forças.

— Gritas de varar os ossos da gente, — disse o burro, — o que tens em vista?

— Profetizei bom tempo, — retrucou o galo, — porque hoje é dia de Nossa Senhora, quando ela lava a camisa do Jesuscristinho, e quer secá-la. Mas como amanhã vêm visitas para o domingo, a dona da casa não teve dó e disse à cozinheira que quer me comer amanhã na sopa, e eu tenho de deixar que me cortem a cabeça hoje à noite. Então estou berrando a bom berrar, enquanto ainda posso.

— Nada disso, ó Crista-rubra, — disse o burro, — é melhor que venhas conosco: nós vamos para Brema. Coisa melhor que a morte encontrarás em qualquer lugar; tens uma boa voz, e se fizermos música juntos, as coisas se ajeitarão!

O galo gostou da idéia, e os quatro puseram-se a caminho, juntos.

Porém, não conseguindo chegar à cidade de Brema num só dia, eles resolveram pernoitar num bosque onde chegaram ao anoitecer. O burro e o cão deitaram-se de-



baixo de uma grande árvore, o gato e o galo acomodaram-se nos galhos, mas o galo voou até o galho mais alto, no cume, onde era mais seguro. Antes de adormecer, ele olhou mais uma vez para todos os pontos cardeais, e aí pareceu-lhe ver ao longe uma centelha brilhando, e gritou avisando os companheiros de que bem perto devia haver uma casa, porque ele vira uma luz.

Falou o burro:

— Então devemos nos levantar e ir até lá, porque aqui a hospedagem não é das melhores.

O cachorro opinou que um par de ossos com alguma carne presa neles também lhe fariam bem.

E eles partiram a caminho, na direção de onde vinha a luz, e logo viram-na clarear e brilhar mais, ficando cada vez maior, até que eles chegaram a uma bem iluminada casa de bandidos. O burro, sendo o maior, aproximou-se da janela e espiou para dentro.

— O que estás vendo, Pêlo-gris? — perguntou o galo.

— O que eu vejo? — respondeu o burro, — vejo uma mesa posta com boas comidas e bebidas, e os ladrões sentados em volta, regalando-se bem.



— Está aí uma coisa boa para nós! — disse o galo.

— Iiiá, iiá, se estivéssemos lá! — disse o burro.

Então os bichos começaram a se aconselhar sobre o que fazer para enxotar os bandidos dali, e finalmente encontraram um meio. O burro deveria colocar as patas dianteiras na janela, o cão pularia nas costas do burro, o gato subiria no cachorro, e por último o galo voaria e se encarapitaria na cabeça do gato.

Assim que isto foi feito, os quatro, a um sinal, começaram todos juntos a fazer a sua música: o burro zurrava, o cão latia, o gato miava e o galo cocoricava.

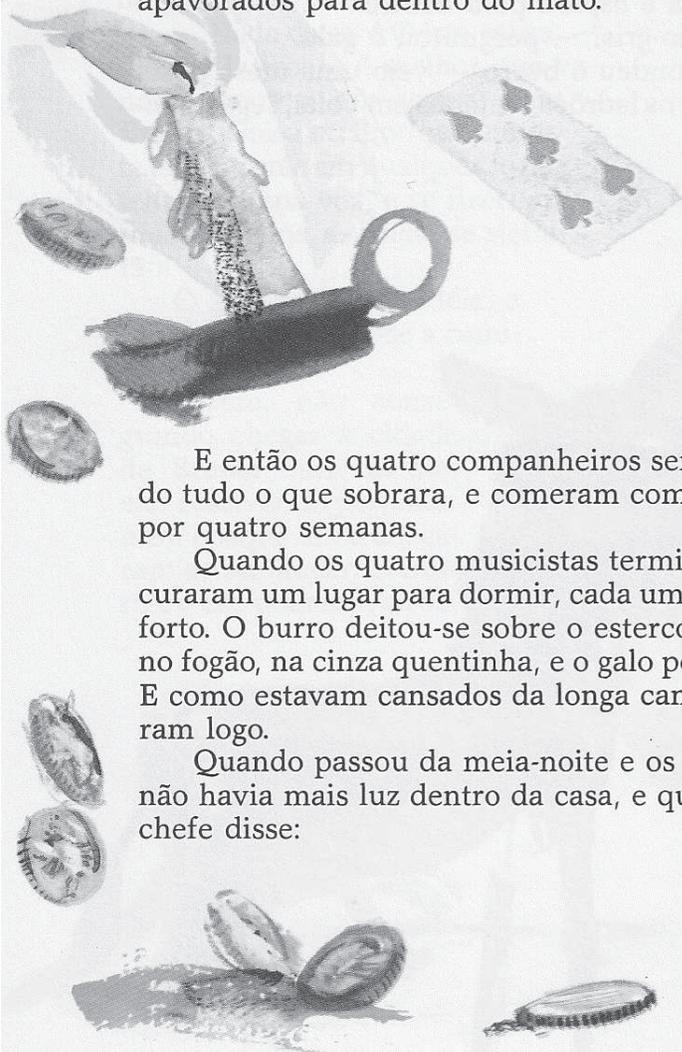
E aí eles se precipitaram para dentro da casa, estilhaçando as vidraças com grande alarido.

Com aquele berreiro infernal, os bandidos pularam para o ar de susto, pensando que era um fantasma que invadia a casa, e fugiram apavorados para dentro do mato.

E então os quatro companheiros sentaram-se à mesa, aproveitando tudo o que sobrara, e comeram como se tivessem de passar fome por quatro semanas.

Quando os quatro musicistas terminaram, apagaram a luz e procuraram um lugar para dormir, cada um segundo a sua natureza e conforto. O burro deitou-se sobre o esterco, o cão junto da porta, o gato no fogão, na cinza quentinha, e o galo pousou no poleiro das galinhas. E como estavam cansados da longa caminhada, os quatro adormeceram logo.

Quando passou da meia-noite e os bandidos viram de longe que não havia mais luz dentro da casa, e que tudo parecia estar calmo, o chefe disse:



— Não devíamos ter-nos deixado enxotar desse jeito, — e mandou um dos homens ir até lá e espiar a casa.

O enviado encontrou tudo em silêncio, entrou na cozinha para acender uma luz e, vendo os olhos do gato faiscando no escuro, pensou que fossem carvões em brasa e chegou-lhes um palito de fósforo para acendê-lo. Mas o gato não queria saber de brincadeiras, pulou-lhe na cara, mordendo e unhando. O homem levou um susto horrível e quis escapar pela porta dos fundos — mas o cão estava lá, pulou e mordeu-o na perna. E quando ele corria através do quintal, passou pelo esterco e o burro deu-lhe um valente coice com a pata traseira. E o galo, que acordara com o barulho e a gritaria, animou-se todo e gritou do poleiro: "cocoricó!".

Aí o bandido, pernas pra que te quero, correu de volta para o seu chefe e informou:

— Ai, lá dentro da casa está uma bruxa horrorosa; ela me bafejou e me arranhou a cara com os seus dedos compridos. E na frente da porta está um homem com uma faca, que me espetou na perna, e no quintal está um monstro negro que me golpeou com um cacete de pau, e lá em cima do telhado está um juiz, que gritou: "Tragam-me aqui o patife!" Aí eu tratei de me escafeder depressa!

Dali em diante os bandidos não se atreveram mais a voltar para casa. Mas os quatro músicos de Brema sentiram-se tão bem ali, que não quiseram sair mais.

Inicialmente, solicitei que fizessem a leitura individual do conto, para que depois eu fizesse com eles a leitura em voz alta da história, bem como o estudo de alguns aspectos do texto e a orientação para algumas atividades a serem feitas no caderno.

Após fazer a leitura em voz alta para a turma, questionei-os se haviam observado que no texto os animais se referiam uns aos outros por um nome próprio. Alguns alunos disseram que sim, e eu solicitei que me dissessem o nome de cada animal. Os alunos começaram a se voltar para o texto e procurar esses nomes, enquanto eu anotava na lousa as palavras: burro, cachorro, gato e galo. À medida que foram achando os nomes de cada um dos animais, foram me falando e eu os registrei:

Burro: Pelo-gris

Cachorro: Pegai

Gato: Limpa-barbas

Galo: Crista-rubra

Expliquei aos alunos que o nome estava relacionado a alguma característica própria e específica de cada um daqueles animais e pedi que alguém me dissesse por que o nome do cão de caça era Pegai. Procedemos a análise de cada um dos nomes, considerando as suposições das crianças. O objetivo dessa análise era evidenciar que os nomes próprios tinham um sentido específico naquele texto. Esse aspecto poderia até ser percebido pelos alunos, no entanto, uma análise mais apurada os tornaria conscientes da intencionalidade dessas palavras no conto que estávamos lendo e estudando.

Com a intenção de fazer os alunos se voltarem sistematicamente para o texto, buscando nele algumas informações, propus uma série de questões e os orientei para que relessem o texto para respondê-las.

Solicitei que um dos alunos pegasse os dicionários no armário e os colocasse no fundo da sala, para que os colegas pudessem consultá-lo durante a leitura do texto e tirar dúvidas sobre algumas palavras. Aquela altura do ano já estavam mais familiarizados com o dicionário, apropriando-se do seu uso para encontrar significados para as palavras que desconheciam. Como o texto em questão tinha palavras não tão usuais para eles, eu sabia que poderiam ter dúvidas e querer consultá-lo. Como eu não pretendia, naquele momento, fazer um trabalho específico com os dicionários, disponibilizei-os para a turma. Observei que uma parte dos alunos fez uso do dicionário durante a nova leitura do texto.

- 1 – Escreva o motivo que levou cada animal a fugir de seu dono e deixar o lugar onde vivia.
- 2 – Explique o que aconteceu para os bandidos não voltarem mais para aquela casa e a deixarem aos animais.
- 3 – Explique o sentido de cada uma das expressões que aparecem no texto:
 - a) ventos não lhe eram favoráveis
 - b) sebo nas canelas
 - c) cara de três dias de chuva
 - d) gritos de varar os ossos

Atividade escrita na lousa para os alunos realizarem em aula.

Durante a realização da tarefa, fui passando entre as mesas, lendo o que os alunos escreviam e orientando alguns na sua realização, apontando-lhes trechos do texto que deveriam ler para responder as questões. À medida que os alunos chegavam à questão três, eu os orientava a lerem o trecho do texto onde estava a expressão para melhor realizarem a

tarifa. Vendo o trabalho e o esforço que estavam tendo para localizar as expressões no texto, retomei-o coletivamente com a classe e disse onde estava localizada cada uma e solicitei que grifassem as expressões. Pensei eu que isso os ajudaria, considerando que a atividade, apesar de estar ao alcance de ser realizada por eles, estava sendo muito trabalhosa e demorada.

Depois do tempo disponibilizado para a realização da tarefa, as respostas dadas pelos alunos foram socializadas. Vários quiseram ler o que haviam escrito e a sala teve uma boa participação nisso. Como eu observei uma maior dificuldade em relação ao exercício três, ouvi as respostas de alguns para as questões e, num consenso, formulamos uma resposta coletiva para registrar na lousa, considerando que havia alguns alunos que não concluíram a realização dessa tarefa.

3 – Explique o sentido de cada uma das expressões que aparecem no texto:

- a) ventos não lhe eram favoráveis: *a situação do burro não era boa e alguma coisa muito ruim poderia acontecer.*
- b) sebo nas canelas: *o cachorro saiu correndo, fugindo de seu dono.*
- c) cara de três dias de chuva: *o gato tinha uma cara muito triste e desanimada com a vida.*
- d) gritos de varar os ossos: *o galo cantava muito alto e muito forte.*

Resposta elaborada coletivamente e registrada na lousa.

Uma semana depois de eu ter feito a leitura do livro “Os Músicos de Bremen” e do estudo de alguns aspectos do conto “Os músicos da cidade de Brema”, levei para os alunos o texto da peça teatral “Os Saltimbancos”.

Apresentei e mostrei o livro com a peça, ilustrado por Ziraldo e publicado pela Editora José Olympio. Esse livro também fazia parte de meu acervo pessoal, e não o encontrei na biblioteca da escola. Para disponibilizar o texto aos alunos, entreguei-lhes cópias da peça que eu havia encontrado em um arquivo da internet anos atrás, que eu reformatei e organizei para trabalhar em sala de aula. Como se tratava de uma peça musical, anunciei que faríamos a leitura do texto acompanhado da escuta do CD¹⁹ com a gravação.

¹⁹ *Os Saltimbancos, 1977*, Phonogram/Philips Records, CD.

Antes, pedi para que folheassem o texto. Naquele ano, eu não havia trabalhado com os alunos nenhum outro texto de peça teatral, e antecipava que alguns aspectos de sua estrutura e organização seriam estranhos para eles. Por isso, propus que retornassem ao início e expliquei alguns aspectos daquela peça.

Primeiramente, perguntei aos alunos se sabiam o que significava o título da peça. Ninguém soube responder e eu esclareci que saltimbancos são artistas que se apresentam ao ar livre, em praças e locais abertos viajando de cidade em cidade para fazer suas apresentações.

Destaquei as informações após o título: Música de Luiz Enriquez, Texto original de Sérgio Bardotti, Tradução e adaptação de Chico Buarque. Expliquei que Sérgio Bardotti e Luiz Enriquez tinham feito essa produção originalmente na Itália na década de 70 e Chico Buarque a adaptou para a nossa língua, transformando-a em um clássico do teatro musical infanto-juvenil. Comentei com os alunos que essa peça é montada frequentemente no país por várias companhias de teatro. Lembrei-os de que Chico Buarque era também autor do livro “Chapeuzinho Amarelo”, que eu já havia lido para eles naquele ano. Continuei explicando que se tratava de uma peça musical, e que cada título apresentado ao longo da peça se referia à canção que vinha logo a seguir. Chamei a atenção deles para o fato de que a peça já começava com uma canção e disse que haveria várias ao longo do texto por se tratar justamente de uma peça musical.

Expliquei que era uma característica do texto teatral ter sempre o nome do personagem antes da fala, e que isso serve para orientar os atores a respeito das falas que lhes cabem em uma peça. Expliquei então que nesse dia ouviriam o CD acompanhados do texto impresso. Coloquei o som da peça, que dura cerca de 40 minutos.

Os alunos ficaram muito encantados com a peça. Percebi a empolgação deles com as canções e com sua atitude de seguir o texto atentamente. Naquele dia, não teci maiores comentários sobre o texto com os alunos, e combinei que no dia seguinte retomariamos a peça e conversariamos sobre ela mais detalhadamente.

Ao retomar o texto, novamente coloquei o CD para que acompanhassem a leitura. Só que dessa vez, fomos parando trecho por trecho, em geral após cada canção ou trecho com o diálogo entre os animais para conversar sobre a narrativa. Como se tratava de um texto muito longo e com muitos aspectos para conversar, discutir e esclarecer, tomei a

decisão de conversar sobre a metade do texto naquele dia e deixar a outra parte para a aula do dia seguinte.

A discussão e apreciação da peça foi orientada por comentários meus, esclarecendo e chamando a atenção dos alunos para aspectos e sentidos do texto, e deles sobre suas impressões a respeito da peça. Comentavam sobre as suas preferências em relação aos personagens e também às características deles que lhes chamavam a atenção, bem como sobre as canções que gostaram mais. Registrei algumas falas dos alunos acerca do texto, tais como: “Nossa professora, como o jumento é maltratado!” (sobre a descrição inicial do jumento a respeito de si e da canção sobre o personagem), “Coitada da galinha. Só porque não chocava mais ia virar canja!” (sobre o destino da galinha, caso não fugisse), “De todos, o jumento é o mais esperto!” (sobre a canção em que os animais falam sobre suas ideias a respeito da cidade ideal), “Nesse texto não eram os bandidos, eram os patrões que estavam lá! (sobre a canção que narra quem os animais encontram na Pousada do Bom Barão), “Foi só eles se juntarem que conseguiram ficar com a casa!”, “Bonita essa música!”, (sobre a canção “Todos juntos”), “Eu gostei mais do jumento, que era esperto!”, “Achei legal o jeito da gata!” (sobre os personagens da peça). Apesar de ser um texto bastante extenso, os alunos mantiveram o interesse pelo trabalho de discussão e análise do mesmo, envolvidos durante essa atividade.

Encerramos o trabalho com a peça teatral e na semana seguinte expliquei aos alunos que eles fariam a reescrita da história dos Músicos de Bremen. Esta seria a última proposta de produção textual que fariam para eu revisar e eles reescreverem, pois estávamos bem ao final do ano letivo.

Orientei-os a reler o conto dos Irmãos Grimm e também a retomarem a peça teatral, pois esses dois textos poderiam ajudá-los na realização de suas próprias produções. No dia seguinte, cada aluno fez a sua reescrita, que eu li e revisei e lhes devolvi em outra aula para que passassem a limpo seguindo as minhas orientações.

Analisando os textos dos alunos percebi a incorporação de vários aprendizados relativos aos recursos da textualidade e também o desenvolvimento e aprimoramento de suas formas de dizer por meio da palavra, bem como a apropriação de vários aspectos dos textos lidos e estudados em suas próprias produções.

Apresento a seguir um conjunto de produções dos alunos resultantes da última proposta de reescrita do ano. Os textos A referem-se às produções iniciais e os textos B às produções realizadas após a minha revisão com orientações para os alunos passarem seus textos a limpo.

Os textos 1A e 1B são da aluna cujo texto foi objeto da primeira revisão textual coletiva no início do ano letivo. Trata-se do texto “A coruja e a águia”, que se encontra na p. 106 dessa dissertação. A comparação entre essas duas produções permitiu-me perceber um uso mais apurado dos sinais de pontuação em sua escrita. Em especial, chama a atenção o último parágrafo, muito bem escrito, considerando que é um trecho da história com vários acontecimentos (a ação dos ladrões na casa e a artimanha dos bichos para expulsá-los de lá e ficar com o lugar). Sua forma de escrever demonstra como já consegue projetar o leitor que lerá seu texto, visível em sua preocupação em narrar os fatos de forma bastante clara e precisa.

Os textos 2A e 2B são do aluno que também teve o texto “Jabuti medo da água”, revisado coletivamente e apresentado nesta dissertação na p. 127. Desse mesmo aluno é o texto 3, referente a escrita a partir do conto “Os três porquinhos” na p. 68 da dissertação. Observando essas produções anteriores e comparando-as com a sua última produção, vê-se um avanço muito significativo. Seu texto final revela seu aprendizado em relação ao uso da escrita para contar uma narrativa de forma muito mais clara e compreensível para o leitor, bem como a apropriação dos usos dos sinais de pontuação e da organização do texto em frases e parágrafos, que não era visível nas suas produções iniciais. No dia de passar a sua produção a limpo, chamei-lhe a atenção para a anotação que fizera na última página do seu texto, para o fato de que não havia concluído a sua narrativa. Expliquei que era necessário finalizar a história, pois não terminava no momento em que os animais decidem atacar os donos. Neste dia, combinei que ele passaria a limpo sua produção até onde a havia feito, e que depois ele pegaria outra folha para terminá-la e eu a corrigiria imediatamente. Assim foi feito e o aluno concluiu seu texto nesse mesmo dia.

Os textos 3A e 3B são da aluna que escreveu o texto 2 referente ao conto “Os três porquinhos na p. 67 da dissertação, os textos 3A e 3B intitulados “O jabuti vai ao céu” (p. 139-143 da dissertação) e os textos 3A, 3B e 3C intitulados “A raposa e a cegonha” (p. 176-180 da dissertação). Observando o caminho percorrido por essa aluna, nota-se que no

início do ano não fazia uso de qualquer sinal de pontuação, e que os aprendizados sobre esse uso foram sendo progressivamente incorporados ao longo de suas produções, até culminar nessa escrita final, na qual se vê os sinais de pontuação bastante incorporados como recurso linguístico para dizer por meio da escrita, bem como a organização do texto em frases e parágrafo; o que a aluna aprendeu a fazer durante o ano letivo.

Os textos 4A e 4B são também da aluna que escreveu os textos 2A e 2B intitulados “A festa no céu” (p. 134-138 da dissertação). Vê-se o progresso da aluna em relação usos dos sinais de pontuação e na organização do texto em frases e parágrafos. Ao ler essa sua última produção, é possível identificar como incorporou elementos dos textos estudados, apropriando-se deles na elaboração de uma produção própria.

Os textos 5A e 5B são do aluno que escreveu o conto “Os três porquinhos” (texto 8, p.72 da dissertação), a fábula “A coruja e a águia” (texto 3, p.102 da dissertação), e o conto “Festa no céu” (textos 4A e 4B, p.144-147 da dissertação). Observando suas escritas, é possível enxergar um avanço ao longo do ano escolar em relação ao desenvolvimento de formas de dizer por meio da escrita e também um aprimoramento do uso dos sinais de pontuação e da organização das ideias em frases e parágrafos. Nesta última produção, o aluno previamente me avisou que escreveria o texto como se fosse o burro que contasse a história, do jeito que acontecia em “Os Saltimbancos”. Escreveu-a então tal qual havia pretendido e anunciado, e é evidente que incorporou em sua escrita a forma como o burro narra a história na peça teatral que estudamos.

Deste modo, percebi ao final do ano um progresso bastante grande em relação aos aprendizados dos alunos no que se refere ao aprimoramento de suas formas de dizer e narrar por meio da escrita e dos recursos da textualidade importantes para garantir a legibilidade do texto escrito.

22/11/11

Os músicos de Bremen

Em uma fazenda, vivia um burro que subia um morro com 500 kg de tudo que você possa imaginar.

Um dia, o dono dele disse:

- Mas que mula preguiçosa! ~~disse~~ ~~o dono~~.

Depois de um tempo, o burro percebeu que a mula era ele, e disse para si:

- Já que eu ~~é~~ sou a mula preguiçosa, vou para a cidade de Bremen ~~e~~ me tornar músico - e lá foi ele.

Passou mais um tempo, e ele viu um cachorro deitado no meio da rua e falou:

tilibra

- Ei ~~o~~ cachorro, acorda seu preguiçoso!
disse - hum... mais 5 ^{minu}minutinhos! - disse o
cachorro.

- O lebreo viu um lago, encheu a boca e jogou no cachorro que disse:

- Poxa, você não sabe o que é 5 ^{minu}minutos?

- Tá, tá, eu só queria saber o que faz no chão!

- Eu tô dormido, ou pelo menos tô-va!

- Desculpa! E, você, também fugiu?

- Sim.

- Então você quer vir comigo para Bremen e ser ^{mes} dois cantores?

- Sim, sim, claro! . . .

tilibra

— Poderem ser Três — disse o gato atrás da árvore.

— Quem é? — disseram o burro e o cachorro.

— Sou um gato.

— Então você quer vir conosco? — disse o burro.

— Sim — respondeu o gato.

— Vai ser melhor ainda com quatro — disse o galo.

— Pode ser que sim — disse o burro.

— Então vamos! — disseram todos e foram para Bremen.

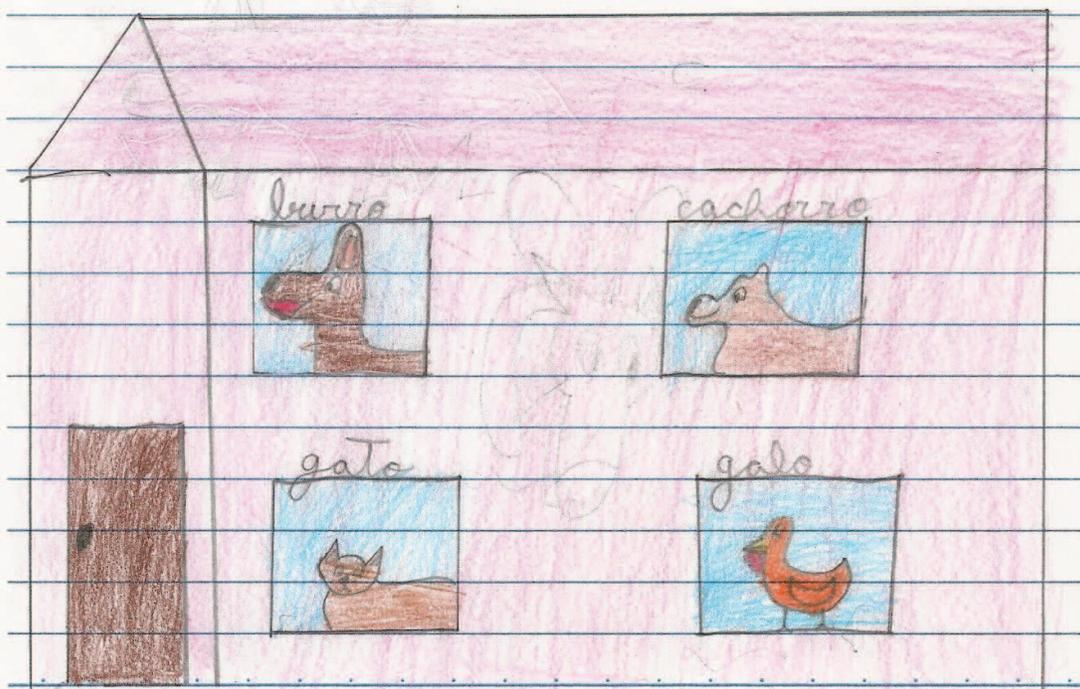
No caminho viram um lobo —

que e lá foram. O burro e o cachorro
embaixo de uma grande árvore, o
gato em um galho e o galo em di-
tro. O galo viu uma casa e gritou:

— Gente, gente, estou vendo uma
casa — e foram para a casa.

Quando chegaram, olharam na
janela e ^{viram} viu uma mesa de lanqueter
e também ladrões. Depois de um tem-
po, os ladrões entraram no mata. Eles
entraram na casa, comeram para ^{cinco} 5
semanas, apagaram as luzes e foram
dormir; o cachorro atrás da porta, o gato
^{em} enfima do fogão, o burro no curral,

o galo ^{em} empina do gato. Se os ladrões
voltassem, ^{em} pensaria^o que o gato ^{era} fosse
uma bruxa com unhas e com o leico
do galo, o cachorro um fantasma, e o
burro um homem dando coices. De-
pois ficaram com a casa e desistiram
de ir para a cidade de Bremen.



Texto 1A

4º B

Os músicos de Bremen

Em uma fazenda, vivia um burro que queria um moço com 500 Kg de Tudo que você possa imaginar.

Um dia, o dono dele disse:

— Mas que mula preguiçosa!

Depois de um tempo, o burro percebeu que a mula era ele, e disse para si:

— Já que eu sou a mula preguiçosa vou para a cidade de Bremen me tornar músico - e lá foi ele.

Passou mais um tempo, e ele viu um cachorro deitado no meio da rua e falou:

— Ei cachorro, acorda seu preguiçoso!

— Hum... mais cinco minutinhos! - disse o cachorro.

O burro viu um lago, encheu a boca e jogou no cachorro que disse:

— Poxa, você não sabe o que é cinco minutos?

— Tá, tá, eu só queria saber o que faz no chão!

— Eu tô dormindo, ou pelo menos tôva!

— Desculpa! E, você também fugiu?

— Sim.

- Então você quer vir comigo para Bremen e sermos dois cantores?

- Sim, sim, claro!

- Podemos ser Três - disse o gato atrás da árvore.

- Quem é? - disseram o burro e o cachorro.

- Sou um gato.

- Então você quer vir conosco? - disse o burro.

- Sim - respondeu o gato.

- Vai ser melhor ainda com quatro - disse o galo.

- Pode ser que sim - disse o burro.

- Então vamos! - disseram todos e foram para Bremen.

No caminho viram um bosque e lá foram. O burro e o cachorro embaixo de uma grande árvore, o gato em um galho e o galo em outro. O galo viu uma casa e gritou:

- Gente, gente, estou vendo uma casa - e foram para a casa.

Quando chegaram, olharam na janela e viram uma mesa de lanque-tes e também ladrões. Depois de um tempo os ladrões entraram no mato. Eles entraram na casa, comeram por cinco semanas,

apagaram as luzes e foram dormir: o cachorro atrás da porta, o gato em cima do fogão, o burro no curral, o galo em cima do galo. Se os ladrões voltassem, pensariam que o gato era uma brusca com unhas e o bico do galo, o cachorro um fantasma, e o burro um homem dando coices. Depois ficaram com a casa e desistiram de ir para a cidade de Bremen.

Texto 1B

22/11/11

O músico de Bremen

Um dia o jumento trabalhava

carregando as pedras próximas e próximas.

E o jumento estava cansado de trabalhar por que ele ^{era} ^{sempre} ficando cada vez pior.

O dono disse:

— Eu vou matar o jumento.

E o jumento ficou ^{assustado} e o jumento falou:

— Eu vou escapar antes que ele ^{me} mate.

Então o jumento fugiu da fazenda.

E o jumento encontrou um cachorro
roscando pelo ~~x~~ jardim e o jumento
disse:

— O cão, ^o que você está fazendo?

— Sim ^{senhor} ~~remor~~, eu estou vindo ^{se} ~~de~~
^{alguém} ~~de~~ quem está vindo, eu estou ~~x~~ guardando a
cara!

— Você só fica roscando?

— É ^{senhor}, eu fico só ^{no. m.} ~~arim.~~

— Porque você não sai daí, é chato,
~~x~~ ^{vem} ^{se} divertir.

— Meu dono não quer que eu

sua
raio.

Faz igual a mim e
~~faiz~~ ~~em~~ ~~gua~~ etc foge.

— Mãe como?

— É ^{XX} ^{MM} ariz: rô pular a cerca e voce foge.

— ^o xi a cão pulou a cerca e ur dois estavam ^{andando} na rua.

Tinha uma gata que ficou dentro do apartamento e a gata estava na janela e ela viu um gator ^{com} ntam nds: mã ^{nascem} naceu pbres mar mã tem lib erdade:

— É a gata pensou: x eu ^{vou} refugiu:

— xi a gata fugiu e ela encontrou o umento e o cão, o cão dirre:

— CS - CS - CS

— Cauma, ção é ro um gata.

— Você veio da ondo? —

— Eu fugi porque minha dona não
dechava en raio.

Eu trier enqui ou una golinha

— Mistura da que.

— Ô galinha, porque voce esta deren
perada?

→ Você não explicou o que aconteceu
com a galinha!

— Ei elex foira atacar o dona.

— Eu rou cavalo.

— Eu rou tigie.

— Eu rou um dragão

— Eu rou um diabo.

É o final da história?

E depois que ele ^{os donos} atacou ^{nam} ~~ele~~ ^o decidiu ^{am} ficar
na cara ~~do dono~~ e o burro disse: ele corinha
- Eu corinha
E a gata ~~eu~~ ^{me} limpo a cara. - disse a gata
- Eu lavo a ~~lã~~ louça - disse a galinha.
- Eu ~~peço~~ ^{peço} spano na cara. - disse o cachorro.
Nome: _____
Ano: 4º B Data: 01/12/11

Trecho final da narrativa inicial, escrito no dia de passar a limpo.

O mirmirador de Bremen

Um dia o jumento trabalhava esgotando as pedras para cima e para baixo. E o jumento estava cansado de trabalhar por que ele vivia cada vez pior.

O jumento falou o dono e disse:
— Eu vou matar o jumento.
E o jumento ficou arrepiado e o jumento falou:

— Eu vou escapar antes que ele vá me matar.

Então o jumento fugiu da fazenda. E o jumento encontrou um cachorro rondando pelo jardim e o jumento disse:
— Bom senhor, eu estou vendendo algo sem está vindo, eu estou guardando a cara e o jumento disse:

— Você não fica rondando?

— É senhor, eu fico só arrem.

— Porque você não vai daí, é chato vem se divertir.

— Meu dono não quer que eu vá.

— Faz igual eu faço.

— Mas como?

— É assim: só pular a cerca e você foge.

O cão pulou a cerca e os dois estavam andando na rua.

Tinha uma gata que ficava dentro do apartamento e a gata que estava na janela e ela viu um gator cantando: "Nô marceando paber mar nêr tem or liberdade."

E a gata pensou: "Eu vou fugir."

A gata fugiu e ela encontrou o apartamento e o cão, e o cão disse:

- Uô-Uô-Uô

- Calma, cão é só uma gata.

- Você viu de onde?

- Eu fugi porque minha dona não dá espaço eu sair.

E os três encontraram uma galinha

- Me tira daqui.

- Ô galinha, porque você está de raiva?

- Porque, meu ovo não sai maior e eles que põe eu bota ovo maior e eu não bota ele vai me fazer canja.

E eles foram ajudar a galinha sair e eles foram atacar os dois

- Eu sou cavalo;

- Eu sou tigre;

- Eu sou um dragão;

- Eu sou uma diabo;

É depois que eles atagoram os donos deci-
diram ficar na cara e o livro disse:

- Eu cozinho.

Eu gato disse:

- Eu limpo a casa.

Eu galinha disse:

- Eu lavo a lora.

Eu cão disse:

- Eu reco a lora.

Nome:

Ono 4^ºB Data 01/12/17

Texto 2B

4º B

22/11/11

Os músicos de Bremen

Em uma casa havia um burro e este burro carregava carga para todo lado e depois de muito tempo o dono quis dá-lo mas ninguém o quis. Então o burro aproveitou quando o dono estava dormindo, fugiu da casa e disse quando estava no meio do caminho:

— Eu não sou besta de ficar aí com esse velho fazendo eu carregar coisas que nem presta.

O burro resolveu ir para Bremen, onde o dono não o encontrou. Quando estava a caminho de Bremen encontrou um cachorro deitado na grama e perguntou:

— Porque você está aí deitado sem fazer nada?

— Por que não tenho nada a fazer. Respondeu o cachorro.

— Ah, mas agora você vai ter o que fazer.

- O que?

- Vamos para Bremen

- Vamos para Bremen ser músicos

- Já, concordo. - Respondeu o cachorro

Quando os dois estavam na ^{rua} ^{de} ^{Bremen}, ^{encontraram} ^{uma}
gata ^{na} ^{árvore} ^{quebrada} ^{por} ^{causa} ^{do} ^{cachorro} ^{que} ^{estava}
diss:

- Não fique preocupada gato, não vou te comer nem
fazer nada com você

- Ah não, você jura?

- Juro pela morte da gata. - Respondeu o cachorro

- Já, já, eu desço daqui. Respondeu a gata

A gata desceu da árvore e disse ^{que} ^{os} ^{dois}
diziam ^{que} ^{queriam} ^{comer} ^o ^{gato}

- O que ^{vocês} ^{dois} ^{querem} ^{comer} ^o ^{gato}?

- Queremos fazer um convite para você. - Falou o burro

- Já, ^{mas} se eu não aceitar o convite o cachorro

não vai me morder, né?

— Ah, talvez eu não te morda, mas talvez ^aeu te coma.

— Ah, então eu acito, be não eu morro, mas be não fosse morrer eu não iria.

— Ah não, é mesmo.

O cachorro olhou com uma cara de que ia ^{ataca-la.} atacá-la.

— Ah não, eu só estava brincando com você. Olha que não, você é super mandão!

— Ah, não sei não?

— É, ^{você} você daí, pare^{de} de discutir e vamos para Bremen.

— Desse o buzo^{su}.

Os três foram para Bremen e no caminho o buzo pergunta:

— Cão, o que aconteceu com você, cadê o seu dono?

— Ah, meu dono fez eu cozer muito então eu cozei o dele.

É esta hora de deve estar chorando.

- Ah tá! É você, gato?

- A minha dona não deixava eu sair, deixava a janela fechada e deixava eu sem ar, um dia, quando ela estava agitando o meu quarto ela abriu a janela e ~~ela saiu do quarto e deixou a porta e a janela abertas~~, então eu ~~sorritei~~ e ~~ela~~ me mandou e vim para esse ^a ~~arvoredo~~ ^a ~~arvoredo~~ que ela está chorando e está hora. É você, burro?

- Meu dono fugiu eu levei coisas velhas e pesadas.

^a A noite ele estava dormindo e eu fugi e fui isso.

Os três pararam e encontraram um gato em cima de um gato e perguntaram.

- Você gato, quer ir para Bremen ser músico? -

Perguntou o burro

- Sim, mas primeiro vamos fazer uma música e ficar com

~~X~~ Casa

— Mas a casa é de quem?

— ^{E,} é dos ladrões.

Os quatro ^{arram} chegaram na casa o burro deu-lhe um
bela ^ccaída na porta e a porta caiu. ^oo burro deu ^{caída}caída
nas ladrões, o cachorro mordeu a ^{dele}perna o gato unhou
a casa e o gato deu um "Cocorica" bem alto nas
ouvidas dos ladrões. ^odepois de uma longa luta os ladrões ^{deixaram}deixaram
a casa para os animais e baixaram ^ocorrendo. ^odepois o burro
agitou a porta ^{e todos}depois foram ^oarrastados na palha. fim

Texto 3A

Os músicos de Bremen

Em uma casa havia um burro e este burro carregava carga para todo lado e depois de muito tempo o dono o quis dar mas ninguém o quis. Então o burro aproveitou quando o dono estava dormindo, fugiu da casa e dividiu quando estava no meio do caminho:

— Eu não sou besta de ficar aí com este velho fazendo eu carregar coisas que nem prestam.

O burro resolveu ir para Bremen, onde o dono não ia o encontrar. Quando estava a caminho de Bremen encontrou um cachorro deitado na grama e perguntou:

— Porque você está aí deitado sem fazer nada?

— Porque não tenho nada a fazer. — Respondeu o cachorro

— Ah, mas agora você vai ter o que fazer.

— O que?

— Vamos para Bremen ser músicos.

— Já, concordo. — Respondeu o cachorro

Quando estavam no meio do caminho para Bremen, encontraram uma gata na árvore apavorada por causa do cachorro que disse:

— Não fique apavorada gata, não vou te comer nem fazer nada com você

— Ah não, você jura?

— Jura pelo morte do gato. — Respondeu o cachorro

— Já, tá eu desço daqui. — respondeu a gata

A gata desceu da árvore e disse:

— O que vocês dois querem comigo?

— Queremos fazer um convite para você. — falou o burro

— Já, mas se eu não aceitar o convite o cachorro não vai me morder né?

— Ah talvez eu não te mordo, mas talvez eu te como.

— Ah, então eu aceito, se não eu morro, mas se não for se morrer eu não vivo.

— Ah não, e mesmo.

O cachorro olhou com uma cara de que ia atacá-la

— Ah não, eu só estava brincando com você. Claro que não, você é super-manero!

— Ah, não sei não?

— Ei, vocês dois, parem de discutir e vamos para Bremen. — disse o burro

Os três foram para Bremen e no caminho o burro perguntou:

— Cão, o que aconteceu com você, cadê o seu dono?

— Ah, meu dono fez eu correr muito então eu cansei dele, Essa hora ele deve estar chorando.

— Ah tá! E você, gata?

— A minha dona não deixava eu sair, deixava a janela fechada e deixava eu sem ar. Um dia, quando ela estava apertando o meu quarto ela abriu a janela e deixou a porta e a janela abertas, então eu apraveitei e me man-

dei e vim para essa árvore. Acha que ela está chorando a
essa hora. É você burro?

— Meu dono fogia eu levar coisas velhas e usadas,
à noite ele estava dormindo e eu fugi e fui isso.

Os três pararam e encontraram um galo em cima
de um gato e perguntaram:

— Você galo quer ir para Bremen ser músico?

— Sim, mas, primeiro vamos fazer uma missão
e ficar com aquela casa

— Mas a casa é de quem?

— É dos ladrões

Os quatro chegaram na casa o burro deu um
belo coice na porta e a porta caiu. O burro deu
coices nos ladrões, o cachorro mordeu a perna deles,
o gato unhou a cara e o galo deu um "cocoró"
bem alto nos ouvidos dos ladrões. Depois dessa
luta os ladrões deixaram a casa para os
animais e saíram correndo. Depois o burro a
porta foram arrasar no palco. fim.

Texto 3B

Nome:

Ano: 4ºB

Data: 22/11/11

Os músicos de Bremen

Um homem tinha um burro, que ama e ama carregou muitas coisas para ele e já estava ficando muito velho. Quando ouviu seu dono dizendo que ia deixá-lo, então o burro deu no pé.

Quando passou pela cidade viu um cão e perguntou:

— Quem é você?

responde o cão:

— Sou um pobre coitado que por pouco não foi morto. — respondeu o cão.

e o burro respondeu rápido:

— Então venha comigo até Bremen! — convidou o burro.

respondeu o cão alegre:

— Claro, aceito sim!

Então eles pensaram em um
condomínio, e viram uma gata em cima
da árvore e disseram:

— Que barulho é esse?

^{Por}
A gata respondeu:

— Sou eu, miauuu!

^{Por}
E o burro falou:

— O que aconteceu, gata?

^{Por}
E a gata respondeu:

— Fui cantar quando a lua cresceu
e mal ^{dei} dei mal, ^M minha dona descobriu e
me chutei para fora.

E o burro falou:

— Venha conosco!

É a gata falou ^{andecisa} andecisa ?

— miauuu, talom zai.

Então eles foram passar perto de uma casa quando um galo cantou em cima da casa:

— Cocoricó!

É o burro disse:

— O que foi, galo?

É o galo falou:

— ^{meu} Quere foi uma ropa, minha dona não me quis mais porque eu estou velho e não Cocorejo mais.

É o burro disse:

— venha com a gente.

É o galo falou:

— Está bem, eu vou.

Então eles foram para o

bosque, e lá muito comprado Cada um

deitou em um lugar, até ficar ^{de} muito e então

o burro ficou ^{em} encomodado e disse:

— Então vendo aquela luz?

E os animais falaram:

— Estamos sim!

E o cão falou:

— Vámer até lá!

E o gato falou:

— vámer mais perto.

Até que eles viram uma placa estreita
arrimada. Possível a entrada ^{para} de animais!

E o cão falou:

— mas que desacato!

E o burro falou:

— Tenho um plano, junta^m-se aqui.

Até que eles tiveram uma ideia.

O cão ^{relívio} ~~relívio~~ mas contava de burros e
a gata ^{pularia} ~~pularia~~ e o gato ^{voaria} ~~voaria~~.

E todos que estavam no porão caíram.

E cada um ^{para} ~~para~~ ^{animais} dormiu em seu devido lugar.

Mas pareceu um grupo de ladrões e o Chefe
falou para o outro ladrão:

— Vá^x e entre na casa. Isso é uma ordem!

E o ladrão disse:

— Sim, sim, Chefe.

Entrando lá, estava tudo escuro e o
ladrão não achou a luz. E então caiu

~~X~~ onde o burro estava deitado e o ^{burro} ~~burro~~ ^{bravo} ~~bravo~~ chutou
as panelas dos ladrões, ^{que}

~~X~~ caiu na gata que arranhou sua cara.

e depois caiu no cachorro que
mordeu sua perna. ~~e~~
Depois na galinha que bicia sua
cabeça.
O ladrão foi
Depois todos foram embora ~~de~~
de medo. ~~e~~ a casa ficou para ~~eles~~ ^{os animais}

Texto 4A

Nome: ◦

Ano: 4^ªB

Data: 01/12/11

Um músico de Bremen

Um homem tinha um burro, que anos e anos carregou muitas coisas para ele e já estava ficando muito velho. Quando ouviu seu dono dizendo que ia deixá-lo, então o burro deu no pé.

Quando passava pela cidade viu um cão e perguntou:

— Quem é você?

— Sou um pobre coitado que por pouco não fui morto. — responde o cão.

— Então venha comigo até Bremen! —

Convidou o burro

— Claro, acito sim!

Então eles passaram em um condomínio, e viram uma gata em cima da árvore e disseram:

— Que barulho é esse?

E a gata respondeu:

— Sou eu, miauuu!

E o burro falou:

— O que aconteceu, gata?

E a gata respondeu:

— Foi contar quando a lua cresceu

e me deu mal. Minha dona percebeu e me levou para fora.

E a gata falou indecisa:
— miauuu, tá bom vai
Então eles foram passar perto de uma casa
quando um galo cantou em cima da casa:
— cocoricó!
E o burro disse:
— O que foi, galo?
E o galo falou:
— Quere virar uma repa. Minha dona não
quêr mais porque eu estou velho e não cacarejo
mais.
E o burro disse:
— Venha com a gente.
E o galo falou:
— Está bom, eu vou.
Então eles foram para o bosque, e lá
muito carrada. Cada um deitou em um lugar, até
ficar de noite e então o burro ficou incomodado e
disse:
— Então vendo aquela luz?
E os animais falaram:
— Estarém sim!
E o cão falou:
— Vama até lá!
E o galo falou:
— Vama mais perto.
Até que eles viram uma placa escrita assim:
Proibido a entrada de animais!

E o cão falou:

— Mas que descato!

E o burro falou:

— Tenho um plano, juntos se aqui,
até que ele tiveram uma ideia.

O cão subiu nas costas do burro e a gata
pulou e o gato reagiu.

E todos que estavam na pensada riram.

E cada um dormiu em seu devido lugar.

Mas passou um grupo de ladrões e o chefe
falou para o outro ladrão:

— Vá e entre na casa. Isso é uma ordem!

E o ladrão disse:

— Sim, sim, chefe.

Entrando lá, estava tudo escuro e o
ladrão não adivinha a luz. E então caiu onde o
burro estava deitado e o burro chutou as costas
do ladrão, que caiu na gata que arranhou sua
cabeça e depois caiu no cachorro que mordeu sua
perna e depois na galinha que bicou sua
cabeça. O ladrão foi embora cheio de medo e
a casa ficou para os animais.

Texto 4B

(22/11/11)

4^o B.

Os músicos de Bremen

Vi, eu sou o jumento. Estou indo para Bremen porque estar de trás eu estava com quase 100 quilos de tijolos no lombo e o meu patrão disse:

- Que mula preguiçosa!

Fui ver e a mula era eu.

Fiquei muito bravo, e por isso estou indo para Bremen.

No meio do caminho eu encontrei um cachorro muito preguiçoso. Eu o convidei para pagarem uma dupla de músicos em Bremen.

O cachorro aceitou com muito
prazer e seguir viagem.

Estávamos andando e encontra-
mos uma galinha que nos convidou
para formarmos um trio de
músicos. Nós aceitamos e fomos para
Bremen.

No meio do caminho saiu
do meio da mata um gato e nós
também convidamos o gato para formar
um quarteto de músicos. O gato
aceitou e fomos para Bremen.

Quando estava avisando a
gata disse:
Vou formar procurem uma lrapedaga

Logo nós achamos uma
hospedagem. Mas lá estavam os
4 patrões. Então nós arrumamos um
plano: ↗

1) cachorro ^{alugou} loggia ^{sanitário} mordido ^{para} para
os patrões pensarem que tem um
diabo lá mordendo as cabeças
e aumentar o preço das
coisas, a galinha iria se arrastar
para pensarem que tem uma
bruxa lá arrastando a cauda,
e a galinha iria beber leite.

2) Plano deu certo ^{e nós} os
animais ^{expulsamos} espugamos os patrões e
ficamos
ficamos com a hospedagem. E como

acho a plágio em muito boa,
~~então~~ ^{resolvemos} nós resolvemos ficar.
trabalho
Eu trabalho trabalho, a gali-
nha faz a comida, o gato ~~nos~~
conta histórias e o coelho, ele
come e dorme.

Texto 5A

Os músicos de Bremen

Olá, eu sou o jumento. Estou indo para Bremen porque esses dias atrás eu estava com quase 100 quilos de tijolos no lombo e meu patrão disse:

- Que mula preguiçosa.

Fui rir e a mula era eu. Fiquei muito bravo, e por isso estou indo para Bremen.

No meio do caminho eu encontrei um cachorro muito preguiçoso. Eu o convidei para fazermos uma dupla de músicos em Bremen. O cachorro aceitou com muito prazer e seguimos viagem.

Estávamos andando e encontramos um galinho que nos convidou para formarmos um trio de músicos. Nós aceitamos e fomos para Bremen.

No meio do caminho saiu do meio do mato um gato e nos três convidamos o gato para formarmos um quarteto de músicos. O gato

aceitou e fomos para Bremen.

Quando estava quase aneitando o gato disse:

- Vamos procurar uma hospedagem.

Logo nos achamos uma hospedagem, mas lá estava os quatro patrões. Então nos armamos um plano: o cachorro iria morder para os patrões pensarem que tem um diabo lá, mordendo os calcanhares e o jumento vai dar coice, a galinha dar a bicada e o gato iria se arranhando para pensarem que tem uma bruxa lá, arranhando a cara.

O plano deu certo e nos expulsamos os patrões e ficamos com a hospedagem. E como a hospedagem era muito boa, nos resolvemos ficar. Eu o jumento trabalho, a galinha faz a comida, o gato conta histórias e o cachorro bem, ele come e dorme.

Texto 5B

10. Considerações Finais

Nascida de inquietações relativas aos modos como a escola tem participado da constituição de sujeitos letrados em uma sociedade como a nossa, em que a escrita tem centralidade, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de discutir o papel do professor no processo inicial de apropriação dos modos de organização de enunciados requeridos na produção da linguagem escrita.

Quando se considera a complexa coordenação de operações implicadas na compreensão e na produção de um texto, tais como a projeção do interlocutor leitor, a organização (segmentação e conexão) das ideias, a utilização e a compreensão das unidades linguísticas criadas para marcar, no texto, essas operações, tais como a pontuação, a maiúscula, a paragrafação, as conjunções; depreende-se que os iniciantes enfrentam um árduo e longo processo de apropriação e de elaboração da escrita.

Partindo do pressuposto da teoria de Vigotski, segundo o qual a escrita, como produção cultural, não se desenvolve espontaneamente nos sujeitos, mas depende das experiências de leitura, análise e produção de textos a que se tem acesso e das condições sociais de sua realização; interessou-me abordar de modo mais detido a atuação do professor como mediador, que organiza, instaura e conduz o processo de aprendizado.

Sem negar a atividade do sujeito – suas observações e hipóteses sobre o funcionamento da escrita e seus marcadores –, Vigotski ressalta que seu processo de apropriação e de elaboração se realiza também pela participação de mediadores que, por já disporem de um maior domínio da mesma, podem organizar as relações dos aprendizes em diferentes situações de utilização da escrita e com suas sistematizações. Assim, na escola, a atuação planejada e organizada do professor, que no contexto da sala de aula é reconhecido por todos os estudantes como o mediador externo mais experiente, torna-se fundamental, uma vez que a partir desse modo de ação, que é distinto dos aprendizados produzidos nas relações cotidianas extraescolares, crianças e jovens são conduzidos de forma metódica à elaboração da escrita e suas sistematizações.

Esses mesmos princípios são reiterados pelos teóricos da pedagogia – Saviani e Snyders –, segundo os quais a escola tem importante papel na democratização dos conhecimentos sistematizados hegemônicos, sendo o professor aquele que assegura aos

alunos o acesso a sistematizações e elaborações, que não lhes são, necessariamente, garantidas em outros âmbitos de suas experiências cotidianas e extraescolares.

Para analisar como o professor, responsável pela organização e condução do trabalho pedagógico, define procedimentos e encaminhamentos relativos ao processo de ensino da escrita e suas intervenções no aprendizado dos alunos visando a sua sistematização, retomou-se na pesquisa o percurso de ações da professora/pesquisadora tendo em vista assegurar aos alunos de 4º ano a apropriação da linguagem escrita, notadamente em seus aspectos de textualização. Para tanto, tomou-se como objeto de análise o trabalho pedagógico por ela proposto e organizado em torno de três eixos – leitura, produção de texto e análise linguística – e as produções escritas dos alunos.

Em relação à leitura, a pesquisa centrou-se em sua prática escolar de estudo dos textos, na qual a professora conduz os alunos a adentrarem e aprofundarem-se na compreensão daquilo que leem, ampliando os sentidos da leitura para além daqueles que conseguiriam elaborar sozinhos sem a mediação direta de um adulto. Sua ação reguladora consistia em ler em voz alta *para* os alunos, direcionar sua atenção para determinados aspectos linguísticos dos textos, tais como palavras, expressões, construções de frases, pontuações e aspectos de estilo relativos aos modos de dizer por meio da escrita. O trabalho de leitura, em todos os conjuntos de atividades apresentados, também foi feito em torno de diferentes versões de uma narrativa e também de textos que se remetem a outros, procurando assegurar aos alunos a percepção de que textos geram outros textos, cada qual com suas particularidades e características, evidenciadas quando são analisados entre si.

Quanto à produção textual, a professora tomou a decisão pedagógica de optar pelo trabalho com o reconto dos textos lidos e estudados em aula, de modo a proporcionar aos alunos subsídios bastante palpáveis para a escrita de seus textos, considerando que desse modo não teriam que acumular duas exigências – criar e escrever –, podendo se concentrar com mais ênfase na segunda. Em torno dessa atividade, bastante complexa, os alunos aprenderam e desenvolveram usos e possibilidades da linguagem escrita para a elaboração de seus textos, experimentando-se nessa tarefa. A professora, assumindo seu papel como reguladora da aprendizagem, procurou ampliar a reflexividade dos alunos em relação ao trabalho de escrita, organizando momentos de interlocução e reflexão com o conjunto da sala em torno de produções textuais realizadas por eles e selecionadas para esse fim. Sua

ação reguladora também se fazia presente por meio de apontamentos individuais realizados nos textos dos alunos, com o objetivo de auxiliá-los a observar aspectos escriturais de seus próprios textos, a fim de revisá-los e aperfeiçoá-los no sentido de uma maior e progressiva apropriação dos recursos da linguagem escrita e de suas marcas específicas, bem como uma maior capacidade de planejamento do texto projetando seu possível leitor, com o objetivo de garantir ao escrito maior legibilidade.

A análise linguística, por sua vez, permeou o trabalho de leitura dos textos escolhidos para estudo, como também as atividades de revisão e discussão coletiva das produções textuais dos alunos conduzidas pela ação da professora, que direcionava a atenção dos estudantes para os aspectos de seus textos que podiam ser melhorados a partir da projeção do leitor e também de escolhas sobre como utilizar os recursos próprios da escrita.

A produção pedagógica da professora foi documentada e analisada através de todo o material por ela utilizado com os alunos e da descrição de seus modos de instaurar e conduzir as atividades de leitura, produção e análise linguística. Com relação às produções dos alunos, essas foram selecionadas e organizadas como base nos indicadores que orientaram suas intervenções nas elaborações em curso pelos alunos.

O material reunido e analisado permitiu identificar características da atuação docente na condução dos processos de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula que favorecem a sistematização dos conhecimentos da linguagem escrita.

1. Como elemento fundamental de sua atuação, destaca-se o planejamento da atividade docente. Nesse planejamento, a escolha de procedimentos e encaminhamentos deve ter em conta que as elaborações das crianças dependem das situações de uso e de análise da escrita que lhes são oferecidas, da frequência com que essas situações lhes são propostas, da direção a elas imprimida em termos da autonomização do aprendiz, do reconhecimento de que todo processo de elaboração envolve tempo, retomadas e diversidade de compreensões e dos caminhos percorridos pelos sujeitos que dele participam. Portanto, não basta realizar esporadicamente um trabalho de análise da língua escrita, nem repetir essas análises sempre do mesmo modo, sem alterar as condições de sua produção, de modo a assegurar tanto a sua continuidade quanto

possibilitar os avanços dos aprendizes. Há atividades que precisam ser retomadas em outros momentos, de outras maneiras, objetivando a apropriação de conhecimentos e também o seu aprofundamento a partir das apreensões alcançadas pelos estudantes.

2. Para assegurar a frequência, a continuidade e a diversidade nesse planejamento, o mesmo deve ser cotejado constantemente com as produções dos alunos. Esse acompanhamento é fundamental, pois embora os processos de elaboração das crianças não sejam observáveis diretamente, eles se indiciam nos comentários que fazem sobre o que leem e nas suas produções escritas. Também se indiciam nas produções das crianças os efeitos suscitados pelo ensino no percurso de suas elaborações.

É a partir da análise das produções dos alunos que o professor tem a possibilidade de definir e direcionar intervenções de modo a assegurar a retomada, ampliação e aprofundamento dos temas em estudo e das operações e habilidades intelectuais e de linguagem neles implicadas.

3. Um papel chave da ação do professor no processo de sistematização da escrita é a regulação da atenção dos alunos em relação à própria linguagem. Ao ler e escrever, a criança, como a maioria de nós, centra sua atenção no objeto do dizer e não nos modos como se diz. É fundamental que a criança aprenda a direcionar sua atenção para o próprio dizer. Esse aprendizado constrói-se com as mediações do leitor e escritor mais experiente que aponta, mostra, destaca modos de dizer e/ou aspectos e requisitos da língua escrita que contribuem para sua produção de forma mais elaboradas.
4. A regulação da atenção se articula à explicitação de modelos. O professor não é apenas um modelo de leitor e de produtor de textos para seus alunos, quando lê para e com eles, quando se dirige a eles por escrito. Ele também contribui para que as crianças tenham referências (e as ampliem) de como algumas exigências da escrita podem ser satisfeitas, quando explicita, exemplifica e registra modos de enunciar por escrito que atendem às exigências dessa forma de linguagem.
5. Como modelos se oferecem para que sejam superados, a atuação do professor deve contemplar a passagem do “fazer com” para o “fazer sozinho”, entendido

como processo de autonomização dos estudantes. Desse modo, inicialmente o professor deve estar disponível para realizar determinadas tarefas com os alunos, estabelecendo uma interlocução que torne explícitos os modos de fazer relacionados à sua realização. Também deve permitir que façam, mas ao mesmo tempo, precisa auxiliá-los em momentos de incerteza e dificuldade, ajudando-os a concluir tarefas que nesse momento, apenas são capazes de realizar com a ajuda de outrem. Com esse aprendizado, os alunos podem chegar a realizar determinadas tarefas autonomamente, considerando que o processo de apropriação de conhecimentos foi assegurado por momentos de mediação que tornam os estudantes capazes de realizar sozinhos o que antes apenas era possível com auxílio.

Um exemplo da importância do modelo e de sua superação é o papel de representante do leitor que pode ser por ele assumido nos momentos de revisão textual. De início, o professor aponta para a criança pontos insuficientes em seu texto, seja por ambiguidade referencial, incompletude, etc; depois faz isso com ela, deixa-a iniciar e completa seu trabalho; até que a deixa caminhar por si, realizando seu trabalho de revisão mais autonomamente, a partir de procedimentos aprendidos em situações anteriores.

Espera-se, com essa pesquisa, contribuir para as reflexões em torno da importância da mediação do professor no processo de sistematização dos conhecimentos de seus alunos. Nesse trabalho, foram estudadas as sistematizações em relação ao processo de aquisição dos conhecimentos relativos à linguagem escrita. Porém, o mesmo pode contribuir para reflexões sobre o ensino e sistematização de conhecimento escolares de outras áreas e/ou disciplinas, considerando o princípio geral de que os processos de ensino-aprendizagem impulsionam os processos de desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1997.

ANTUNES, Irandé. Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

———. Os gêneros de discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BURANELLO, Cristiane. Língua Portuguesa, 4º ano. 2ª ed. São Paulo: Escala, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura, 2004.

———. Práticas de leitura e escrita – história e atualidade. Belo Horizonte: Celae/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, nº31, p.05-15, jan/fev 2000. Entrevista.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. S. Paulo, Martins Fontes: 1991.

EXPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

FAILLA, Zoara (*org*). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FONTANA, Roseli Ap. *Cação. Mediação Pedagógica na sala de aula*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

———. e CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. *Considerações em torno do ato de estudar*. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GERALDI, João Wanderley (*org*). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. *A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

———. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In: *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento?* Cefiel/IEL/Unicamp. 2005.

LEITE, Márcia. BASSI, Cristina. L.E.R.: Leitura, Escrita e Reflexão, 4º ano. São Paulo: FTD, 2008.

LERNER, Délia e CHARTIER, Anne-Marie. Qual o papel da cópia na alfabetização? **Jornal Letra A**, junho de 2008. (p.3)

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

———. Curso de Psicologia Geral. Volume I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

———. Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti (USP) e PANOSSIAN, Maria Lucia (USP). Currículo, conhecimento e atividade docente: uma análise do aparente movimento de superação das pedagogias críticas pelas pós-críticas. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011, UFSC – Florianópolis – SC. Anais Online. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t009.pdf Acesso em 02 abr. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, nº40, p.05-18, jul/ago 2001. Entrevista.

———. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Cefiel/IEL/Unicamp. 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo(SP): SEE/CENP: 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

———. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. 6ª ed. Campinas, SP: Cortez Editora e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SNYDERS, George. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

———. *Para onde vão as Pedagogias Não-diretivas*. São Paulo: Centauro, 2001.

———. Série Idéias nº 11. São Paulo: FDE, p.159-164, 1991. Entrevista. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p159-164_c.pdf Acesso em 02 abr. 2013.

TOSTA, Wilson. Escolarização sobe para 97,5%. In **O Estado de São Paulo**, 19 de set. de 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,escolarizacao-sobe-para-975,437607,0.htm> Acesso em 02 abr. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

———. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

———. Manuscrito de 1929. [Psicologia concreta do homem]. In Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação. 2ª ed. Campinas: CEDES, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKI, Obras Escogidas, tomo II. 2ª Ed. Madri: Visor, 2006.

———. Obras Escogidas, tomo V. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.