UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISTE	LA SILV	A DE	FREIT	٩S
---------	---------	------	-------	----

Da orientação à produção: dezescrevendo textos e práticas escolares

MARISTELA SILVA DE FREITAS

Da orientação à produção: dezescrevendo textos e práticas escolares

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.30 F866d

Freitas, Maristela Silva de

Da orientação à produção: *dezescrevendo* textos e práticas escolares / Maristela Silva de Freitas; orientação Valdir Heitor Barzotto. São Paulo: s. n., 2016.

112 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Textos escolares 2. Prática pedagógica 3. Dezescrita I. Barzotto, Valdir Heitor, orient.

Nome: FREITAS, Maristela Silva de Título: Da orientação à produção: <i>dezescrevendo</i> textos e práticas escolares				
d	Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, na Faculdade de Educação la Universidade de São Paulo, para obtenção do Ítulo de Mestre em Educação.			
Aprovado em:				
Banca	a Examinadora			
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto	Instituição:			
Julgamento:	Assinatura:			
Prof. Dr. Maurício Pietrocola Pinto de Oli	veira Instituição:			

Assinatura:

Instituição:

Assinatura:

Julgamento:

Julgamento:

Profa. Dra. Vanessa Martins do Monte

Dedico este trabalho aos meus professores e alunos que, ao longo destes anos de Mestrado, contribuíram para a dezescrita desta jornada.

Focalizamos nossa atenção em fazer perguntas que extrairão mais informações, sem percebermos que é escutando que criamos uma força magnética entre o escritor e aquele que ouve. A força da escuta fará com que as palavras saiam; os escritores descobrirão que estão a dizer coisas que não sabiam que sabiam. **Lucy Calkins**

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da escrita e pela vida.

Aos **meus pais e irmãs**, por sempre me apoiarem nas minhas escolhas e estarem ao meu lado ao longo desta jornada.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo sincero no meu processo de formação.

Às queridas Larissa e Daniele, pela leitura com afeto deste trabalho.

Ao professor Valdir Heitor Barzotto, por me ajudar a descobrir a dezescrita.

Aos membros do GEPPEP, pelas trocas de experiência e leituras pontuais do meu trabalho.

Às escolas que pude lecionar ao longo destes anos, pelo incentivo e apoio à minha pesquisa.

Aos **alunos** que concederam os textos utilizados neste trabalho, sem os quais esta pesquisa não existiria.

RESUMO

FREITAS, Maristela Silva de. **Da orientação à produção**: *dezescrevendo* textos e práticas escolares. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Este trabalho tem por objetivo analisar as maneiras pelas quais alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública municipal em Osasco, se utilizam das orientações e intervenções da professora para produzir textos escritos na sala de aula. O corpus que compõe este trabalho é composto por: a) textos acadêmicos; b) textos escolares; e c) transcrições dos momentos de aula em que as produções de texto foram solicitadas (bem como as devolutivas das primeiras versões). Com relação aos textos acadêmicos, nosso objetivo consiste em verificar de que maneiras a pesquisa na sala de aula tem sido abordada por pesquisadores e professores-pesquisadores e quais contribuições estamos em condições de apontar neste trabalho. Trata-se de uma pesquisa-ação, cujos dados produzidos em contexto escolar (textos e transcrições de aula) foram coletados na própria sala de aula em que lecionávamos. As produções escritas dos alunos estão organizadas neste trabalho de acordo com as propostas de texto apresentadas pela professora. Apostamos que, pela interação dialógica entre o gesto de ensinar e o gesto de pesquisar, o professor seja capaz de construir um percurso de escrita e ensino em que o imprevisto é possível. A partir do cotejamento destes dados, bem como da leitura crítica de nossa própria prática pedagógica, verificamos que, ao revisar suas interações, o professor é provocado a sair da posição subjetiva de profissional paralisado e oprimido para, então, despertar em direção a uma nova posição ética. Trata-se de um convite à dezescrita (RIOLFI; BARZOTTO, 2014), a fim de que possamos refletir a respeito de novos modos de nos relacionarmos com os saberes dos alunos.

Palavras-chave: Textos escolares. Prática pedagógica. Dezescrita.

ABSTRACT

FREITAS, Maristela Silva de. **From orientation to production:** *dezescrevendo* texts and school practices. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This dissertation aims to analyze how 5th grade elementary school students from a municipal public school in Osasco use the teacher's directions and interventions for the production of written texts in the classroom. The *corpus* of this dissertation is composed of: a) academic texts; B) school texts; and c) transcripts of class' moments in which texts productions were requested (and the returning of the first versions of the texts). Regarding the academic texts, our objective is to verify how classroom research's has been approached by researchers and teachers-researchers as well as the contributions we may be able to point in this dissertation. It is an action research which data were produced in a school context (texts and class transcriptions), since they were collected in the classroom where we taught. The written productions of the students are organized according to the text proposals presented by the teacher. We consider that by the dialogical interaction between the gesture of teaching and the gesture of researching, the teacher is capable of building a course of writing and teaching in which the unforeseen is possible. From data analysis, as well as the critical reading of our own pedagogical practice, we verified that by revising the interactions, the teacher is provoked to move from the position of stagnant and oppressed professional and arouse to a new ethical position. This is an invitation to dezescrita (RIOLFI; BARZOTTO, 2014), in order to enable a reflection upon new ways of relating to the students' knowledge.

Key words: School texts. Pedagogical practice. Dezescrita.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
	1.1 Justificativa	
2	DE TEXTOS ACADÊMICOS A TEXTOS ESCOLARES: ESCOLA	
	METODOLÓGICAS	
	2.1 As Intervenções Escritas da Professora no Texto do Aluno	
	2.1.1 A Filologia e a edição de textos	20
3	O DESAFIO DO PROFESSOR-PESQUISADOR	24
_	3.1 De Prática Autorreflexiva à Pesquisa Participativa	
	3.2 O Desafio Hoje	
	3.3 Alunos Difíceis São um Desafio para o Professor	
	3.4 Construindo uma Experiência Prazerosa de Escrita	
	3.5 As Falhas no Percurso	
	3.6 O Lugar da Criança entre tantas Teorias: De Quem É o Aluno?	
_		D.F.
4	A DEZESCRITA DA ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA AULA: COMO ANALISAR OS TEXTOS?	34
	4.1 Das Experiências e Erros de Escrita	
	4.2 Das Interações entre Professor e Alunos na Escola	
	4.3 Das Posições Subjetivas do Professor	41
5	AFINAL, O QUE EU FAÇO COM OS RISCOS, O PONTO	DE
	INTERROGAÇÃO E DEMAIS INTERVENÇÕES?	45
	5.1 O Chapéu	46
	5.2 O Dente de Leão	61
	5.3 O Lobo Mau	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
_		0 -
R	EFERÊNCIAS	89
A	NEXOS	93

1 INTRODUÇÃO

A trajetória de nossa pesquisa teve origem no estágio realizado no Programa Ler e Escrever¹ entre abril de 2011 e março de 2012, em uma escola pública municipal da Prefeitura de São Paulo.

O Programa Ler e Escrever, à época do estágio, tinha como foco de pesquisa as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; mais tarde, estendeu-se, também, para as turmas de 2º ano. O estagiário ou *aluno pesquisador* (de acordo com a nomenclatura adotada pelo Programa) participava de reuniões de formação com outros alunos pesquisadores de seu curso (Pedagogia ou Letras), em reuniões mensais organizadas pelo docente responsável pelo estágio na graduação. Neste momento de troca de experiências e, também, de orientação, constatávamos por meio dos relatos do que presenciávamos nas salas de aula que atividades de cópias, descompromissadas e isoladas de um contexto, apareciam, com frequência, nas classes em que estagiávamos. No entanto, mediante a abertura encontrada em algumas turmas, os alunos pesquisadores propunham atividades diferenciadas às crianças e narravam-nas nos encontros (às vezes, mais pela experiência do que pelo sucesso). As saídas criativas encontradas pelas crianças motivaram, particularmente, nosso trabalho.

A experiência de lecionar

Unindo observações de sala de aula às discussões promovidas pela disciplina *Leitura e Produção de Textos*², desenvolvemos um projeto de Iniciação Científica³ que visava a

¹ O Programa Ler e Escrever constituía-se em três etapas: 1) Toda Força ao 1º ano (TOF); 2) Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC); e 3) Ler e Escrever em Todas as Áreas no Ciclo II. Com relação ao TOF, uma das estratégias adotadas para se alcançar os resultados almejados (o principal deles: todos os alunos alfabetizados até o final do 1º ano do ciclo I) é o estabelecimento de convênios com Universidades ou Instituições de Ensino Superior para "o desenvolvimento de pesquisa qualitativa" (Portaria 5403/07 - SME). Logo, alunos de graduação, doravante denominados *alunos pesquisadores*, atuavam em classes de 1º ano por meio de estágios supervisionados.

² Disciplina optativa oferecida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; ministrada no 1º semestre de 2012 pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

compreender, por meio da análise e cotejamento de versões de textos escolares, a influência exercida pelo parceiro mais experiente - o professor - no percurso de escrita dos alunos. Neste momento de nossa trajetória, já não nos encontrávamos mais no Programa Ler e Escrever; falamos agora de uma nova etapa, em que, lecionando numa escola pública no município de Osasco, ganharíamos incentivo à pesquisa acadêmica.

Os dados de nossa pesquisa incluíam textos produzidos por alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental e transcrições das gravações das aulas em que as produções foram propostas. Nossa análise apontava para o fato de que as orientações e intervenções do professor podiam, ou não, ajudar o aluno em seu trabalho de escrita, levando-nos a crer que a interação professor-aluno merecia especial atenção.

Ao retornar do III SIEPES (Seminario Internacional de Investigación y Experimentación en Practicas de Enseñanza), do qual participamos em 2012 em San Pedro Sula, Honduras, fomos entrevistados pela Secretaria de Educação do município onde lecionávamos: "Para a rede Municipal do nosso município, como o seu trabalho de Iniciação Científica pode contribuir nos trabalhos pedagógicos realizados em sala de aula durante o ano letivo e na unidade educacional?" A todas as outras perguntas, presentes no questionário preparado pela jornalista, respondemos com muita prontidão; no entanto, esta pergunta, em especial, nos intrigou...

Provocados pelo questionamento, entre outras coisas, reforçamos nossa hipótese de que o estudo das próprias interações enriquece o trabalho pedagógico e sugere mudanças cada vez que o professor percebe que suas orientações e intervenções não contribuem, necessariamente, para a evolução e engajamento do aluno com a tarefa que lhe é proposta.

Se na Iniciação Científica pretendíamos estudar a influência do parceiro mais experiente no percurso de escrita dos alunos, interessa-nos no Mestrado investigar os modos pelos quais alunos em fase escolar se utilizam das intervenções e orientações do professor para produzir textos. Partimos da hipótese de que exista por parte da criança uma confiança

³ Nossa pesquisa de Iniciação Científica inseria-se no quinto eixo temático (As parcerias para a escrita) do trabalho investigativo do Projeto *Movimentos do Escrito*, cujos membros do GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise –, sob coordenação geral dos pesquisadores Prof.^a Dr.^a Claudia Rosa Riolfi e pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, se propuseram a estudar de 2009 a 2012.

⁴ A questão transcrita integra um questionário de nove perguntas elaborado pela jornalista Karina (nome fictício) em novembro de 2012.

ou desconfiança no que lhe é dito. Sendo assim, traçamos como objetivos neste trabalho: a) observar como os alunos se utilizam das orientações e intervenções do professor para produzir textos; b) verificar em que medida as orientações e intervenções do professor facilitam, dificultam e/ou sustentam o engajamento do aluno com sua produção (subjacente a este objetivo, nos interessa, também, refletir sobre as posições subjetivas que um professor pode assumir ao estudar suas próprias interações); e c) Analisar em que medida as produções dos alunos manifestam um movimento de *dezescrita* em relação à orientação dada.

A este terceiro objetivo, nossa especial atenção. O neologismo *dezescrita* foi criado por Riolfi e Barzotto (2014), em 2012, ano em que o GEPPEP estudou as obras *Alice no país das Maravilhas* (CAROLL, 2009) e *Tratactus Lógico-philosophicus* (WITTGENSTEIN, 2010). De acordo com os autores:

A acepção em que o termo *dezescrita* foi tomado completa-se com o plural indicado pelo numeral *dez*, usado em lugar do prefixo *des*. Com isso, indica-se que, para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto. Do mesmo modo, indica-se que, tanto na leitura quanto na escrita, é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta (RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p.11).

Partindo da ideia de que, provocado pela boa desconfiança, o aluno não se limita a obedecer irrefletidamente à orientação ou intervenção do professor em seu texto, pretendemos refletir sobre como os alunos se apropriam dessas intervenções num contexto de produção textual.

Esta pesquisa faz parte do projeto coletivo de pesquisa *Movimentos de Dezescrita*, que nos propusemos a trabalhar a partir de 2013 no Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP). Nosso trabalho faz parte do quarto eixo temático (Intervenções de terceiros em textos escritos) e almeja compreender quais movimentos de *dezescrita* são possíveis de acontecer em um processo de ensino-aprendizagem. ⁵

.

⁵ O objetivo aqui citado foi retirado da tabela descritiva do eixo 4 do projeto coletivo de pesquisa *Movimentos de Dezescrita*. A tabela, na íntegra, pode ser acessada pelo endereço: http://paje.fe.usp.br/~geppep/EIXO4_DEZESCRITA.html.

Para além do que foi dito

Pretendemos nesta pesquisa promover uma discussão a respeito dos efeitos que o estudo sobre a própria prática pedagógica pode surtir no trabalho do professor e, também, em sua formação de pesquisador.

Trata-se de uma pesquisa-ação, cujo *corpus* é composto por gravações e textos coletados na sala de aula em que lecionávamos, sugerindo-nos, por um lado, um desafio, porém, por outro, um caminho peculiar e instigante. Em Riolfi e Magalhães (2008), veremos que o aluno pode assumir diferentes posições subjetivas ao escrever, agenciando de forma mais (ou menos) criativa a demanda escolar e sua própria singularidade. Inspirados nisso, passamos a nos perguntar se o professor, que se propõe a estudar a própria prática pedagógica, também pode assumir diferentes posições subjetivas ao ensinar. Isto é: ser um professor-pesquisador contribui para um deslocamento da postura que, comumente, um professor assume em sala de aula? Se sim, como isso pode se refletir na posição subjetiva assumida pelo aluno, frente à escrita?

Estrutura da dissertação

No primeiro capítulo, serão apresentadas as justificativas para a realização da pesquisa. No segundo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos, incluindo desde os critérios para a escolha dos informantes até o tratamento do dado e as intervenções escritas feitas nos textos dos alunos. No terceiro capítulo, discutiremos alguns trabalhos que, assim como pretendemos nesta pesquisa, analisam dados coletados em sala de aula; o intuito é verificar como estes dados são apresentados e as diferenças que estamos em condições de apontar em nossa pesquisa. No quarto capítulo, discutiremos as perspectivas teóricas que utilizaremos em nossa reflexão e análise dos dados coletados. O quinto capítulo será destinado à análise do *corpus*, e o sexto às *Considerações Finais*. A parte anexa, por fim, é formada pelos textos produzidos pelos alunos num formato ampliado.

1.1 Justificativa

Articulação, comprometimento e dezescrita

Nos estágios realizados durante a graduação e, posteriormente, lecionando no Ensino Fundamental, observamos que os fracassos de aprendizagem da escrita pareciam encontrar um fim em si mesmo; ou seja, eram compreendidos como fracassos já esperados, dentro da esfera da normalidade, como se a aprendizagem da escrita fosse privilégio de alguns, não direito de todos. Passamos então a nos perguntar: o que de fato é produzido em termos de escrita na Escola Básica (e, principalmente, para quê)?

Geraldi (2003, p. 137) afirma que, no que se refere ao contexto escolar, "há muita escrita e pouco texto". Com efeito, quando participamos do Programa Ler e Escrever, observamos que boa parte das práticas de escrita na escola, de acordo com os relatos dos alunos-pesquisadores, ainda se caracterizavam como atividades descompromissadas de um contexto maior. Interessante também era observar que tais atividades fundamentavam-se em pesquisas acadêmicas amplamente divulgadas nas escolas. No entanto, o resultado obtido ficava muito aquém das promessas, gerando no professor um sentimento de incapacidade ou incompetência frente à realidade escolar.

É sabido que "do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor" (SMOLKA, 1993, p. 16); desde então, investiu-se, e se investe ainda, em cursos de aprimoramento docente, o que, em parte, revela-se como uma oportunidade para que o professor reflita sobre o seu trabalho pedagógico, mas que, em contrapartida, não tem atingido o objetivo esperado: elevar a eficácia do ensino da leitura e escrita, por meio de ações pedagógicas consideradas novas.

Estrela (2006), em crítica à ampliação (mercadológica) dos cursos de aprimoramento para o professor, denomina este fenômeno como a "indústria da formação". Souza (2006), também a respeito da formação continuada, verifica que esta é "uma área em franca expansão, além de extremamente lucrativa" (p. 483). Segundo esta autora, convenceu-se os professores, por meio do *argumento da incompetência*, a melhorar a qualidade do seu trabalho com a participação em oficinas, cursos etc. Tais cursos, todavia, acabaram por "adquirir caráter mais

compensatório do que propriamente de atualização" (MILITÃO; LEITE, 2013), o que reforça, ainda mais, o *argumento da incompetência*, e gera um ciclo vicioso que não resolve a questão.

Paulo Freire (2001), já a respeito destes cursos, nos alertava para a necessidade de superação dos moldes dos "tradicionais cursos de férias", cujo intuito consistia em, depois de realizar o curso, colocar em prática "a teoria de que se falou no curso, pela prática de discutir a prática" (FREIRE, 2001, p. 75).

Muitas, na verdade, são as hipóteses e as abordagens teóricas elaboradas, mas poucas são as reflexões que levam em conta a *articulação* e o *comprometimento* com a palavra daquele que se propõe a ensinar e daquele que se propõe a aprender (GERALDI, 2003). Segundo Geraldi (2003, p. 136), "é este compromisso e esta articulação a novidade de cada discurso".

São estes os motivos que justificam nossa busca em compreender melhor os efeitos da ação do professor na produção escrita do aluno. Nossa hipótese é a de que é possível compreender, ocupando a posição de professor-pesquisador, como se articula a palavra do aluno e o grau de comprometimento que o professor tem com ela. Esperamos com isso verificar de que modo a pesquisa a respeito da própria prática na sala de aula pode ajudar a superar a indústria dos cursos de formação continuada, bem como as afirmações feitas sobre o contexto escolar em textos acadêmicos (que acabam por assumir um caráter mais avaliativo do que propriamente de pesquisa). Esperamos ainda que nossa contribuição possa, assim como nas palavras de Estrela (1997, p. 9, grifo nosso), "desocultar uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares a ela alheios".

O neologismo *dezescrita*, o qual nos propusemos a trabalhar a partir de 2013 no GEPPEP, alude ao fato de que é necessário desfazer as construções intelectuais previamente feitas para construir algo novo (RIOLFI; BARZOTTO, 2014). Queremos defender que o comprometimento com a produção escrita na escola, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, tem estreita relação com este novo, a que Barzotto e Riolfi se referem.

-

⁶ Ercilene Vita, também pesquisadora do GEPPEP, apresentou em sua dissertação de Mestrado (2006) um trabalho sobre produção de textos na sala de aula. Deste modo, a contribuição que almejamos dar para os que se interessam pela pesquisa em contexto escolar segue, por um lado, um desejo pessoal, mas, por outro, uma posição ética construída ao longo dos últimos anos pelos próprios pesquisadores do Grupo.

Compartilhando, portanto, da ideia de que a ação e intervenção do professor no texto escolar podem fortalecer o engajamento do aluno no processo de escrita, entendemos também que se faz necessário discutir as interações escolares; mais especificamente, as interações entre professor e alunos em contexto de produção textual.

Encarando a linguagem como forma de *inter-ação* social (KOCH, 1997) (isto é, como uma atividade que possibilita aos indivíduos de uma sociedade diversos tipos de atos, reações e comportamentos que levam ao estabelecimento de vínculos e compromissos⁷), recorremos à Lucy Calkins⁸ que, em parceria com Hartman e White (2008), pensam na produção de textos na escola como uma tarefa que envolve diversos tipos de interações. As autoras propõem também quatro métodos de interação na sala de aula.

O primeiro deles é o método que as autoras chamam de *demonstração*. Tal método consiste em mostrar, passo a passo, o que a criança precisa fazer (e o que se espera que ela faça sozinha futuramente) em contextos de produção de textos. O segundo método, denominado prática orientada, consiste em uma demonstração que implica o professor como referência; nas palavras das autoras, é como ensinar "uma criança a nadar entrando fisicamente na piscina e mostrando a ela como respirar e se movimentar" (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 22). Segundo as pesquisadoras, estes dois métodos são especialmente úteis no ensino da produção textual para crianças pequenas.

Contar explicitamente e mostrar um exemplo caracteriza-se, segundo as autoras, como o terceiro método e incide em "fazer um pequeno discurso para a criança" (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 23). O que o diferencia do segundo, por exemplo, é o esforço em fazer com que esse discurso se torne memorável, recorrendo, na maior parte das vezes, à utilização de metáforas. Já o quarto método, denominado *investigação*, incide em convidar o aluno para um estudo. Embora as autoras nos chamem a atenção para o fato de que a *investigação* "se baseia em um nível de sofisticação que geralmente se encontra apenas em produtores de textos mais experientes" (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 23), elas concordam que este método de ensino ajuda o aluno a extrapolar a partir dos princípios contidos no exemplo, e aplicá-los à própria escrita.

Nesta obra, estão presentes também alguns passos no processo de interação. São eles:

⁷ KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

⁸ A obra em questão é *Crianças produtoras de textos: a arte de interagir em sala de aula.*

- a) Pesquisar: conhecer as dificuldades do aluno, por meio, por exemplo, da observação de seu comportamento diante das propostas de produção de texto na sala de aula. É nesta fase que o professor pondera o que a criança já sabe fazer.
- b) Decidir: articular o conhecimento prévio a respeito das dificuldades do aluno ao que precisa ser feito em determinada situação de escrita. Uma vez que o professor decide o método que utilizará para realizar a intervenção no texto da criança, a interação, segundo as autoras, poderá se desenrolar de maneira previsível.
- c) Ensinar: pôr em prática o método de interação escolhido.
- d) Ligar: mostrar à criança que o que ela aprendeu poderá ser feito em suas futuras produções de texto.

Em *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*, Calkins (2002, p. 22) também pondera que os professores não necessitam de mais técnicas ou estratégias de ensino, e sim de "senso daquilo que é essencial". Nesta mesma obra, a autora afirma que, para se tornar pesquisador, é necessário que o professor observe como os seus alunos escrevem, de modo a aprender com eles como é possível ajudá-los. Para a autora, "existe uma fina linha divisória entre a pesquisa e o ensino" (CALKINS, 2002, p. 29), de maneira que, observando o que funciona e o que não funciona para os alunos, possamos encontrar estratégias que incidam num melhor aprendizado. Isso, de certo modo, vai ao encontro do que buscamos fazer neste trabalho: superar, por meio de uma observação crítica, a distância entre a prática de sala de aula e a pesquisa acadêmica.

Com base nestas obras a respeito do ensino de produção de textos na sala de aula entendemos que a produção escrita dos alunos deverá ser compreendida e analisada como um trabalho que se desenvolve, sobretudo, a partir das interações professor-aluno. Também partimos do pressuposto de que os modos de interação e os passos expostos neste capítulo estão presentes em nossas aulas. Isso justifica que, em nossa análise de dados, verificaremos as relações que se estabelecem entre a atuação do professor e a produção escrita do aluno, de modo a elucidar, assim como Calkins, cada movimento de aprendizado e evolução da criança em direção à construção de um saber.

2 DE TEXTOS ACADÊMICOS A TEXTOS ESCOLARES: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O *corpus* a ser analisado neste trabalho é composto por: 1) textos acadêmicos⁹ que tratam da produção textual na sala de aula; 2) transcrições dos momentos de aula em que foram feitas as propostas de produção de textos; e 3) transcrições das versões de textos produzidas pelos alunos.

Com relação ao primeiro conjunto de dados (os textos acadêmicos), nosso objetivo consiste em verificar como textos escolares são analisados por pesquisadores acadêmicos professores-pesquisadores e refletir sobre as contribuições que estamos em condições de apontar em nossa pesquisa (uma vez que nos propusemos a trabalhar com produções coletadas na própria sala de aula em que lecionávamos). Os textos acadêmicos que compõem este conjunto foram escritos e publicados entre 1984 e 2013 e discorrem a respeito da produção textual em contexto escolar. Estes dados serão discutidos no próximo capítulo deste trabalho.

Já os outros dois conjuntos de dados referem-se ao material coletado em nossa sala de aula. Os participantes de nossa pesquisa, à época da coleta de dados, tinham entre 9 e 10 anos de idade e frequentavam o 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal em Osasco. Ao todo, foram propostas três produções de textos. Para cada proposta, os alunos elaboravam duas versões: a primeira versão é o texto produzido pelo aluno com base nas orientações da professora, bem como no enunciado da atividade; a segunda consiste no texto produzido a partir das intervenções escritas da professora no próprio texto da criança. Há que se considerar também, nesta segunda versão, a devolutiva geral feita pela professora. Os nomes dados aos informantes (Felipe, Kelly, Lara e Daniel) são fictícios.

Os textos coletados para a presente pesquisa faziam parte das atividades de sala de aula. O critério que utilizamos para selecionar os participantes foi o desempenho dos alunos ao longo do ano letivo. Procuramos incluir em nossa pesquisa aqueles alunos que, de alguma forma, chamaram nossa atenção durante o percurso, seja por sua evolução no processo de escrita, seja pela criatividade apresentada em situações de produção de texto. Nossa coleta de dados deu-se de outubro de 2013 a novembro do mesmo ano.

-

⁹ Os textos acadêmicos que compõem o primeiro conjunto de dados deste trabalho são: *E as crianças eram difíceis... A redação na escola* (FRANCHI, 1984), *Formando crianças produtoras de texto* (JOLIBERT, 1994) e *E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental - ciclo II* (ANDRADE; COUDRY, 2013).

As gravações das aulas foram feitas nos momentos de proposta de produção de texto e referem-se, respectivamente: 1) à primeira parte da aula de produção de textos (isto é, o momento da aula em que foi feita a proposta de produção); e 2) à orientação e discussão, na devolutiva das primeiras versões, para a escrita da segunda versão do texto. Para efeito de análise realçamos em nossa transcrição com as cores amarela e verde as orientações que se fizeram presentes na escrita dos textos. Os trechos destacados com a cor amarela referem-se às sugestões de escrita levantadas pelos próprios alunos; os trechos em verde referem-se às orientações da professora.

Observemos no Quadro 1 quais alunos tiveram textos coletados para cada etapa da pesquisa.

Quadro 1 – Os alunos e as propostas de produção de texto

Informantes	O Chapéu – versão 1 e 2	O dente de leão — versão 1 e 2	Carta do Lobo - versão 1 e 2
Kelly			
Felipe			
Lara			
Daniel ¹⁰			
Fonte: Elaboração própria.		Produção coletada para a análise. Produção não coletada.	

No Quadro 2, observemos a ordem cronológica em que os textos foram produzidos.

Quadro 2 – A coleta de dados

Proposta de produção	Data	Quantidade de textos coletados para a pesquisa	Informantes
I. O Chapéu – Eva Furnari	21/10/2013	3	3
II. O dente de leão	01/11/2013	3	3
III. 2ª versão de <i>O Chapéu</i>	07/11/2013	3	3
IV. 2ª versão de O dente de leão	08/11/2013	3	3
V. Carta do lobo mau	08/11/2013	4	4
VI. 2ª versão da carta	22/11/2013	4	4

Fonte: Elaboração própria.

¹⁰ O informante Daniel, a princípio, não fora escolhido para participar da pesquisa. Entretanto, as propostas de produção de texto eram feitas para toda a turma; os textos de Daniel nos chamaram a atenção no terceiro conjunto. Por esse motivo, a partir de então, incluímos seus textos em nosso *corpus*.

2.1 As Intervenções Escritas da Professora no Texto do Aluno

No capítulo 5 observaremos que as primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos apresentam intervenções escritas da professora. Tais intervenções, de maneira geral, podem ser resumidas em:

- a) Circular uma palavra;
- b) Abrir parênteses em trechos e riscar;
- c) Apenar riscar um (ou mais) trecho(s);
- d) Escrever outras palavras; e
- e) Incluir/cortar letras.

Observemos o seguinte dado:

Chresia e gale estas demindes gate es laura estas
con chopia, a o gato mina e ale demutay a chapa depois,
le more definire, a laura a conde e 32 a chapeia.

Be lande pulande de um lade Para autro.

Es dais va arrustam depipente a chapai para
e autra cara sai pulando. Alando elos
siram ena umapa.

Elos fiam mais alidiadas. Jim

Exemplo 01 – texto produzido por Kelly

O chapéu

1

- 2 A bruxa e gato estão dormindo o gato e a bruxa estão
- 3 com chapéu e o gato meixe e ele derrupa o chapeu depois
- 4 ele mexe denovo ai a bruxa acorda e ve o chapeu
- 5 Pulando, pulando de um lado para outro
- 6 os dois se assustam e derepente o chapéu para
- 7 e outra coisa sai pulando quando eles
- 8 viram era sapo.
- **9** Eles ficam mais aliviados fim

No dado apresentado observemos outras intervenções escritas da professora no texto da aluna, além das que apontamos no início deste item, como, por exemplo: a) barras para separar palavras indevidamente aglutinadas (linhas 4 e 6); b) sublinhado em trechos (linhas 2 e 3); e c) colocação de acentos em palavras. Intervenções peculiares como estas aparecem no texto de um ou outro aluno, de acordo com as dificuldades apresentadas pela criança. No capítulo 5, procuraremos refletir sobre o que significa cada uma dessas intervenções e como, de fato, os alunos se utilizam delas para produzir a versão posterior de seu texto. Para nos auxiliar, portanto, na descrição e análise destas produções, recorramos, no próximo item deste capítulo, aos estudos da Filologia.

2.1.1 A Filologia e a edição de textos

Filologia é Crítica textual? A Crítica textual deriva da Filologia? Afinal, o que é Filologia?

Cambraia (2005) afirma que a falta de consenso a respeito do campo de conhecimento destes termos, bem como sua polissemia, não são fenômenos modernos: já na Grécia antiga eles apresentavam diversos sentidos. Neste trabalho iniciaremos nossa discussão partindo da acepção proposta por dois autores: Auerbach (1972) e Cambraia (2005).

Auerbach (1972, p. 11) define Filologia como o conjunto das atividades que se ocupam, de maneira metódica, da "linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem". Segundo este autor, a Filologia abrange diversas atividades, sendo a mais antiga e autêntica a edição crítica de textos. Já em Cambraia (2005, p. 18), veremos que a Filologia "é o estudo global de um texto, ou seja, a exploração exaustiva [...] dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário [...] etc.".

Sendo, então, a Filologia o trabalho metódico e aprofundado de diversos aspectos de um texto – incluindo atividades de edição – vejamos o que a literatura da área nos diz a respeito de edição de textos.

Melo (1957) define como "edição crítica" aquela que, por meio do confronto entre manuscritos, procura estabelecer o texto perfeito. Respeitando as formas e a língua, a edição crítica, segundo o autor, visa a interpretar o que não está claro em um texto: abreviaturas, erros tipográficos etc. No artigo *Crítica textual e edição de textos*, Silva (2012) pontua que a edição crítica de um texto pode ser mais ou menos erudita dependendo do público-alvo. Por

este motivo, é indispensável que, num prefácio ou introdução metodológica, o editor apresente ao leitor os critérios e princípios estabelecidos para a edição do texto. Ainda para Silva, as funções da atividade filológica podem ser resumidas em três, quais sejam:

- a) Função substantiva: restituição e preparação de um texto para publicação.
- b) *Função adjetiva*: dedução daquilo que não está no texto (como, por exemplo, autoria, datação, biografia do autor etc.).
- c) *Função transcendente*: reconstituição da vida de um povo ou comunidade. Nesta função, o texto se torna um instrumento de busca histórica de uma cultura.

Com relação aos nossos dados, objetivamos trabalhar com os textos dos alunos de maneira a respeitar rigorosamente suas escolhas linguísticas; interessa-nos também reproduzir e transcrever o texto original da criança para que possamos analisar a relação de suas escolhas com as intervenções e orientações da professora. Para tanto, recorramos a Cambraia (2005) que, na obra *Introdução à crítica textual*, estabelece os tipos gerais de edição. Tais tipos, segundo o autor, podem ser organizados de acordo com:

- a) Material utilizado (considerando-se dimensão e qualidade): edição de bolso, edição diamante, de luxo etc.
- b) Sistema de registro: impresso ou virtual.
- c) Publicação da edição: limitada, comemorativa etc.
- d) Permissão: autorizada ou pirata.
- e) Integralidade do texto: integral ou censurada.
- f) Reelaboração do texto: revista, atualizada, ampliada etc.

Sobre os tipos *fundamentais* de edição, Cambraia (2005) ressalta dois: edição monotestemunhal e edição politestemunhal. O primeiro tipo de edição baseia-se em um único testemunho de um texto; já o segundo toma por base a comparação e o confronto de mais de um testemunho de um texto.

O tipo monotestemunhal subdivide-se, de acordo com o autor, em: edição fac-similar (grau zero de mediação, reprodução da imagem do texto), diplomática (grau baixo de mediação, transcrição rigorosamente conservadora), paleográfica (grau médio de mediação) e interpretativa (grau máximo admissível de edição). Já o tipo politestemunhal subdivide-se em: edição crítica (confronto entre dois ou mais testemunhos de um texto) e edição genética (que, por sua vez, tem por objetivo registrar todas as diferenças entre as versões preliminares de um texto).

Quaisquer que sejam as edições escolhidas, é importante que o editor siga os seguintes princípios norteadores (CAMBRAIA, 2005):

- a) Apropriação ao tipo de edição (finalidade);
- b) Coerência interna (fatos iguais devem receber tratamentos iguais);
- c) Explicitação das escolhas de edição; e
- d) Rigor na aplicação das normas (aplicá-las sempre que necessário).

Conforme apresentado no início deste capítulo, foram propostas aos alunos três produções de textos. Para cada proposta os alunos elaboravam duas versões (consideramos como *versão* cada texto que a criança entrega para a professora). Nossa escolha metodológica incide em apresentar tanto a edição fac-similar (fotografia do texto), quanto sua transcrição.

O tratamento dado aos textos escolares nesta pesquisa, em termos de apresentação e descrição, assemelha-se ao que Cambraia aponta como edição crítica de textos. Tal edição, segundo o autor, é "o objeto por excelência da crítica textual" (CAMBRAIA, 2005, p. 133). As duas etapas em que se divide o processo de edição crítica consiste em: 1) estabelecimento do texto crítico; e 2) apresentação. A primeira relaciona-se à compreensão da tradição de um texto, por meio do estudo e localização das fontes, bem como à reconstituição do mesmo. A segunda etapa (de apresentação) consiste em organizar o texto para ser apresentado ao público leitor.

De modo geral, a literatura da área apresenta como os textos devem ser tratados quando o filólogo editor opta por uma edição crítica de textos. Trata-se, na realidade, de um trabalho que visa a preservar e recuperar textos literários escritos ao longo da história da humanidade. Nós, entretanto, embora tomemos o rigor da filologia e da edição crítica de textos para nos auxiliar na descrição dos dados, objetivamos um trabalho com o texto escrito que, em parte, distancia-se da análise proposta pela crítica textual. Talvez isso se justifique pelo fato de que preservar ou reconstituir textos produzidos em contexto escolar é algo que, por ora, não comparece na literatura da área (pelo menos não no Brasil). As edições filológicas tiveram como foco, conforme mencionado anteriormente, os textos literários. A edição de textos não literários começa a aparecer a partir do século XX. Ainda que pesquisadores como Calil¹¹, por exemplo, se dediquem ao texto escolar de modo a tratá-lo como um objeto de estudo peculiar e aprazível, o trabalho de recuperar ou preservar textos escolares ainda não se caracteriza como uma atividade de interesse acadêmico.

¹¹ Calil trata o texto escolar em suas pesquisas como "manuscrito escolar".

Deste modo, nos amparamos na edição crítica de textos a fim de preparar o texto do aluno para a nossa análise. Conforme explicitado no início deste capítulo, objetivamos a partir dos textos coletados analisar a relação entre as orientações e intervenções da professora e as escolhas linguísticas dos alunos. Para tanto, o rigor apresentado pela edição crítica de textos torna-se pontual para o tratamento que escolhemos dar aos textos dos alunos (confronto e comparação entre as versões dos textos produzidos).

Além dos princípios norteadores e das etapas de trabalho da edição crítica de textos, que mencionamos neste capítulo, vejamos também outros critérios que estabelecemos para a apresentação e descrição de nosso dados:

- a) Transcrição lado a lado ou abaixo do original: por questões de visualização e diagramação, optamos em alguns casos por fazer a transcrição abaixo do texto original; em outros, por fazer a transcrição ao lado do manuscrito¹².
- b) Enumeração das linhas: todas as linhas escritas são enumeradas na transcrição. As linhas em branco (vulgo linhas "puladas"), não.
- c) Preservação das escolhas linguísticas: ortografia, sinais diacríticos, de pontuação etc. são preservados na transcrição.
- d) Reprodução de parágrafos, separação de vocábulos, bem como letras maiúsculas e minúsculas, também são preservadas na transcrição do texto.

Explicitada esta parte das escolhas metodológicas, refletiremos no próximo capítulo a respeito da *pesquisa-ação* nos tempos atuais. Nos dois primeiros itens, discutiremos o contexto o qual esse termo foi adotado e quais práticas de pesquisa e ensino se vincularam a ele no decorrer dos anos. Do item 3.3 em diante, conforme apresentado anteriormente, analisaremos três textos acadêmicos que discorrem sobre produção de textos na sala de aula.

¹² Texto escrito à mão.

3 O DESAFIO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

O que é uma pesquisa-ação e qual sua importância nos dias de hoje? Neste capítulo, refletiremos sobre o conceito de pesquisa-ação e sua relevância para as discussões a respeito da Educação no contexto atual. Discutiremos também trabalhos produzidos por pesquisadores acadêmicos e professores-pesquisadores. A ideia é verificar de que modo esses pesquisadores lidam com os dados coletados em suas pesquisas e o desdobramento de sua análise no meio acadêmico e/ou escolar.

3.1 De Prática Autorreflexiva à Pesquisa Participativa

Os termos mais comuns utilizados para se referir à pesquisa feita por professores a partir de sua própria prática pedagógica são: pesquisa-ação e pesquisa colaborativa. Com base em estudos realizados pelos pesquisadores Diniz-Pereira¹³ e Zeichner¹⁴ (2002), esses são os termos mais recorrentes na literatura específica para tratar de pesquisas realizadas pelos próprios docentes em suas escolas ou salas de aula. Outros termos, como "investigação na ação" e "práxis emancipatória", também costumam ser utilizados por alguns autores. No entanto, independente da nomenclatura dada, é importante refletirmos sobre o que vem a ser essa pesquisa sobre a própria prática pedagógica nos dias de hoje. Comecemos por Kurt Lewin.

De acordo com Diniz-Pereira (2002), diversos pesquisadores - dentre eles, o próprio Zeichner (2001) e, também, Anderson, Herr e Nihlen (1994) – acreditam que a pesquisa-ação, tal como a concebemos hoje, teve origem no trabalho do psicólogo Kurt Lewin. Na década de 1940, Lewin empregou o termo "pesquisa-ação" para designar uma prática pedagógica de caráter participativo, democrático e que supõe uma grande contribuição para as ciências sociais (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 12).

Para Carr e Kemmis (1986 apud DINIZ-PEREIRE; ZEICHNER, 2002), pesquisa-ação é uma prática autorreflexiva, com vistas a fomentar a justiça e o entendimento da ação dos próprios participantes. Já na visão de Anderson, Herr e Nihlen (1994 apud DINIZ-PEREITA;

¹³ Docente na Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁴ Docente na Universidade de Winsconsin-Madison (Estados Unidos).

ZEICHNER, 2002), pesquisa-ação é aquela feita por educadores utilizando seu próprio local de trabalho (sala de aula, escola, comunidade) como foco de estudo. Ainda para esses autores, a ideia de pesquisa realizada dentro das escolas pelos próprios professores vem de, no mínimo, final do século XIX e início do século XX, quando do movimento para o estudo científico da Educação.

Anderson, Herr e Nihlen (1994 apud DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002) apontam também que, no início dos anos cinquenta, a pesquisa-ação foi fortemente promovida nos Estados Unidos por Stephen Corey, o diretor do Columbia Teachers College¹⁵. Segundo os autores, Corey defendia que os professores considerariam os resultados de suas pesquisas mais úteis e significativos do que aqueles apresentados por pesquisadores da Universidade. Entretanto, no fim dos anos cinquenta, houve um declínio da pesquisa-ação na Educação. Durante a década de 1960, o interesse pela pesquisa-ação continuou a cair.

Na América Latina, a pesquisa-ação ganhou destaque a partir dos anos setenta. Com base nas ideias de Paulo Freire, esse tipo de pesquisa passou a ser chamada de pesquisa participativa e traria como fortes características a integração entre teoria e prática, bem como a ideia de pesquisa e ação como um processo único. A preocupação da pesquisa participativa centrava-se, sobretudo, nos problemas de opressão social.

3.2 O Desafio Hoje

Para as autoras Cochran-Smith e Lytle (1993 apud DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002), a pesquisa-ação representa hoje um grande desafio para a concepção tradicional da relação teoria e prática, escola e Universidade. Além de se estender por todo o mundo como um movimento que, segundo Zeichner (1994 apud DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2002), pode ser visto como uma rejeição às reformas educacionais que concebem o professor como um participante passivo (as reformas acontecem de "cima para baixo"), a pesquisa-ação tem reunido características muito peculiares. Em um estudo paralelo que trata do perfil dos

¹⁵ Columbia Teachers College é uma universidade da cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos.

pesquisadores acadêmicos em relação aos professores-pesquisadores, Diniz-Pereira¹⁶ (2002) aponta que:

- a) Em termos de gênero, os pesquisadores acadêmicos são tanto homens quanto mulheres; já os professores-pesquisadores são, em grande maioria, mulheres;
- b) Com relação aos locais de pesquisa, os pesquisadores acadêmicos se restringem, na maioria das vezes, à Universidade (as escolas são utilizadas para coleta de dados); os professores-pesquisadores atuam preferencialmente nas escolas e comunidades; e
- c) No que se refere ao propósito da pesquisa, os pesquisadores acadêmicos visam à produção de conhecimento científico; já os professores-pesquisadores trabalham para a conscientização política dos envolvidos, bem como para a transformação social.

Além disso, reconhecemos que a pesquisa do professor-pesquisador também produz conhecimento, o que, nem sempre, comparece em trabalhos acadêmicos (conforme discutiremos adiante neste capítulo).

Diniz-Pereira (2002) defende ainda que o movimento dos professores-pesquisadores tem potencial para se transformar num movimento global contra hegemônico; isto é, num movimento de "baixo para cima", com crescente adesão internacional, que visa à superação de concepções tradicionais de pesquisa e formação docente.

Zeichner (2002) aposta na pesquisa-ação como uma estratégia para a formação de professores. Ele acredita que a pesquisa-ação prepara "os professores para dar mais respostas em termos culturais" (ZEICHNER, 2002, p. 71). Atualmente, nos Estados Unidos, ele tem se dedicado a orientar estudantes em fase de estágio nas escolas, a fim de que adquiram "hábitos e habilidades para conduzir a pesquisa realizada em sala de aula [...]" (ZEICHNER, 2002, p.72).

_

Diniz-Pereira (2002) apresenta um quadro descritivo das características dos pesquisadores acadêmicos e dos professores-pesquisadores. Neste quadro, o autor relata os pontos os quais ele se debruçou para destacar a diferença entre a pesquisa realizada por estes pesquisadores. Para este trabalho, enfatizamos apenas três dos pontos levantados pelo autor, que, para nós, representam as mais significativas diferenças entre o professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico: gênero, local e propósito de pesquisa.

A partir do próximo item, refletiremos sobre pesquisas realizadas tanto por pesquisadores acadêmicos quanto por professores-pesquisadores, a fim de verificar como a produção de textos é tratada e abordada nestas pesquisas, e de que forma os resultados encontrados nelas podem contribuir para a prática pedagógica do professor.

3.3 Alunos Difíceis São um Desafio para o Professor

No livro *E as crianças eram difíceis... A redação na escola* (1984), Eglê Franchi coloca em xeque uma experiência real. Mas quem são estes alunos difíceis e que tipo de desafio eles representam para o professor?

Professora de uma escola estadual primária, na década de 1980, Franchi vale-se de sua experiência pedagógica para revisar e avaliar criticamente sua prática. A realidade, segundo ela, estava ali "não para a observação passiva dos olhos, mas para ser transformada" (FRANCHI, 1984, p. 3). A autora afirma ainda que, embora não pudesse mudar a escola onde trabalhava, ela poderia mudar seu "modo de agir, a maneira de se relacionar com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar o conteúdo [...]" (FRANCHI, 1984, p.4). Dado que estamos discutindo em nosso trabalho a importância da reflexão sobre a própria prática pedagógica, a experiência vivenciada por Franchi nos incita algumas reflexões, dentre elas: que mudanças podem ser provocadas com a revisão crítica do nosso próprio trabalho?

Nas considerações finais, Franchi admite que, ao adotar uma nova postura frente ao trabalho pedagógico e assumir a responsabilidade de fazer a diferença no modo como os alunos lidavam com a linguagem, houve mudanças significativas no comportamento das crianças. E essas mudanças, segundo a autora, incidiam, sobretudo, na compreensão do "caráter social das variações dialetais" (FRANCHI, 1984, p. 141) e na imagem que os alunos tinham de si mesmos.

Para Franchi, o estudo da própria prática pedagógica é um esforço de aprendizado. Assim como os alunos aprendem a aprender quando entram para a escola, o professor-pesquisador também aprende a aprender novos modos de ensinar e conduzir seu trabalho quando se propõe a fazer uma pesquisa a respeito da própria prática.

Seguindo semelhante linha de pesquisa, Josette Jolibert também desenvolve um trabalho que visa à construção de novos modos de ensinar e aprender. Vejamos o próximo item.

3.4 Construindo uma Experiência Prazerosa de Escrita

No livro *Formando crianças produtoras de textos* (1994), Jolibert relata sua experiência com canteiros de aprendizagem.

Canteiros, segundo a autora, é um módulo de aprendizagem; um trabalho no tempo, a longo prazo, que exige reescrita de textos e registro dos avanços alcançados a cada texto reescrito. Para Jolibert (1994, p. 14-15), é preciso que a criança durante seu processo de formação escolar faça a experiência da utilidade, do poder e do prazer da escrita. Ainda para a autora:

Escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário, etc. Ninguém pode fornecer a uma criança essa atividade, essa aprendizagem e, definitivamente, essa alquimia própria (JOLIBERT, 1994, p. 44).

Os tipos de textos trabalhados nos canteiros são aqueles que, segundo Jolibert (1994), caracterizam-se por serem os escritos sociais mais frequentes; são eles: novelas, cartas, cartazes, fichas descritivas, relatórios, narrativas da vida, novelas e poemas. Neste livro, Jolibert faz uma apresentação detalhada das experiências vivenciadas na sala de aula, a partir do projeto dos canteiros. Além disso, ela apresenta também uma proposta pedagógica concreta, que lida com situações de produção de texto na sala de aula.

Assim como Franchi (1984) e Jolibert (1984), muitos pesquisadores têm se dedicado à tarefa de articular sua pesquisa acadêmica às práticas de sala de aula. Retomando a afirmação ¹⁷ de Stephen Corey, os professores tendem a considerar o resultado de suas pesquisas muito mais útil (e significativo) do que os resultados apresentados por pesquisadores acadêmicos.

Para fomentar nossa discussão, trazemos também o trabalho realizado por Andrade e Coudry (2013), que, diferente dos trabalhos apresentados até o momento, retrata uma experiência de análise de textos escolares atrelada a uma pesquisa realizada na Universidade.

¹⁷ Essa afirmação foi pela primeiramente mencionada no item 3.1 deste trabalho.

3.5 As Falhas no Percurso

O artigo *E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental*¹⁸ (ANDRADE; COUDRY, 2013) apresenta textos produzidos por alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Além de elencar e discutir problemas de escrita, sobretudo de pontuação, presentes nestes textos, as autoras procuram demonstrar que o processo de aquisição da escrita não tem se consolidado, como esperado, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O *corpus* analisado foi coletado em uma escola pública estadual em Campinas, no ano de 2010. Um grupo de alunos de quinta e sexta série foi acompanhado, longitudinalmente, por uma das autoras do artigo que, na época da coleta de dados, lecionava nesta escola. De modo geral, Andrade e Coudry (2013) conduzem a análise dos dados de modo a mostrar que os problemas e erros de escrita apresentados pelos alunos são erroneamente confundidos com processos patológicos. O pressuposto depreendido da leitura deste trabalho é de que o processo de aquisição da escrita, por não se consolidar no período adequado (ciclo I do Ensino Fundamental) tem ficado para o segundo ciclo. Neste ciclo, entretanto, "os interesses da criança e os conteúdos a serem transmitidos pela escola [...] passam a ser outros" (ANDRADE; COUDRY, 2013, p. 42), o que problematiza, ainda mais, essa questão.

As autoras afirmam ter coletado, em média, 300 textos; entretanto, no artigo, em questão, apenas sete produções são apresentadas. Tais produções, de acordo com nossa leitura, respeitam os seguintes critérios: ausência de pontuação, pontuação inadequada, marcas de reescrita e melhor uso de pontuação.

Andrade e Coudry (2013) afirmam que a maioria dos textos apresenta muitos erros (ou ausência) de pontuação. Elas verificam, ainda, que o que é "comumente tomado por patologia, na verdade, pode expressar a média" (ANDRADE; COUDRY, 2013, p. 37); isto é, os erros e problemas de escrita apresentados pelos informantes da pesquisa não são necessariamente problemas de patologia da linguagem. Estes erros expressam, sobretudo, as dificuldades que a maior parte dos alunos encontra quando escreve seus textos.

As considerações finais apontam para o fato de que as intervenções e o auxílio de um professor podem ajudar o aluno a enfrentar os problemas de escrita e chegar a uma "versão"

¹⁸ Este artigo foi publicado em 2010, na revista semestral *Leitura: Teoria e Prática*, da Associação de Leitura no Brasil.

final mais adequada" (ANDRADE; COUDRY, 2013, p.43). Entretanto, Andrade e Coudry (2013) não chegam a discutir, neste trabalho, os efeitos das intervenções e propostas do professor para (e na) produção textual dos alunos, como Franchi (1984) e Jolibert (1994), por exemplo, fazem em suas pesquisas.

De modo geral, Andrade e Coudry, enquanto pesquisadoras acadêmicas, demonstram neste trabalho preocupação com a produção do conhecimento científico. Desconstruindo a ideia de que os erros de escrita são muitas vezes sintomas de problemas patológicos, elas afirmam que, na realidade, eles se tratam de erros comuns apresentados pela maioria dos estudantes na fase de aquisição da linguagem. Ou seja, as autoras apontam um resultado de cunho científico, que parte de uma observação específica, mas que se estende a contextos maiores. Já as professoras-pesquisadoras (Franchi e Jolibert) almejam uma maior compreensão da realidade, bem como a possibilidade de intervenção (imediata) no meio, para que haja transformação da parte dos envolvidos na pesquisa - tanto professor quanto alunos.

3.6 O Lugar da Criança entre tantas Teorias: De Quem É o Aluno?

Se, por um lado, podemos afirmar que a discussão empreendida pelas pesquisadoras acadêmicas demonstra preocupação com a produção do conhecimento científico, enquanto que os trabalhos produzidos pelas professoras-pesquisadoras apresentam preocupação com a transformação da realidade, por outro, podemos afirmar que em cada um destes trabalhos há uma espécie de disputa pela criança produtora de textos.

A turma de terceira série assumida por Eglê Franchi na década de 1980 revelava-se, de acordo com a autora, como uma turma realmente difícil. Seis professores já haviam passado pela classe e todos a descreviam como uma turma de alunos incapazes e problemáticos. Dos dezessete alunos que terminaram o ano letivo, onze já haviam sido reprovados anteriormente. Aderindo à imagem de fracos e indisciplinados, os alunos, de acordo com a autora, assumiam também um comportamento agressivo e, por vezes, resistente (FRANCHI, 1984).

As atividades de escrita propostas pela autora passaram a ser elaboradas nas observações da professora a respeito dos interesses das crianças. Os textos produzidos pelos alunos eram, de modo geral, pouco criativos. No entanto, Franchi consegue, aos poucos, estabelecer uma interação agradável com as crianças. Dado o histórico da turma e o esforço da autora em intervir na realidade (que, para ela, não era apenas objeto de observação),

Franchi adota uma postura que alia afetividade à ideia de superação da diversidade linguística (o que por um lado é positivo, mas por outro, e a longo prazo, pode se tornar problemático, fazendo com que o conhecimento dos alunos acerca da língua sirva somente como suporte para se chegar a um domínio legítimo da mesma). Franchi aposta também na autovalorização dos alunos como forma de melhorar seu desempenho escolar. É, de modo geral, uma leitura sociocultural a que a autora faz de sua turma, numa tentativa de compreender os alunos enquanto indivíduos pertencentes a uma classe socioeconômica desfavorecida e, consequentemente, (auto)desvalorizada na escola.

Josette Jolibert (1994), entretanto, parte de uma realidade em que a situação econômica e o contexto sociocultural dos alunos não fazem parte, prioritariamente, da discussão a respeito de produção escrita na sala de aula. A autora empreende uma reflexão sobre um módulo de aprendizagem no que diz respeito à produção textual: os canteiros de aprendizagem. Com base em experiências vivenciadas por ela e outros professores em uma escola primária, Jolibert relata a metodologia elaborada para a realização deste trabalho e as saídas encontradas pelos alunos para produzir seus textos. Trata-se de uma abordagem construtivista, que visa ao processo e às fases pelas quais a criança passa na construção de seus textos. É, sobretudo, uma defesa a favor da ideia de que a criança constrói seu próprio conhecimento sobre linguagem a partir de uma experiência útil e prazerosa de escrita (JOLIBERT, 1994).

Já Andrade e Coudry (2013), pesquisadoras do CCAzinho (Centro de Convivência de Linguagem, na Unicamp) abordam a questão da produção escrita desconstruindo, primeiramente, a ideia de que os erros apresentados pelos alunos são problemas de patologia da linguagem. O CCAzinho¹⁹ acompanha, longitudinalmente, crianças que apresentam dificuldades de leitura, escrita ou fala. Os pesquisadores do Centro apostam no lúdico, entre outras alternativas, como forma de instigar a criatividade. Há também no CCAzinho uma avaliação geral da criança para verificar a necessidade de encaminhamento a um especialista (psicólogo, neurologista etc.), caso necessário. A premissa presente no trabalho de Andrade e Coudry é de que, como a escola não tem dado conta, ou cumprido com êxito, a tarefa de ensinar a leitura e escrita aos alunos no período adequado (primeiro ciclo do Ensino

_

¹⁹ De acordo com a descrição do próprio CCAzinho no *site* da Unicamp http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/crian%C3%A7as-do-ccazinho-t%C3%AAm-encontro-como-artista-afr%C3%A2nio-montemurro. Acesso em: 06 jun. 2015.

Fundamental), o trabalho desenvolvido no Centro, pelos pesquisadores, pode suprir estas falhas no percurso de aprendizagem.

Se no início desta discussão os trabalhos das pesquisadoras acadêmicas e das professoras-pesquisadoras se diferenciavam pelo modo como a realidade de pesquisa era concebida, agora eles se aproximam no que diz respeito ao lugar da criança. Os três trabalhos que tomamos como ponto de partida para a reflexão sobre textos produzidos na sala de aula defendem, cada qual, a criança produtora de texto sob sua perspectiva; seja sociocultural, construtivista ou linguística, os trabalhos disputam a criança como forma de explicar os percalços, sucessos, ou fracassos num percurso de escrita. Nós, entretanto, adotamos como missão discutir os textos produzidos na sala de aula, e as interações desenvolvidas entre professora e alunos, sem nos deter, especificamente, em uma ou outra abordagem teórica.

Nossa decisão segue, por um lado, o objetivo de fazer uma reflexão a respeito das interações em sala de aula, a fim de verificar como se dão os avanços e os recuos no aprendizado sem, necessariamente, propagandear uma teoria específica; por outro, segue o objetivo de contribuir na formação de um leitor muito específico, o professor, a quem são destinados inúmeros textos que, sob o pretexto de contribuir com a Educação de maneira geral, ou com o ensino de um conteúdo em particular, dedicam-se mais à divulgação de uma perspectiva de trabalho, do que à contribuição para os avanços dos alunos.

A direção que seguimos acompanha o proposto em *A criança falada e a cena de quem a fala* (BARZOTTO, 2004) e *Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais* (GALHARDO, 2014). No primeiro texto, o autor problematiza aquilo que se fala sobre a criança na escola e a cena criada pelo autor que a fala; em outras palavras, Barzotto (2004) correlaciona a imagem que é criada para representar a criança em contexto escolar à imagem que o próprio autor (que discorre sobre a criança) cria de si mesmo. De modo geral, Barzotto (2004) afirma que ambas as imagens são equivalentes, uma vez que os autores que discorrem sobre a criança tendem a apresentá-la como um "sujeito que precisa ser adornado pelo pesquisador para ser percebido como tendo valor" (BARZOTTO, 2004), enquanto que, eles mesmos, se apresentam como um "alguém que também precisa de voz e de um lugar para ela" (BARZOTTO, 2004); ou, ainda, como alguém que precisa se "adornar com textos de outros autores" para ser valorizado. Nós, entretanto, assumimos o desafio de construir um perfil sólido, que possa ir além do que estes autores (os que Barzotto critica neste artigo) fazem.

Já o segundo texto que mencionamos refere-se à dissertação de Mestrado de Nathaly Galhardo (2014). Neste trabalho, a pesquisadora assume o compromisso de identificar o que se diz sobre TDAH²⁰ a pais e professores, a partir da análise de diferentes eixos argumentativos sobre o assunto. De acordo com Galhardo, diferentes setores da sociedade tentam abordar a criança a partir de sua perspectiva e, mais do que descrever o TDAH, procuram delinear produtos (GALHARDO, 2014). Nosso intuito neste trabalho, conforme mencionado anteriormente, não é o de partir de um ponto de vista ou teoria a fim de propagandeá-los, mas sim o de construir um caminho que leve o nosso leitor (o professor) a pensar em possibilidades de ação pedagógica.

Trata-se de um procedimento de leitura, esse a que estamos encaminhando nossa análise de textos sobre ensino, que visa a uma *dezescrita*, conforme trataremos no capítulo a seguir.

²⁰ Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade.

4 A DEZESCRITA DA ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA: COMO ANALISAR OS TEXTOS?

O neologismo *dezescrita*, que orienta nosso trabalho, parte de uma acepção em que "para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto" (RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p. 11). Ainda para os autores, é necessário que, tanto na leitura quanto na escrita, haja um esforço para a criação de algo novo, um empenho em "inventar possibilidades para apresentar o seu próprio fazer" (RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p. 12).

Na obra *Estado de leitura*, Barzotto (1999, p. 11) já nos alertava para a necessidade de "negar momentaneamente as leituras já existentes do texto que se lê, ou de textos que abordam temas aproximados". Neste trabalho, isto significa que assumir um *estado de leitura* e *dezescrever* as leituras prontas que circulam em determinado meio torna-se um desafio necessário para a construção de novas e diferentes produções intelectuais.

Neste trabalho nos deparamos, portanto, com duas tarefas neste sentido: a de verificar como os alunos podem *dezescrever* a orientação do professor; e a de refletir sobre como é possível *dezescrevermos* nossa própria prática pedagógica, a partir da leitura que estamos fazendo de nossas interações em sala de aula.

Para tanto, retomemos os objetivos apresentados na *Introdução*: a) observar como os alunos se utilizam das orientações e intervenções do professor para produzir textos; b) verificar em que medida as orientações e intervenções do professor facilitam, dificultam e/ou sustentam o engajamento do aluno com sua produção; e c) analisar em que medida as produções dos alunos manifestam um movimento de *dezescrita* em relação à orientação dada. Esses três objetivos procuram depurar a maneira pela qual a *dezescrita* comparece (ou não) na sala de aula, e nos provoca a inventar possibilidades de torná-la possível em contexto escolar.

Assim, partimos do pressuposto de que o esforço em agenciar de modo equilibrado a orientação dada pela professora e sua própria singularidade manifesta tentativas de *dezescrita* por parte do aluno. No artigo *Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever*, Riolfi e Magalhães (2008) se perguntam se é possível cumprir com a tarefa escolar sem deixar de manifestar a própria singularidade. Inspirados nesta questão, conduziremos nossa análise

de dados, no próximo capítulo, de modo a encontrar indícios de *dezescrita* nos textos dos alunos, por meio das: a) escolhas que comparecem no texto, porém não foram orientadas ou sugeridas pela professora nos momentos de conversa/interação; e b) escolhas que convergem com as orientações da professora.

Já neste capítulo, refletiremos a respeito: 1) Das experiências e erros de escrita, de modo a ilustrar que tipo de abordagem e análise de dados faremos no próximo capítulo; 2) Da interação entre professor e alunos na escola, em contextos de produção de textos; e 3) Das posições subjetivas possíveis de serem assumidas pelo aluno num percurso de escrita (e como isso pode nos ajudar a pensar nas posições subjetivas assumidas por um professor quando ele se propõe a refletir sobre sua própria prática).

Comecemos pelas experiências (e erros) de escrita na sala de aula.

4.1 Das Experiências e Erros de Escrita

Neste item, refletiremos acerca dos erros de escrita em situações de produção de textos. Entretanto, o nosso objetivo não é o de mostrar como, nem por que, estes erros acontecem, mas sim o de apresentar possibilidades para análise destes erros nos textos dos alunos.

Em *Aprender a escrever* (*re*)*escrevendo*, Sírio Possenti (2005) afirma que, muito comumente, os professores tendem a considerar os erros apresentados pelos alunos como problemas que devem ser rapidamente superados (por meio, por exemplo, da realização de diversos exercícios). Entretanto, o autor pondera que, por ser arbitrária²¹, a escrita é passível de erros, que decorrem, na maioria das vezes, de falta de prática de escrita.

Ainda para o autor não há problemas graves no que se refere à: 1) letras trocadas; 2) letras que faltam ou sobram; 3) palavras que se separam e se juntam; 4) acentos demais ou de menos; e 5) letras invertidas ou espelhadas. De modo geral, os problemas de grafia, segundo Possenti, derivam da:

- a) Falta de uniformidade na correspondência entre som e letra;
- b) Diferença de pronúncia (troca de *e* por *i*, *o* por *u*, etc.);
- c) Variação entre a forma dicionarizada e a forma falada; e
- d) Separação (ou não) de certas partículas.

²¹ A língua falada não corresponde fielmente à língua escrita (ou, nas palavras do autor, não retrata detalhadamente a língua escrita).

Uma vez compreendidos como "parte do processo de aprendizado da escrita" (POSSENTI, 2005, p. 17), veremos que há uma concepção equivocada acerca destes erros de ortografia. Sendo confundidos, muitas vezes, com problemas neurológicos graves, os erros ortográficos apontam para uma lógica escolar excludente: quem erra tem problemas, quem não erra não tem. Isto porque a linguagem correta costuma ser associada à inteligência e capacidade cognitiva; a linguagem errada, por outro lado, à incapacidade (POSSENTI, 2005, p. 18). No entanto, o autor afirma que "o domínio da ortografia é um saber [...] até pouco relevante" (POSSENTI, 2005, p. 18).

Ainda para Possenti (2005, p. 24) dificilmente, os erros ortográficos ultrapassam "o domínio da variação linguística [...]. Isto é, quase nunca se trata de doença". Um trabalho de reescrita básico, que não exija transformar o texto já escrito em uma "narrativa mais sofisticada" (POSSENTI, 2005, p 27), por exemplo, caracteriza-se como uma oportunidade para o aluno refletir sobre seus erros e corrigi-los. No entanto, a rotina escolar, muitas vezes, não permite com que o aluno aprenda a escrever da mesma maneira como ele aprendeu a falar: experimentando, criando possibilidades, ouvindo. Cobra-se do aluno que tudo seja feito de modo correto desde o primeiro dia de aula, e não se dá tempo para que ele aprecie a tarefa de escrever (re)escrevendo (POSSENTI, 2005). Neste ponto de nossa discussão, introduzamos Cagliari (1989).

Em *Alfabetização & Linguística*, Cagliari (1989, p. 122) concebe a produção de textos escritos como uma atividade que:

[...] envolve problemas de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc. [...]. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada etc. Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola.

Ainda a respeito da importância da experiência de escrita, partilhamos também da seguinte afirmação:

as crianças devem poder escrever o que quiserem, como quiserem. A professora deve orientar quanto à forma do que se vai escrever [...]. A partir da produção de textos das crianças, podem-se fazer comentários a respeito de tudo o que se achar relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares. (CAGLIARI, 1989, p. 123).

Ou seja, práticas livres e espontâneas de escrita tanto são aprazíveis quanto significativas no trabalho de produção de textos. Criando-se tempo e condições para que o aluno experimente possibilidades de escrita na sala de aula (e reflita sobre elas), estaremos também contribuindo para um ensino que vise à inclusão de todos na escola.

Cagliari (1989, p. 145) pondera que os erros de escrita não são dificuldades insuperáveis, tampouco "os acertos são obras do acaso". O que ocorre no processo de aprendizado da escrita são experiências carregadas de maior ou menor complexidade, de acordo com a fase a qual a criança está vivendo em seu processo de aprendizado. Os erros e fracassos de escrita que, na *Justificativa* deste trabalho, pareciam encontrar um fim em si mesmo, ganham agora um contorno mais vivo. Para fomentar nossa discussão, recorramos a Esteban²² (2002) e Soares²³ (1986).

Para Esteban é preciso assumir o fracasso escolar como um desafio "no sentido de discutir os mecanismos escolares que o produzem e assinalar movimentos que constituem possíveis alternativas para sua superação" (ESTEBAN, 2002, p. 99).

Já Soares, problematizando ainda mais essa questão, aponta que a democratização do ensino é a grande geradora do fracasso escolar; segundo a autora, a democratização é, antes de tudo, *contra* o povo do que *para* o povo (SOARES, 1986, p. 9). A escola que, até algumas décadas, se destinava às classes favorecidas e "sempre privilegiou – e [...] continua a privilegiar – a cultura e a linguagem dessas classes" (SOARES, 1986, p. 68) é a mesma que passou a atender as camadas populares. Entretanto, sabemos que os objetivos do ensino não foram reformulados de maneira a contemplar devidamente essas camadas. O resultado disso é que, ainda hoje, os professores se veem cobrados para abordar um grande número de conteúdos na sala de aula; e os alunos, por sua vez, se veem pressionados a aprender, por meio da realização de diversos exercícios e avaliações, aquilo que, na realidade, poderia ser vivenciado gradualmente em contexto escolar.

Tal como Geraldi (2011, p. 40) em *O texto na sala de aula*, entendemos que "toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política". Se considerarmos, portanto, que os erros de escrita apresentados pelos alunos são indícios de fracasso escolar (ou incapacidade cognitiva, derivada da pobreza ou carência social), estaremos compactuando com o que, até o

-

²² A obra em questão intitula-se *O que sabe quem erra*.

²³ A obra a que nos referimos é a *Linguagem na escola*.

momento, o sistema de ensino vem fazendo com os estudantes das camadas populares: exclusão escolar disfarçada de inclusão. Mas se considerarmos que a quantidade de erros apresentados não é tão relevante quanto as possibilidades de reflexão sobre eles, então começaremos a *dezescrever* essa história que nos vem sendo contada. Afinal, para quê ensinamos?

Em *O que sabe quem erra* (2002), Esteban nos alerta para a tensão criada a partir da oposição erro/acerto. Segundo a autora, a "dicotomia saber/não-saber contribui para o silenciamento daqueles cujas vozes não são ouvidas, reconhecidas e valorizadas no processo pedagógico, revelando a presença da tensão inclusão/exclusão social nos procedimentos escolares" (ESTEBAN, 2002, p. 135). Deste modo, torna-se urgente ressignificar a abordagem pedagógica que é feita a respeito do erro na sala de aula. O que nos propomos a fazer neste trabalho tanto se relaciona com a necessidade de *dezescrever* a leitura que é feita destes erros em contexto escolar, quanto ao nosso desejo de contribuir para as discussões que envolvem a pesquisa na sala de aula.

No próximo item, continuaremos essa reflexão a partir do enfoque das interações escolares em situações de produção de textos.

4.2 Das Interações entre Professor e Alunos na Escola

Conforme apresentado no Capítulo 1 deste trabalho, as autoras Calkins, Hartman e White (2008), na obra *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*, propõem quatro métodos de interação para o ensino da produção textual. Retomemos o que nos sugere cada um destes métodos:

- 1) *Demonstração*: neste método o professor atua como quem ensina uma receita, explicando passo-a-passo o que se espera que o aluno seja capaz de fazer futuramente sem seu auxílio ou intervenção.
- 2) Prática orientada: este método sugere que o professor se implique no exemplo. Segundo as autoras, é como entrar com a criança na piscina e mostrar a ela como respirar e se movimentar.

- 3) Contar explicitamente e mostrar um exemplo: aqui teremos o que as autoras chamam de "pequeno discurso". O professor, a partir deste método, explica e exemplifica. A diferença entre este e o anterior está na metáfora, que poderá ser utilizada pelo professor para tornar o exemplo memorável.
- 4) Investigação: considerado como o método mais sofisticado, ele consiste em convidar o aluno para um estudo; mais especificamente, para estudar algo com o professor. Este método provoca a criança a uma reflexão. Aqui, ela poderá extrapolar e criar a partir dos princípios contidos no exemplo.

Segundo as autoras, a escolha do método mais adequado para ensinar e intervir na produção textual de um aluno poderá se basear no que o professor observa de suas dificuldades e/ou facilidades apresentadas em situações de escrita. Além disso, queremos destacar que, conforme o professor analisa suas aulas e intervenções nos textos dos alunos, mudanças qualitativas são possíveis de acontecer no percurso de escrita (tanto para o aluno quanto para o professor).

Riolfi e Magalhães (2008), conforme veremos no próximo item deste capítulo, apostam que é possível assumir diferentes posições subjetivas durante o ato de escrever. Nós apostamos que a postura assumida pelo professor, num processo de leitura de sua prática de ensino, se reflete na maneira como o aluno lida com a própria escrita; ou, de acordo com o que afirmamos na *Justificativa* (Capítulo 1), ocupando a posição de professor-pesquisador, é possível compreender como se articula a palavra do aluno e o grau de comprometimento que o professor tem com ela. Além disso, consideramos que:

[...] se a fala sobre o trabalho do professor for a público apenas pelos sujeitos que falam dele por meio de uma observação externa [...], talvez esse falar fique incompleto. Daí a importância emancipatória de que o professor tome o poder de falar, por escrito, do que faz. (FREGONESI; GALESSO; BARZOTTO, 2014, p. 8).

Retomando Calkins, veremos que, na obra *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito* (2002), a autora empreende uma reflexão consideravelmente provocativa a respeito da estreita relação entre pesquisa e ensino. Segundo Calkins, não só "existe uma fina linha divisória" (p. 29) entre o pesquisar e o ensinar, como também uma grande similaridade no processo de trabalho dos professores e dos pesquisadores. Observar, elaborar hipóteses, reformular objetivos etc. não se caracterizam neste livro como tarefas exclusivas do professor ou do pesquisador, mas de ambos.

De modo geral, Calkins concebe a sala de aula como um lugar privilegiado para as experiências de escrita. Assim como Cagliari (1989) e Possenti (2005), a autora também defende a criação de tempo e condições favoráveis ao desenvolvimento da escrita na escola. Os lemas "fazer de uma vez só" ou "fazer e ir em frente" (CALKINS, 2002, p. 36) são, para a autora, impedimentos da pesquisa e produção de textos na sala de aula. Sobre o impasse entre proporcionar práticas espontâneas de escrita e, ao mesmo tempo, cumprir com o programa curricular, Calkins (2002, p. 38) afirma que: "Em vez de enfiar mais alguma coisa no currículo já abarrotado, sugiro que olhemos criticamente para nosso dia escolar, a fim de determinar aquilo que não é mais necessário e pode ser eliminado.".

Ou seja, para que as interações em contexto de produção textual se desenrolem de maneira "profusa e construtiva" (CALKINS; HARTMAN; WHITE, 2008, p. 27), é necessário eliminar do currículo aquilo que, em essência, já não se faz mais tão importante, de modo a criar espaço na aula para diferentes experiências de escrita. Sobre desenvolver (ou melhorar) a gestão de sala de aula para que essas experiências se tornem possíveis, Calkins, Hartman e White (2008) apontam três estratégias: 1) equipar os alunos para que trabalhem com independência (isto envolve também planejar com detalhes como irá se desenrolar a aula de produção de textos, fornecendo, assim, ao aluno o subsídio necessário para que ele trabalhe com independência); 2) antecipar problemas (previsíveis e não previsíveis); e 3) desenvolver sistema de gestão (criar um sistema de registro das interações e planejar sua logística).

De modo geral, compartilhamos dos trabalhos de Calkins (2002) e Calkins, Hartman e White (2008), a premissa de que interagir com crianças produtoras de textos (e estudar estas interações) é um trabalho que requer compromisso e criticidade. À medida que o professor se implica neste trabalho, conforme afirmamos no item anterior, mudanças qualitativas podem acontecer, tanto para o aluno quanto para o professor.

Deste modo, refletir sobre a contribuição do professor-pesquisador para os trabalhos realizados em sala de aula torna-se tão importante quanto analisar os textos dos alunos. Para tanto, discutiremos no próximo item as posições subjetivas assumidas por alunos em situações de escrita. Nosso intuito não é o de seguir à risca as modalizações propostas pelas autoras (Riolfi e Magalhães) em nossa análise de dados, mas sim o de pensar nas posições subjetivas possíveis de serem assumidas por um professor num processo de leitura de sua própria prática.

4.3 Das Posições Subjetivas do Professor

No artigo *Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever* ²⁴ (2008), Riolfi e Magalhães discutem o agenciamento da singularidade em textos produzidos em contexto escolar. Mais especificamente, elas se perguntam: "é possível sustentar um estilo singular redigindo textos solicitados na escola?".

Articulando Psicanálise, Linguística e Educação, as autoras propõem quatro modalizações de agenciamento da singularidade. Para as autoras (2008), é possível ir ao encontro de uma escrita criativa se o parceiro mais experiente (aquele que ensina) atuar como uma "prótese", suprindo funções ausentes no percurso de escrita.

As modalizações propostas pelas autoras são:

- 1. Sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro. Nesta modalização, o sujeito adere de tal forma à palavra do outro que não consegue operar sobre ela. Um texto produzido nessa modalização reúne "fragmentos de outros textos que já circulam na cultura" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 104). Para exemplificá-la, as autoras apresentam um texto produzido por uma aluna de sétima série (Roseli). A proposta escolar consistia em narrar os eventos ocorridos entre a recepção de um convite e a realização de uma festa. No texto, em questão, Roseli utiliza-se de fragmentos de um best-seller para dar conta da tarefa escolar, mas não apresenta uma produção que manifeste sua singularidade.
- 2. Sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural. Nesta modalização, o sujeito não é "tão esmagado" quanto na modalização anterior. Aqui, ele já começa a "calcular o outro" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 107). O texto o qual as autoras recorrem para ilustrar essa modalidade também fora produzido a partir da proposta escolar que apresentamos no tópico anterior. Entretanto, ao invés de se utilizar de fragmentos diversos para compor sua produção, o aluno apresenta uma tentativa de cumprir com a tarefa.
- 3. Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria. O sujeito nesta modalização agencia "de modo equilibrado a demanda escolar e o seu próprio desejo" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 107). Textos produzidos nessa modalidade contêm traços de um esforço em agenciar a demanda escolar de

²⁴ Este artigo foi publicado em 2008, na revista *Estilos da Clínica*, volume XIII.

maneira singular. De acordo com as autoras, há na organização destes textos "uma insistência em bem dizer" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 107).

4. Subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa. Uma escrita resultante desta modalização demonstra sofisticação no agenciamento da singularidade, bem como que o escritor procura estabelecer laços com o leitor. De modo geral, esta escrita joga com o leitor, de modo a esvaziar o significante, para, num outro momento, "inscrevê-lo metaforicamente" (RIOLFI; MAGALHÃES, 2008, p. 112).

Tais modalizações apontam desde um sujeito com a expressão da singularidade limitada até um sujeito que já consegue trabalhar a favor dela, criando laços com o leitor. Inspirados nisso, nos perguntamos: que posição subjetiva pode ser assumida por um professor que se propõe a refletir sobre sua própria prática de sala de aula?

No início deste capítulo tomamos o neologismo *dezescrita* como ponto de partida para as nossas discussões. Para além de analisar os textos dos alunos, nos propomos também a refletir sobre a *dezescrita* da nossa própria prática pedagógica. Isto porque a acepção de que partimos toma a *dezescrita* como um processo de leitura que demanda, em nossas palavras, coragem e criatividade; coragem *de* criar algo novo e criatividade *para* criar algo novo.

Partimos do pressuposto de que o trabalho de leitura e análise das próprias interações provoca o professor a lidar de maneira crítica com a sua prática; assim, estimula-se um deslocamento da postura que, tradicionalmente, os professores assumem em sala de aula. O professor enquanto pesquisador passa a ter como missão aprender a se reinventar a cada prática. A fina linha divisória entre pesquisa e ensino, a que Calkins (2002) se referia, torna-se então a junção entre as atividades. Complementando esta reflexão, Esteban (2002) afirma que: "a interação dialógica [entre teoria e prática ou pesquisa e ensino] exercita a capacidade de assumir perspectivas diferentes e de interpretar a perspectiva do outro. Gera um processo em que a subjetividade, a consciência crítica e a autonomia são permanentemente fortalecidas" (ESTEBAN, 2002, p. 12).

Aprender a ensinar ensinando (e, ao mesmo tempo, pesquisando) torna-se uma das características mais profundas do professor-pesquisador. Participar e ter acesso às discussões acadêmicas e também ao espaço escolar, que muitas vezes torna-se foco de pesquisa na Universidade, torna-o um pesquisador em posição diferenciada. Isto porque, ao pesquisador acadêmico é dada a oportunidade de observar à distância a realidade escolar; já para o

professor-pesquisador, a realidade escolar é também a *sua* realidade²⁵. Deste modo, torna-se plausível supor que a posição subjetiva assumida por um e outro sejam diferentes; até mesmo porque os propósitos de pesquisa se tornam diferentes.

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire (2006, p. 10) afirma que:

[...] a tarefa do ensinante, que também é aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

Assim como Freire, acreditamos que a missão do professor-pesquisador envolve diferentes aspectos: desde aqueles relacionados à produção do conhecimento até os que envolvem a relação emocional-afetiva entre professor e alunos. Mudar o posicionamento (ou assumir diferentes posições subjetivas num percurso de ensino) não só é legítimo, como também necessário para aquele que se propõe a pesquisar e ensinar. Deste modo, pensamos em duas posições subjetivas possíveis de serem assumidas pelo professor em contexto escolar: 1) uma posição que indica um sujeito paralisado frente às controvérsias do sistema de ensino; e 2) uma posição que indica um sujeito que "não cede frente aos maus encontros" (RIOLFI; BARZOTTO, 2012, p. 9).

Na primeira posição subjetiva, o professor reproduz os discursos e textos que lhe chegam. Neste papel de *sujeito paralisado*, o professor dificilmente se envolve na produção de algo novo, ou na desconstrução de práticas que lhe foram ensinadas. As chances de o *propagandeamento de teorias*, que discutimos no Capítulo 3 deste trabalho, terem influência em sua prática são grandes.

Na segunda posição subjetiva, o professor "persiste na direção que lhe é apontada pelo seu desejo" (RIOLFI; BARZOTTO, 2012, p. 9). Em *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*, Riolfi e Barzotto provocam os professores a um novo nascimento; isto é, a um despertar para uma posição ética em que não se cede frente aos obstáculos. Assim, pensamos nessa segunda posição subjetiva como aquela que gera coragem e persistência para o professor. Mais do que ir em direção ao seu desejo, esta posição requer do professor a produção do conhecimento.

²⁵ Realidade de trabalho, atuação profissional.

A esta altura de nossa discussão, é possível que o leitor esteja se perguntando: o professor-pesquisador, necessariamente, assume a segunda posição subjetiva?

Partimos do pressuposto de que não há uma regra. Espera-se que, pela interação dialógica entre pesquisa e ensino, ou "teoria e prática" – como Esteban (2002) afirma –, o professor-pesquisador mova-se sempre na direção da construção de algo novo; ou seja, na direção de novas leituras, novas práticas. O que, no entanto, ocorrerá em seu percurso de pesquisa e ensino não pode ser previsto de maneira precisa. Mas acreditando na capacidade de engajamento do professor é que apostamos na segunda posição subjetiva. Isto nos ajuda, inclusive, a pensar em possibilidades de superar a ideia de que os cursos de aperfeiçoamento para o professor são a solução para um novo modelo de ensino, conforme contestamos no Capítulo 1 (*Justificativa*) deste trabalho. Pensar o professor como um indivíduo capaz de transformar e agir na sociedade, bem como analisar sua própria prática pedagógica e estabelecer os encaminhamentos necessários, é dar também a ele o poder de (des)construir padrões.

Em *Medo e ousadia*, Paulo Freire e Ira Shor (1993, p. 68) discutem que "os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo". Ainda para os autores, este medo pode ser paralisante se o professor não estiver seguro do seu sonho político. A provocação a partir disto é para que os professores estabeleçam limites para os seus medos e tenham clareza a respeito das razões pelas quais eles sentem medo. Já o nosso convite, a partir deste ponto da discussão, é para que os professores se sintam livres para viver e construir sua docência²⁶.

Dada esta parte de reflexões a respeito das possibilidades de erro, experiência, interação e reinvenção da própria prática, analisaremos no próximo capítulo os dados coletados em nossa sala de aula. Esperamos, à luz das discussões aqui levantadas, compreender como os alunos se utilizam das orientações e intervenções do professor para produzir textos; esperamos, também, rever nossa própria prática, de modo a *dezescrevê-la*. Afinal, é possível a *dezescrita* na sala de aula?

²⁶ Alusão ao livro de Maria Teresa Estrela (Org.), cujo título é *Viver e construir a profissão docente* (1997).

5 AFINAL, O QUE EU FAÇO COM OS RISCOS, O PONTO DE INTERROGAÇÃO E DEMAIS INTERVENÇÕES?

Neste capítulo, faremos a apresentação, descrição e análise dos dados coletados na sala de aula. Estes dados consistem em: a) transcrição dos momentos de aula (doravante cenas²⁷), em que foram propostas as produções de texto (bem como as transcrições das devolutivas); e b) versões de textos (os manuscritos) produzidos pelos alunos em sala de aula.

Os textos e cenas transcritos neste capítulo fizeram parte das atividades de produção de textos de uma turma de 5° ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre letivo de 2013. Nossos informantes, estudantes de escola pública, tinham entre 9 e 10 anos de idade à época da coleta de dados e serão identificados neste trabalho por nomes fictícios, quais sejam: Felipe, Kelly, Lara e Daniel.

Conforme apresentado no Capítulo 2, optamos por dois tipos de edição de textos neste trabalho: a edição fac-similar (reprodução da imagem do texto) e a edição crítica.

Relembremos também os critérios que elaboramos para a apresentação dos dados:

- a) Por questões de visualização e diagramação, optamos por transcrições ora ao lado do texto original, ora abaixo.
- b) Enumerar na transcrição todas as linhas escritas.
- c) Preservar escolhas linguísticas (ortografia, sinais diacríticos, de pontuação etc.).
- d) Reproduzir parágrafos, separação vocabular, letras maiúsculas e minúsculas.

Com relação às cenas apresentadas neste capítulo, elas se referem, respectivamente: 1) à primeira parte da aula de produção de textos (isto é, o momento da aula em que foi feita a proposta de produção); e 2) à orientação e discussão para a escrita da segunda versão do texto. Para efeito de análise realçamos com as cores amarela e verde as orientações que se fizeram presentes na escrita dos textos. Os trechos destacados com a cor amarela referem-se às sugestões de escrita levantadas pelos próprios alunos; os trechos em verde referem-se às orientações da professora.

-

²⁷ De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, cena tem 5 acepções: 1) O palco teatral; 2) [...] o principal espaço de representação; 3) A arte dramática; 4) Cada uma das situações ou lances no decorrer de uma peça, filme, novela, romance etc.; e 5) Acontecimento dramático, ou cômico. Para este trabalho, tomaremos a acepção 4; ou seja, nossas transcrições serão entendidas como situações de interação que decorrem de uma aula.

Nas transcrições das aulas, optamos por identificar os alunos utilizando as letras do alfabeto (Aluno A, Aluno B etc.). Como os informantes da pesquisa também são alunos da turma, optamos por utilizar seus nomes fictícios na transcrição. Deste modo, teremos em nossas cenas alunos identificados com as letras do alfabeto e outros identificados pelos nomes fictícios que adotamos para análise dos textos. Destaquemos também que não necessariamente a Aluna A da cena 01 é a mesma da cena 02. Nossa preocupação quanto a isso pauta-se em identificar as diferentes vozes de *cada* cena.

Cabe ressaltar que os trechos escritos em parênteses descrevem o contexto da aula; isto é, o que ocorre por trás das interações (se a professora entrega a atividade, se os alunos fazem silêncio, se dão risadas...). De modo geral, optamos neste trabalho por uma transcrição livre das aulas de produção de textos. A partir do próximo item, vejamos os dados.

5.1 O Chapéu

A primeira proposta de produção, conforme a orientação que será apresentada na cena 01, é para que os alunos escrevam um texto a partir da história em quadrinhos *O chapéu*, de Eva Furnari. Na sequência, observemos a HQ a partir da qual os alunos produziram os textos deste conjunto.

A) Cena 01

Professora: Vou entregar para vocês essa folha aqui, tá? Com a história em quadrinhos. Uma história em quadrinhos da Eva Furnari. Que história é essa? *(mostrando a atividade para a turma)*.



Figura 01 – O chapéu

Alunos: A do chapéu.

Professora: Eu já comentei?

Alunos: Já!

Aluno A: Tem que ler de baixo para cima.

Aluno B: A outra era de ladinho assim...

Aluno C: De cima para baixo.

Aluna D: Da direita para a esquerda. A gente demorou um tempão para conseguir fazer ela, né professora? A gente ficou... "como é que começa?".

(A professora entrega as folhas).

Professora: Pode passar. Pode passar. Depois de um tempo: Professora: Alguém não recebeu? Alguém NÃO recebeu? Pronto, agora que todo mundo recebeu, coloca o nome. Colocando...

Aluno B: Ah, professora, essa é de lado, olha aqui.

Professora: Sabe por que vocês estão achando que a gente já fez? Vou explicar. Gente, essas histórias da Eva Furnari são todas muito parecidas visualmente, porque são os mesmos personagens; normalmente elas não têm balões com falas. Então...

Aluna D: Sempre tem um sapo dentro do chapéu, sempre tem uma pedra.

Professora: Ai, ai, ai. Só que, o quê que aconteceu? Lá na última vez, na última aula de produção de textos, vocês fizeram... Tiveram que fazer um reconto da história Cão e Gato. E aí a gente ficou com dificuldade para ler aqueles quadrinhos, lembra? A gente não sabia se lia da esquerda para a direita OU se a gente lia primeiro todas as colunas de um lado, depois as colunas do outro. Lembram disso?

Alunos: Sim.

Professora: E aí eu falei para vocês que, na realidade, eu estava relembrando de uma outra história que eu já conhecia. Até peguei o celular, mostrei para todo mundo, né? A

história que eu mostrei no celular era exatamente essa. Todos os quadrinhos de um lado, depois todos os quadrinhos do outro.

Aluno F: Aqui não tá assim.

Professora: Isso, só que aí, para não ficar confuso, eu modifiquei. Isso que eu ia falar...

Aluno F: Ah, professora!

Professora: Para seguir o mesmo padrão daquela última aula, tá?

Aluna D: Assim, assim, assim? (*Mostrando os quadrinhos com o dedo*).

Professora: Isso, isso mesmo. Esquerda, direita, esquerda, direita. Tá? Vamos ler esses quadrinhos, oh. Primeiro quadrinho: tem aí uma rede, né? Quem tá dormindo nessa rede?

Alunos: Bruxa, gato.

Professora: A bruxa e o gato. Na cabeça da bruxa tem um chapéu, o chapéu da bruxa. E na cabeça do gato também tem um chapeuzinho. Deu para ver?

Alunos: Sim.

Professora: Tá, olha lá para o segundo quadrinho. Do lado direito. De repente, o gato aqui se mexe. Ele tá com a cabeça um pouquinho mais para fora da rede. E o chapéu dele se mantém na cabeça?

Alunos: Não. Professora: O que acontece?

Aluno B: Cai na pedra.

Professora: Cai numa pedra, né? Aí o gato, passa um tempinho, ele dá outra espreguiçada. Olha o terceiro quadrinho, ele espreguiçando. E no quarto quadrinho, ele abre um pouco o olho, assim preguiçoso, e a bruxa acorda assustada. Por quê que a bruxa acorda assustada?

Alunos: Porque o chapéu...

(Várias vozes).

Professora: Porque o chapéu deu... uns três pulos aí.

(Risadas).

Professora: Aí, no próximo quadrinho, olha só: o gato e a bruxa se abraçam, né? Que coisa estranha é essa? E o chapéu continua...

Aluna D: Boing, boing, boing.

Professora: ... continua boing, boing.

Aluno G: Professora, mas se ela era uma bruxa... (o aluno interrompe).

Aluno B: Ela deve ter feito um feitiço.

Professora: É, né? Próximo quadrinho. O chapéu para quieto próximo a pedra e, de repente, alguma coisa continua pulando. O quê que é?

Aluna D: Um sapo.

Professora: Um sapo. E aí, eles entendem. Eles entendem que, na realidade, não era o chapéu que estava pulando. Era um sapo que estava dentro do chapéu fazendo com que ele pulasse. E olha que engraçado, olha a cara de alívio da bruxa e do gato. Olha que carinha de alívio, de "ufa, era só um sapo!". O Daniel [aluno G] falou assim: "Poxa, professora, ela não era bruxa? Por quê que ela ficou com medo do chapéu pulando? Era só ela fazer um feitiço." Vai saber, né? Vai que essa bruxa aí é uma bruxa meio medrosa, vai que ela não tem tantos poderes assim. Vai saber, né? Nessas linhas que têm aí embaixo, vocês vão escrever tudo isso que a gente discutiu agora. Tudo bem? Primeira linha de todas, o que a gente coloca?

Alunos: <mark>Título</mark>.

Professora: Título. Que pode ser o mesmo da história original ou vocês podem criar um outro, tudo bem?

Aluno H: O chapéu e o gato.

Professora: E aí na linha de baixo, vocês vão começar a escrever a história. Como que a gente começa uma história?

Aluna D: Parágrafo.

Professora: Tá. Colocando parágrafo e letra...

Alunos: Maiúscula.

Professora: Ótimo! Certo. Gente, uma história tem que ter um único parágrafo?

Alunos: Não.

Professora: Só se for uma história muito curta, mas não é o caso da nossa, né? A gente vai ter um monte de coisa para contar, tá certo? Sempre que colocar um ponto final, a próxima frase sempre começa com letra maiúscula. Não esqueçam disso. Tá ok?

Aluna D: Tá.

Professora: Pode começar.

(Silêncio).

Cena 02 – Orientações para a escrita da segunda versão

Professora: Nessa folha pautada que vocês receberam, escrevam aí o nome de vocês, quinto ano, o nome da professora e embaixo: segunda versão do texto "O chapéu". Como que essa segunda versão vai ser feita? Gente, atenção (pausa). Vou explicar uma única vez, não quero ninguém perguntando COMO (a professora enfatiza a pronúncia desta palavra) é pra fazer. Pode perguntar outras coisas, agora o COMO eu vou explicar agora e pra todo mundo. Vocês receberam a primeira versão do texto de vocês. Sim ou não?

Alunos: Sim.

Professora. Sim. Ótimo. Percebam que aí no texto de vocês eu fiz algumas intervenções. Intervenções do tipo ortográficas, intervenções de pontuação, né? Teve gente que escreveu DURmindo, com "u". Aí eu coloquei um tracinho embaixo e coloquei o "o". Porque não é durmindo, é dormindo. Embora na hora que a gente vá falar o som saia como "u", na verdade a gente escreve com "o". Ãaan, outras coisas, né, que vocês escreveram, por exemplo, com um "r" só e a gente usa dois "rr". Algumas coisas que vocês escreveram aí com um "s", a gente usa dois "ss" ou então usa cedilha... Intervenções desse tipo. Fui colocando também ponto final, vírgula, fui completando algumas ideias. Tem gente aqui que esquece muito de colocar o "que". Fui colocando tudo isso pra vocês. (Pausa). Então vocês vão refazer o texto de vocês observando bem essas intervenções da professora. Tá? Eu fui corrigindo os erros ortográficos, corrigindo pontuação... E tem também algumas outras coisas pras quais eu quis chamar a atenção. DE REPENTE (pronunciando mais alto e devagar). Nessa produção aí, "O chapéu", muitos de vocês, acho que quase todo mundo, escreveu "de repente". Só teve uma pessoa aqui na sala que acertou como escreve essa palavra. Uma pessoa só. Todas as outras colocaram "de repente" junto. Junto e com dois "rr". É assim que escreve?

Alunos: Não.

Aluna A: Professora, eu só coloquei um.

Professora: Como que escreve "de repente"?

Alunos (*muitas vozes*): De, espaço, repente.

Professora: Ótimo. De, espaço, repente. Tá certo? Outra coisinha também que eu observei. Muitos de vocês, ãaan, ficaram usando repetidamente a palavra "aí". Aí o gato deixou o chapeu cair, aí a bruxa acordou, aí os dois ficaram assustados... É ou não é? Dá uma olhadinha aí na produção de vocês.

Aluno B (tom grave e lento): Verdade.

Professora: Teve gente que colocou tanto "aí" que eu tive até que circular pra chamar a atenção. Olha só, você não pode colocar outra palavrinha no lugar desse "aí"? Que foi, aluna C?

Aluna C: (inaudível).

Professora: Nenhum? (*Pausa*). Só pra gente poder refletir um pouco. Felipe, o que a gente pode colocar no lugar do aí?

Aluno D: Então, de repente...

Professora: Como que é, aluno D?

Aluno C: Então, de repente (*pronuncia em voz alta*).

Professora: Que mais?

Aluno C: Porém.

Professora: Porém... Pode ser, né? Um monte de coisa. (*Pausa*). Por que não fica bem a gente usar "aí" num texto... num texto escrito? Por quê?

(Silêncio).

Aluna A: Porque fica repetitivo.

Professora: Fica repetitivo, mas tem outra coisa também que é muito importante.

Aluno D: Não é muito ori...

Professora: Não é muito o quê?

Aluno D: Original.

(Várias vozes de alunos)

Professora: Shiiiii! (*A professora pede silêncio*). Quando a gente tá conversando com alguém a gente fala "aí". Não fala?

(Os alunos se pronunciam concordando).

Professora: Agora, alguém aqui já leu um livro em que o autor repetia várias vezes a palavra "aí"? (*Pausa*). Ou já leu um texto?

Alunos? Não.

Professora: Por que não?

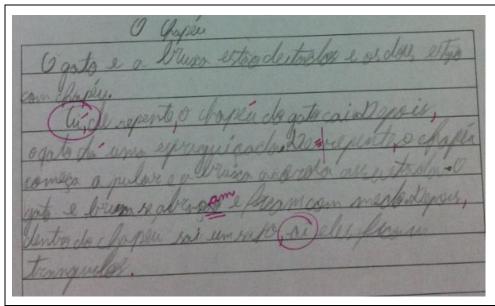
Aluna A: Porque ele tá escrevendo, não falando.

Professora: Porque ele tá escrevendo, não falando. Perfeito, aluna A! "Aí" é uma marca da oralidade. A gente pode usar "aí" nas conversas, mas quando a gente tá produzindo um texto escrito, não pega bem, né?

B) Produção escrita dos alunos - primeira proposta

Na sequência, vejamos os textos produzidos a partir da proposta apresentada na cena anterior.

Dado 01 - Felipe - primeira versão



- 1 O Chapéu
- 2 O gato e a bruxa estão deitados e os dois estão
- 3 com chapéu.
- 4 Ai de repente o chapeu do gato cai. Depois
- 5 o gato da uma espreguiçada. Derepente o chapéu
- 6 começa a pular e a bruxa acorda assustada. O
- 7 gato e bruxa se abração e ficam com medo. Depois
- 8 dentro do chapéu sai um sapo ai eles ficaram
- 9 tranquilos.

Dado 02 – Felipe – segunda versão

2º vering do texte
O grapeu
6 gato e a bruno ston distocles and Low esting com
(Anatonia
Lie, de repente, os chapin do goto cois d'Agran, elle de una upresquesco de repente, o chapen con con pular en bruxo
ocorde arustado o goto sa bruca se albron a herm
con made. Depar Sentra da chapen toi um espo, dali sum
temps els been much tranquilate

1	2ª versão do texto
2	O Chapéu
3	
4	O gato e a bruxa estão deitados e os dois estão com
5 chapéu.	
6	Aí, de repente, o chapéu do gato cai. Depois, ele dá uma
7 espreguiçada. De repente, o chapéu começa pular e a bruxa	
8 acorda assustada. O gato e a bruxa se abraçam e ficam	
9 com medo. Depois, dentro do chapéu sai um sapo, dali um	
10 tempo eles ficam mais tranquilos.	

No dado 01, observemos que a professora faz intervenções escritas nas linhas 4, 5, 7, 8 e 9 do texto do aluno. Na linha 4, a professora coloca o acento agudo em "aí", insere vírgulas antes e depois da locução "de repente" e acentua o substantivo "chapéu". Na linha 5, ela coloca acento agudo no verbo "dar" conjugado em terceira pessoa do presente ("dá"), corrige a escrita de "de repente" e insere uma vírgula depois da locução adverbial; já nas linhas 7 e 8, as intervenções recaem sobre a conjugação do verbo abraçar ("abraçam" em vez de "abração") e inserção de vírgulas entre "depois" e "aí" (que, neste caso, a professora não acentua, apenas circula). Na linha 9, a professora insere um ponto final ao término do texto.

Notemos que na segunda versão os erros ortográficos apresentados na primeira escrita são todos corrigidos; o mesmo se aplica às sugestões de pontuação e acentuação feitas pela professora. Isso quer dizer que, em termos de revisão, as intervenções da professora colaboraram para a melhoria do texto do aluno. Mas o que nos chama a atenção na primeira e segunda versão desta produção não é o quanto o informante aderiu ou não às intervenções da professora, mas o encaminhamento dado a essas intervenções.

Vejamos: na quarta linha da primeira versão, uma das intervenções escritas da professora recai na acentuação de "aí". Entretanto, na linha 8, quando o aluno repete a escrita da palavra, a intervenção da professora consiste em um círculo. Ainda que sutis, estas diferenciações na intervenção têm efeitos expressivos na produção do informante. Por exemplo: na linha 6 da reescrita (dado 02), o aluno mantém sua escolha lexical; a palavra "aí" permanece, mas, conforme sugestão da professora, leva acento agudo no "i". Já na linha 9, o "aí" é substituído por "dali".

Na cena 02, a professora explica aos alunos que devido à repetição desta palavra na maioria dos textos produzidos, ela precisou circulá-la para chamar a atenção. Em seguida, a professora iniciou uma discussão a respeito das palavras que poderiam ser utilizadas no lugar

do "aí". Discutiu-se também o porquê de esta palavra não "pegar bem" em um texto escrito e chegou-se à conclusão de que este termo é uma marca da oralidade, não da escrita. Ao serem questionados a respeito da não (ou pouca) ocorrência de "aí" em textos escritos por um autor, por exemplo, a aluna A afirmou que: "ele [o autor] tá escrevendo, não falando".

Chopse

Chopse

Chopse

Chopse

Chopse

Chopse

Chopse

Con chopse

Con chopse

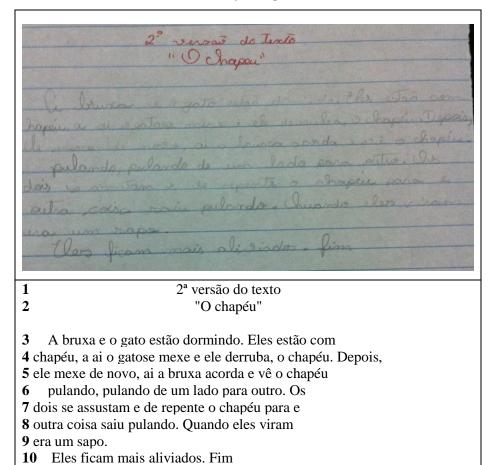
Dado 03 - Kelly - primeira versão

O chapéu

1

- 2 A bruxa e gato estão dormindo o gato e a bruxa estão
- 3 com chapéu e o gato meixe e ele derrupa o chapeu depois
- 4 ele mexe denovo ai a bruxa acorda e ve o chapeu
- 5 Pulando, pulando de um lado para outro
- 6 os dois se assustam e derepente o chapéu para
- 7 e outra coisa sai pulando quando eles
- 8 viram era sapo.
- 9 Eles ficam mais aliviados fim

Dado 04 – Kelly – segunda versão

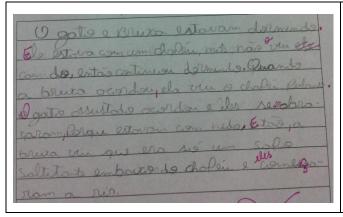


No manuscrito apresentado no dado 03, observemos que, com exceção da linha 1, todas as outras apresentam intervenções escritas da professora. De maneira geral, essas intervenções podem ser descritas em: a) inserção de pontos e vírgulas ao longo do texto; b) substituição de substantivos comuns por pronomes pessoais; c) correções ortográficas (letras que sobram/faltam e trocas de letras); d) letras maiúsculas em início de frase; e e) inserção de conjunção aditiva e pronome indefinido (nas linhas 6 e 8, respectivamente).

Das intervenções descritas, boa parte é incorporada pela aluna. No manuscrito apresentado no dado 04, observemos que Kelly melhora seu texto em termos de pontuação, repetição de nomes e letras maiúsculas em início de frase. Ainda que sua produção contenha erros ortográficos leves (que se caracterizam, basicamente, pela falta de revisão do próprio texto), a segunda versão apresenta-se mais bem elaborada.

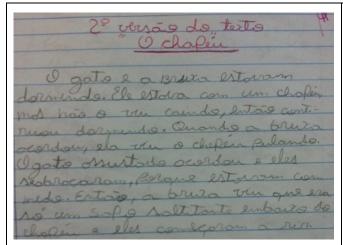
Destaquemos também que, assim como o aluno Felipe, Kelly também utiliza "aí" em seu texto. Embora falte o acento agudo no "i", não há, em nenhum dos manuscritos da informante, intervenções da professora com relação à escrita dessa palavra.

Dado 05 – Lara – primeira versão



- 1 O gato e Bruxa estavam dormindo
- 2 ele estava com um chapéu, mas não viu ele
- 3 caindo, então continuou dormindo. Quando
- 4 a bruxa acordou ela viu o chapéu pulando
- 5 o gato assustado acordou e eles se-abra-
- 6 caram Porque estavam com medo, então a
- 7 bruxa viu que era só um sapo
- 8 Saltitante embaixo do chapéu e comesa-
- 9 ram a rir.

Dado 06 – Lara – segunda versão



- 1 2ª versão do texto 2 "O chapéu"
- 3 O gato e a Bruxa estavam
- 4 dormindo. Ele estava com um chapéu
- 5 mas não o viu caindo, então conti-
- 6 nuou dormindo. Quando a bruxa
- 7 acordou, ela viu o chapéu pulando.
- 8 O gato assustado acordou e eles
- 9 seabraçaram, porque estavam com
- 10 medo. Então, a bruxa viu que era
- 11 só um sapo saltitante embaixo do
- 12 chapéu e eles começaram a rir.

Dos seis textos apresentados neste conjunto, apenas o dado 05 (produzido por Lara) não apresenta título. Neste texto (conforme o dado), a professora faz poucas intervenções no texto da aluna. São elas: a) inserção de pontos e vírgulas ao longo do texto; b) letras maiúsculas em início de frase; c) inserção de pronomes oblíquos e pessoais; e d) correção ortográfica.

Na linha 5 da primeira versão, observemos que a aluna usa o hífen entre o pronome "se" e o verbo "abraçar" (se-abraçaram). Por se tratar de um caso em que o pronome é colocado antes do verbo, não há a necessidade de utilização do hífen. Entretanto, aplicando a

regra de que os pronomes reflexivos ligam-se aos verbos por meio do hífen, a aluna passa a utilizá-lo em um caso que o dispensa; ou seja, ela generaliza a regra.

Partindo do pressuposto de que "apenas uns riscos" em cima do hífen resolveriam o problema, a professora não pontua, de maneira clara, em sua intervenção como a aluna deveria corrigir o erro; ou, ainda, partindo do pressuposto de que a aluna já estaria familiarizada com a regra, a professora realiza sua intervenção de maneira simples, apenas riscando o hífen; no entanto, ao retirá-lo, a aluna passa a escrever o pronome e o verbo juntos, como se fossem uma palavra só: "seabraçaram". Semelhante intervenção também ocorre na linha 2 da primeira versão (a professora risca o pronome "ele"). Neste caso, entretanto, por se tratar da eliminação de uma palavra e não de um sinal diacrítico - que liga muitas vezes palavras compostas -, a intervenção da professora não provoca outra interpretação a não ser a esperada. Deste modo, podemos concluir que a interpretação da aluna está sustentada por uma convenção que, muito provavelmente, tenha sido estabelecida no cotidiano das aulas: riscos sobre letras, palavras ou sinais indicam que eles devem ser suprimidos.

Embora as intervenções da professora tenham uma mesma configuração, o significado dado a elas passa pelo que chamaremos de *filtro interpretativo* do aluno. Com efeito, mais interessante do que observarmos os movimentos de adesão ou não às sugestões da professora é observarmos o porquê de estes movimentos acontecerem. Este, inclusive, é o primeiro objetivo que traçamos no início deste trabalho: verificar como os alunos se utilizam das intervenções da professora para produzir seus textos.

De modo geral, o que Lara demonstra a partir destes dados é que ainda nãodominou as regras de utilização do hífen (neste caso, em especial, entre verbos e pronomes reflexivos). Mais do que manifestar um erro, a aluna dá pistas ao professor a respeito dos seus não saberes.

C) Eles seabraçaram! Reflexão sobre o primeiro conjunto de textos

Vírgulas, acentos, letras trocadas, recolocação de pronomes, inserção de conectivos... Estas e outras ocorrências fizeram parte deste primeiro conjunto de dados. Vejamos a seguir nossas observações reunidas:

- 1) Revisão. Dos três informantes, verificamos que Felipe e Lara foram os que apresentaram maior cuidado na revisão de seus textos. Felipe, por exemplo, apresenta uma reescrita (dado 02) livre de erros ortográficos. Lara, fazendo uma escolha que lhe parecia adequada, também demonstra que revisou e refletiu sobre a própria escrita. Ainda que utilizada de maneira inadequada, a junção do pronome reflexivo "se" ao verbo "abraçar" segue minimamente uma lógica: a de que o hífen é utilizado para ligar palavras compostas, por exemplo, o que pode ter influenciado, entre outras hipóteses, a escrita da aluna. Em *O que sabe quem erra* (2002), Esteban relativiza o erro do aluno interpretando-o como um caminho para o acerto. Se adotarmos tal relativização, observaremos que muitos dos erros apresentados pelos alunos não se dão casualmente (por descuido ou falta de conhecimento, por exemplo), mas por saberes que ainda estão em processo de construção. No presente exemplo são, pelo menos, dois os saberes envolvidos: um sobre a língua e outro sobre o procedimento da professora (de riscar letras ou palavras quando elas devem ser suprimidas).
- 2) Escolhas lexicais. Felipe e Kelly optaram pela utilização de verbos conjugados no presente, enquanto que Lara optou, na maioria das vezes, por verbos no pretérito perfeito. Ainda com relação aos textos de Lara, observamos uma maior sofisticação em sua escrita. Se compararmos sua produção às de Felipe e Kelly, veremos que estes dois apresentam produções mais descritivas do que propriamente narrativas; a presença de conectivos nestes textos, por exemplo, é comparável ao número de quadrinhos da HQ, o que pode indicar, entre outras coisas, uma preocupação em contar detalhadamente (quadrinho por quadrinho) os acontecimentos da história. Lara, entretanto, produz um texto com uma narrativa mais fluida, cuja presença de conectivos se faz em menor quantidade do que nos textos dos outros informantes.
- 3) Intervenções. O encaminhamento dado às intervenções da professora apresenta relação tanto com os saberes já construídos pelos alunos quanto com os saberes em processo de construção. Embora muitas dessas intervenções pareçam ser pontuais aos olhos de um leitor ou escritor experientes, para alunos em fase escolar elas podem ter diferentes significados. Na realidade, até para escritores mais experientes essas intervenções podem ter outros significados. Quando falamos anteriormente em *filtro interpretativo*, nos referíamos exatamente a isso. As informações que chegam àquele que se propõe a aprender interagem com os conhecimentos e lições previamente aprendidos pelo aluno em seu processo de

formação e podem ganhar tantas formas quantas forem necessárias para consolidar um novo aprendizado.

Com relação aos momentos de interação transcritos nas cenas 01 e 02, vejamos nos quadros a seguir quais expressões e comentários da professora e dos alunos compareceram²⁸ na escrita dos textos:

Quadro 3 - Cena 01

Comentário da professora:

- Preguiçoso;
- Bruxa acorda assustada;
- O gato e a bruxa se abraçam;
- Alguma coisa continua pulando;
- Cara de alívio da bruxa e do gato.

Comentários dos alunos:

- Cai na pedra;
- Título;
- O chapéu e o gato;
- Parágrafo;
- [Letra] maiúscula.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Cena 02

Comentários da professora:

- Como que escreve "de repente"?
- Olha só, você não pode colocar outra palavrinha no lugar desse aí?

Comentários dos alunos:

- De, espaço, repente;
- Então, de repente...

Fonte: Elaboração própria.

Os comentários elencados nos *Quadros* fazem-se presentes, em maior ou menor medida, em todos os textos que compõem este primeiro conjunto de manuscritos. Observemos, por exemplo, que Kelly se utiliza do comentário "cara de alívio da bruxa e do gato", feito pela professora, para indicar o desfecho de seu texto (tanto na primeira quanto na segunda versão). Além disso, a utilização de conectivos sugeridos pelos próprios alunos na cena 02 também marcam uma mudança significativa entre uma versão e outra nestes manuscritos, em especial nos de Felipe.

²⁸ Os trechos destacados na transcrição das cenas 01 e 02 apresentam influência tanto na escolha lexical da criança quanto na estruturação do texto.

Destaquemos ainda que por se tratar de uma atividade de escrita que envolve leitura e interpretação de HQ, "a condição visual, com ou sem conversação, é que permite a formação do sentido" (DIKSON; CALIL, 2012, p. 28). Se, por um lado, é importante identificarmos os comentários e expressões dos momentos de interação que comparecem na escrita dos alunos, por outro, também devemos considerar que, por meio da sugestão imagética, as opções de escrita das crianças se tornam, de certa forma, limitadas (pelo menos se considerarmos que, para cada imagem, há apenas um sentido). Isso nos faz recordar um exemplo dado pelo Prof. Dr. Valdir Barzotto em 2012²⁹ a respeito de uma atividade em sala de aula muito semelhante a esta que estamos analisando.

A proposta do exemplo em questão, assim como a proposta apresentada neste conjunto, consistia em escrever um texto a partir da leitura de uma HQ. Uma aluna de 1º ano do Ensino Fundamental construiu sua narrativa de modo a considerar não o sentido interpretativo sugerido pelas imagens, mas um detalhe que havia nos quadrinhos: o rabo de um leão. Focalizando seu olhar neste detalhe, a aluna produziu um texto que transformou o sentido proposto pela HQ e, ainda assim, não deixou de ser coerente. A nosso ver, trata-se de uma produção que, de modo intencional ou não, subverteu de modo bem-sucedido o sentido proposto pela condição visual da HQ (pelo menos do ponto de vista da criatividade e coerência entre as partes do texto escrito).

O que queremos destacar é que as opções linguísticas dos alunos, a partir da leitura dos quadrinhos, sofrem em certa medida de uma limitação que é imposta pela própria HQ. É curioso verificar, por exemplo, que o comentário "cai na pedra", feito pelos alunos, apareça em um ou mais textos deste conjunto; entretanto, é preciso considerar também que, pela própria condição visual, talvez não coubesse outra descrição para este quadrinho³⁰.

_

²⁹ O exemplo a que nos referimos foi dado na disciplina de Leitura e Produção de Textos, ministrada pelo Prof. Dr. Valdir Barzotto, no ano de 2012.

³⁰ Quadrinho 2.

5.2 O Dente de Leão

A) Cena 03^{31} – Orientações para a escrita da segunda versão

Professora: Na folha pautada, escrevam o nome de vocês, quinto ano, nome da professora data de hoje. Pula uma linha, coloca aí: segunda versão do texto... Esse espaço que eu deixei aí na lousa é justamente pra cada um completar com o título do seu texto, o título da sua produção. Então, o título da Jane é: "O coelhinho Jacob". Então, aqui na folha dela, ela vai colocar: "segunda versão do texto 'O coelhinho Jacob". Só isso.

(Várias vozes de alunos).

Professora: Cada um leva o título do próprio texto. (*Pausa*). Posso começar a explicar?

Alunos: Não.

Aluno B: Pode.

Professora: Então, a gente vai fazer agora a segunda versão dessa produção de texto aí que vocês fizeram semana passada.

(Um aluno faz uma pergunta inaudível).

Professora: É, foi semana passada.

Aluna C: Que a gente fez isso?

Professora: Foi. (*Pausa*). Reparem que, da mesma forma do outro texto, eu fiz várias intervenções, corrigi erros ortográficos, corrigi pontuação, tudo mais. Nesse texto eu também fiz. Gostei bastante, porque naquela produção "O chapéu" que vocês viram da Eva Furnari apareceram muito mais erros. Nessa os erros diminuíram um pouquinho. Eu acho que pode ter a ver com o fato de aquela história ter muitos quadrinhos. E aí vocês tinham que ficar todo o tempo relacionando um quadrinho com outro. Teve gente que se embananou um pouco nisso. E essa história aí, não. Na verdade, vocês nem precisavam seguir a sequência rigorosamente. Era para você dar um lida, se inspirar nessa tirinha e escrever um texto em cima dela. Né? (Pausa). Eu gostei bastante porque surgiram coisas muito interessantes. Teve gente que falou dessa manchinha preta aí, inventou que tinha uma formiguinha, que o dente de leão era a casa da formiguinha. Outras pessoas chamaram isso de aranha, né... Surgiram bastantes coisas legais aí. Então, como que vai funcionar essa segunda versão? Vocês vão reescrever tentando arrumar todos esses errinhos que a professora apontou. Tá certo? E... O que foi mais triste aí foi a pontuação. Então, não se esqueça, pessoal: os pontos existem para serem utilizados. Vírgula não é enfeite. Vírgula é justamente para a gente poder dar uma pausa naquela ideia compridona que a gente tá tentando expor. (Pausa). Alguém quer perguntar alguma coisa geral? Depois as dúvidas individuais eu tiro na minha mesa. Alguém quer perguntar alguma coisa?

(Alguns alunos em voz baixa respondem "não").

Professora: Não? Então pode começar.

-

³¹ Não foi possível a gravação da aula de orientação para a produção de textos do segundo conjunto.

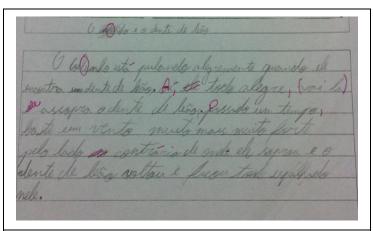
B) Produção escrita dos alunos – segunda proposta

Segue abaixo a tirinha a partir da qual foi feita a proposta de produção de texto deste conjunto; na sequência os textos produzidos neste conjunto.

Figura 2 – O dente de leão

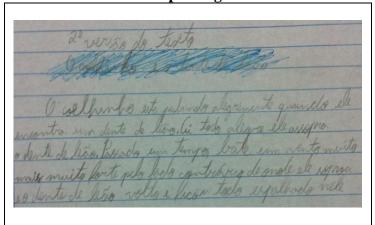


Dado 07 – Felipe – primeira versão



- 1 O Coelhinho e o dente de leão
- 2 O Coelinho esta pulando alegremente quando ele
- 3 encontra um dente de leão, ai ele todo alegre vai la
- 4 e assopra o dente de leão, passado um tempo
- 5 bate um vento muito mais muito forte
- 6 pelo lado ao contrario de onde ele soprou e o
- 7 dente de leão voltou e ficou todo espalhado
- 8 nele.

Dado 08 – Felipe – segunda versão

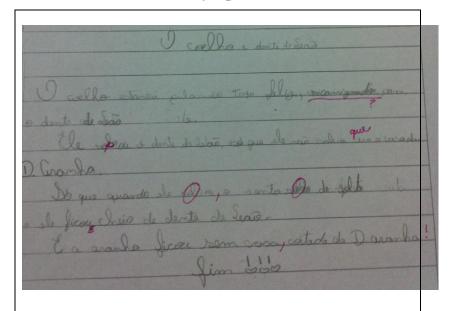


- 2ª versão do texto
 O coelhinho e o dente de leão
- 3 O coelhinho esta pulando alegremente quando ele
 4 encontra um dente de leão. Aí todo alegre ele assopra
 5 o dente de leão. Passado um tempo, bate um vento muito
 6 mais muito forte pelo lado contrário de onde ele soprou
 7 e o dente de leão volto e ficou todo espalhado nele

Assim como no primeiro conjunto, Felipe também opta nestes textos pela utilização de verbos no presente. Exceto as linhas 5, 7 e 8, todas as outras apresentam intervenções escritas da professora, a saber: a) correções ortográficas; b) acentuação e pontuação; c) letra maiúscula em início de frase; e d) inserção de pronome pessoal (linha 4). Além destas, outras intervenções, menos recorrentes, também aparecem; são elas: riscos e parênteses (linha 3).

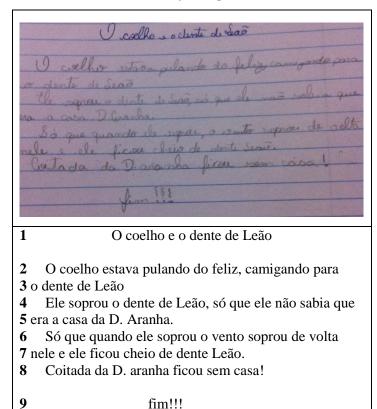
No dado 07 os riscos aparecem sobre o pronome "ele"; já os parênteses são colocados entre a expressão "vai lá". Na segunda escrita (dado 08), observaremos que ambas as intervenções são entendidas pelo aluno como sugestão para eliminar erros. Nenhuma das palavras riscadas ou colocadas entre parênteses aparecem na segunda versão do texto. Mas observemos também que, diferente do segundo manuscrito produzido por Felipe no conjunto anterior (dado 02), a segunda versão desta proposta apresenta um cuidado razoavelmente menor na revisão do texto (ou, numa segunda hipótese, o informante passa a realizar escolhas para o seu texto que vão além das intervenções que a professora possa ter feito). Expliquemos: no dado 07, a professora insere vírgulas entre "aí" e "vai lá". Já no dado 08 (segunda versão do texto), estas vírgulas não aparecem. Ainda que tenha faltado certo cuidado na revisão, há a possibilidade também de o aluno ter feito uma escolha que independesse da intervenção da professora, manifestando dessa forma sua presença enquanto autor do texto.

Dado 09 – Kelly – primeira versão



- 1 O coelho e dente de Leão
- 2 O coelho estava pulando todo feliz, encamigando com
- 3 o dente de Leão
- 4 Ele sobrou o dente de Leão, só que ele não sabia era a casa da 5 D. Aranha.
- 6 Só que quando ele sobrou o vento sobrou de volta
- 7 e ele ficou cheio de dente de Leão.
- 8 E a aranha ficou sem casa coitada da D. Aranha
- **9** fim!!!

Dado 10 – Kelly – segunda versão

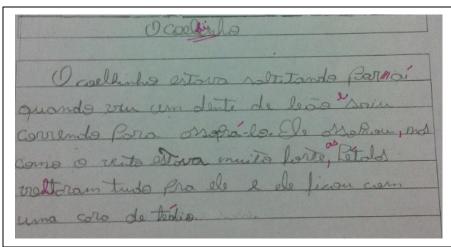


Neste conjunto, observemos que a informante Kelly opta por verbos, na maioria das vezes, no pretérito imperfeito. As intervenções da professora seguem o mesmo padrão dos textos anteriores; elas indicam: a) correções ortográficas; b) acentuação e pontuação; e c) inserção de conectivo (linha 4). Observemos, em especial, dois movimentos que ocorrem nas linhas 2 e 8.

Na linha 2 do dado 09, a professora sublinha a palavra que transcrevemos como "encamigando". Abaixo do sublinhado, há um ponto de interrogação. Na segunda versão, o que antes era "encamigando" torna-se "camigando". Ainda que a palavra por si só não tenha sentido, no contexto é possível que ela signifique "caminhando". Embora a ação da professora não tenha sido pontual na correção ortográfica desta palavra, há que se considerar que sua intervenção provocou a aluna a refletir (e modificar) sua escrita.

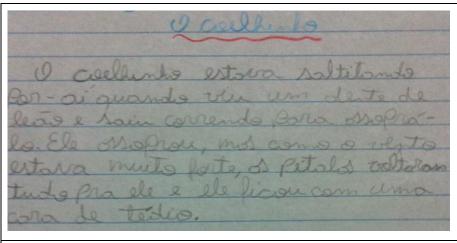
Observemos também a inversão da oração na linha 8. No manuscrito 09, a aluna escreve: "E a aranha ficou sem casa coitada da D. Aranha". Já no dado 10, a informante opta pela seguinte construção: "Coitada da D. aranha ficou sem casa!".

Dado 11 – Lara – primeira versão



- O coelhinho
- 2 O coelhinho estava saltitando por-ai
- 3 quando viu um dente de leão saiu
- 4 correndo para assopra-lo. Ele assoprou mas
- 5 como o vento estava muito forte Petalas
- 6 voutaram tudo pra ele e ele ficou com
- 7 uma cara de tedio.

Lara 12 – Lara – segunda versão



- 1 O coelhinho
- 2 O coelhinho estava saltitando
- 3 por aí quando viu um dente de
- 4 leão e saiu correndo para assoprá-
- 5 lo. Ele assoprou, mas como o vento
- 6 estava muito forte, as Pétalas voltaram
- 7 tudo pra ele e ele ficou com uma
- 8 cara de tédio.

Assim como nos seus manuscritos do primeiro conjunto, Lara opta nestas produções por verbos, majoritariamente, no pretérito perfeito. As intervenções da professora, conforme dado 11, recaem sobre: a) acentuação e pontuação; b) correções ortográficas; e c) inserção de conjunção e artigo definido nas linhas 3 e 5, respectivamente.

No dado 12, observemos a linha 3. Tal como no primeiro conjunto, temos aqui um caso de inserção inadequada do hífen. Mais uma vez, a professora faz sua intervenção riscando-o e, mais uma vez, a aluna não interpreta a intervenção conforme a expectativa da professora. Trata-se, na realidade, de uma manifestação da aluna a respeito de sua dificuldade em lidar com a utilização do hífen. Tanto no primeiro quanto no segundo conjunto, sua dificuldade recaiu sobre a segmentação das palavras: na primeira proposta de escrita, Lara aglutinou indevidamente o verbo e o pronome reflexivo; na segunda, talvez por considerar a sonoridade da expressão "por aí" (que soa, muitas vezes, como uma palavra só), ela ligou as palavras com o uso do hífen. É importante observarmos também que, exceto esta intervenção, todas as outras são incorporadas na correção do texto. Há, neste caso, algumas possibilidades, dentre elas: 1) interiorização equivocada da regra de utilização do hífen; e 2) manifestação de seus não saberes (e saberes em construção).

Neste ponto de nossa análise, é possível nos perguntarmos: as orientações e intervenções da professora, necessariamente, facilitam (ou oportunizam) uma produção escrita mais bem elaborada?

Entendemos que as ações pedagógicas das interações analisadas nesta pesquisa são pensadas a favor do aprendizado do aluno. Entretanto, devido às diferentes possibilidades de leituras dessas ações por parte da criança, é possível que as intervenções do professor nem sempre deem conta de contribuir para uma produção escrita que corresponda às expectativas escolares. Sabemos também que, no cotidiano das aulas, falta ao professor a oportunidade de verificar com precisão em que momentos (e quais de) suas intervenções facilitam ou não o aprendizado. Por outro lado, reconhecemos que, ao rever criticamente sua prática, a fim de pensar em diferentes possibilidades de atuação pedagógica, o professor possa ver com maior clareza onde e como suas orientações e intervenções não estão contribuindo para o maior engajamento e avanço do aluno com sua produção escrita. Isso, inclusive, vai ao encontro do segundo objetivo que apresentamos no início deste trabalho: verificar em que medida as orientações e intervenções do professor facilitam, dificultam e/ou sustentam o engajamento do aluno com sua produção.

Vejamos a seguir nossas reflexões a respeito dos textos que apresentamos neste segundo conjunto.

C) E a aranha ficou sem casa. Reflexão do segundo conjunto de textos

Neste conjunto, Felipe opta pela utilização de verbos no presente, enquanto que Kelly e Lara optam pelo uso de verbos no passado (Kelly no pretérito imperfeito e Lara no pretérito perfeito). Assim como no conjunto anterior, os conectivos utilizados por Felipe marcam, na maioria das vezes, a passagem de um quadrinho para outro da história. Kelly, entretanto, avança neste quesito, produzindo uma narrativa mais fluida; os conectivos utilizados em suas versões neste conjunto não necessariamente correspondem aos acontecimentos, em ordem, dos quadrinhos. Lara, por sua vez, mantém o mesmo padrão de sua produção do conjunto anterior. Seu texto é claro e narra de maneira sucinta os quadrinhos da atividade.

Além de verbos no presente, destaquemos também que Felipe faz modificações em seu texto que vão além das intervenções da professora. De maneira semelhante, Lara também realiza uma escolha que diverge da expectativa da professora e mantém, em sua segunda versão, a escrita da expressão "por aí" com hífen.

Seguindo a lógica de relativização do erro proposta por Esteban (2002), verificaremos que Kelly, ao grafar "caminhando" como "camigando", expressa mais do que um erro: ela manifesta um saber. Expliquemos: a letra "h", em início de palavra, não representa fonema. Entretanto, no meio da palavra e coincidindo com as letras "c", "l" ou "n", por exemplo, forma os seguintes fonemas: /ch/, /lh/, /nh/. Ao escrever "camigando" a aluna substitui as letras "nh" por "g". Uma hipótese para este erro seria de que a aluna associou a letra "g" (que seguida das vogais "a", "o" e "u" ganha som de "ga, go, gu") à letra "h" (que leva o nome de "agá").

Vejamos neste conjunto também que os três informantes nomearam o personagem da história como um coelho. Outra observação diz respeito a uma segunda personagem que aparece nos textos de Kelly: a dona aranha. Ela também a identifica como a moradora do dente de leão.

De modo geral, os manuscritos deste conjunto indicam que: a) a partir das intervenções da professora os alunos já são capazes de retroagir sobre sua própria escrita; e b)

fazer escolhas diferentes daquelas sugeridas pela professora não necessariamente significa descuido, descomprometimento ou falta de implicação com a produção. Estas escolhas, pelo contrário, podem ser indícios de manifestação da singularidade do aluno.

No quadro a seguir, vejamos o comentário destacado na transcrição. Observemos que, diferentemente da proposta anterior, não há na cena 03 um número significativo de comentários destacados. Talvez isso se justifique pelo fato de que não conseguimos realizar a gravação do momento de proposta da atividade; ou ainda pelo fato de que, por se tratar de uma tarefa que envolve uma proposta já conhecida (produção de texto a partir da leitura de quadrinhos), os alunos não apresentaram dúvidas com relação à confecção do texto.

Quadro 5 – Cena 03

Comentários da professora:

• Teve gente que falou dessa manchinha preta aí, inventou que tinha uma formiguinha, que o dente de leão era a casa da formiguinha. Outras pessoas chamaram isso de aranha.

Fonte: Elaboração própria.

O próximo conjunto de dados parte de uma proposta que, diferente das propostas apresentadas até o momento, não trabalha com imagens. Além disso, consideremos que a proposta a seguir³² requer do aluno um manejo argumentativo que, até então, não fora trabalhado em sala de aula.

5.3 O Lobo Mau

A) Cena 04

Professora: Vamos imaginar que ele não é um cara tão malvado assim. Só que (*Pausa*) nesse momento... Oi, aluna A?

Aluna A: Por isso que o nome dele é lobo mau, é MALdade (*ênfase na pronúncia da primeira sílaba*).

(Pausa).

Professora: Então, agora todo mundo vai imaginar que é o lobo mau. Ah, mas eu sou menina, professora! Gente, não importa.

³² O trabalho com textos argumentativos foi iniciado na sala de aula a partir da proposta que apresentaremos no item 5.3.

Aluna B: Tem a loba má.

Professora: ... não importa.

(Burburinho entre os alunos).

Professora: TODO mundo agora é lobo mau. Shii! (*Pede silêncio*). E então vocês vão tentar se colocar nessa situação aí. De que você leva esse nome de mau, mas você não é mau. E você quer convencer todas as crianças do mundo do contrário. E aí, como que vai começar essa cartinha? Oh, já tá escrito aí "Queridas crianças". Esse já é o começo. Na linha de baixo vocês vão dar continuidade ao texto, né. E aí, olha o que que eu falo pra vocês: pensem em dois ou três argumentos convincentes. Primeira coisa, o que é um argumento?

(Vários alunos começam a falar ao mesmo tempo).

Professora: Peraí, um de cada vez. Fala primeiro, Daniel.

Daniel: É tipo uma desculpa.

Professora: É tipo uma desculpa?

(Vários alunos tornam a falar ao mesmo tempo. Distingue-se palavras como "mentira, professora", "frase", "maldade").

Professora: O argumento é uma frase, tipo uma desculpa... Que mais? (*Pede silêncio*). Que mais?

Daniel: Ela quer falar.

Aluna D: Mentira, professora.

Professora: Quem mais quer falar?

Daniel: Ela falou que é um pretexto.

Professora: Que um argumento é um pretexto? Humm, que mais?

Aluna A: ... uma ideia.

Professora: É uma ideia:

Aluna A: Não, professora, não tô falando nada com ele aqui.

(Várias vozes de alunos).

Professora: O que é um argumento, Felipe? (Pausa). Hã?

(Ouvem-se várias vozes de alunos. A professora pede silêncio).

Professora: Vamos, gente. Fala, aluna E, o que é um argumento pra você?

Aluna E: Acho que é uma coisa que é real, que ele quer mostrar que é bom.

Professora: Entendi. Então, ele vai expor uma ideia, que você chamou de real...

Aluna E: É!

Professora: Pra tentar... Mostrar que ele é bom?

Aluna E: É.

Professora: Tá, então vamos entender assim, pessoal: a aluna F vai precisar sair mais cedo hoje, só que não adianta a aluna F chegar em mim e dizer assim "professora, hoje eu preciso sair mais cedo". Ela não me convence de que ela precisa. Só falando isso, qual a garantia de que eu vou deixá-la sair mais cedo? Praticamente nenhuma. O que a aluna F precisa fazer pra me convencer? (*Pausa*). Ela precisa utilizar argumentos. Então, além de dizer pra mim que ela precisa sair mais cedo, ela vai dizer também outras coisas. Por exemplo "professora, eu preciso sair mais cedo, PORQUE eu preciso buscar minha priminha na escola. Hoje a minha tia não pode buscar e eu fiquei encarregada de buscá-la". É um argumento isso?

Alunos: Sim.

Professora: É! Qual outro argumento a aluna F poderia usar pra me convencer?

Aluno G: Pode ligar pra minha mãe.

Professora: Pode ligar pra minha mãe e perguntar?

Aluno G: É.

Aluno H: Ou "minha mãe tá doente, no hospital".

Professora: Prô, preciso sair mais cedo porque minha mãe está doente no hospital...

(Pausa).

Professora: Então deu pra entender o que é um argumento? Fala, aluna A.

(A aluna conta uma história pessoal).

Professora: Entendi. Bom, então, qual é a tarefa de todo mundo nesse momento? (*Pausa*). Se colocar no lugar do lobo mau e escrever uma carta para as crianças do mundo. Então, essa carta vai começar com "Queridas crianças". A partir daí, você tem que usar dois ou três argumentos. Dois ou três argumentos que, de fato, convençam as crianças. Não adianta você colocar assim: "Queridas crianças, estou escrevendo esta carta para vocês saberem que eu não sou mau. Beijos, me liga".

(Risadas).

Aluna D: Beijos, me liga. (*Risos*).

(...)

Professora: Tenta convencer essas crianças de que você não é mau. Tá? Então tem que pensar aí em dois argumentos, três argumentos. Tá?

Aluno H: O mínimo é dois?

Professora: Sim, o mínimo é dois. Tá bom? Pode começar.

Cena 05 – Orientações para a escrita da segunda versão

Professora: Todo mundo recebeu aí a primeira produção que a gente fez como se fosse o lobo mau escrevendo para as crianças do mundo... E vocês receberam também uma folha pautada. Tirando I., V. e K., que não chegaram a fazer essa primeira versão, os outros prestem atenção aqui. Vamos reler o enunciado dessa tarefa. Olha aí: "o lobo mau é um vilão conhecido de todo criança. Mas será que ele é tão mau assim? Imagine que você é o lobo e escreva uma carta para todas as crianças do mundo tentando convencê-las de que você não é mau". Pessoal, primeira informação aí: vocês vão escrever o que?

Alunos: Um texto.

Professora: Um texto sobre o lobo?

(Ouve-se um aluno ao fundo dizendo "não").

Professora: Um bilhete como se fosse o lobo?

Alunos: Sim. (Pausa). Não.

(Risadas).

Professora: Sim ou não?

Alunos: Nãaao!

Professora: O que vocês vão escrever? Que tipo de texto?

Aluno A: Uma carta.

Professora. Uma carta. E você vai assinar com o seu nome?

Alunos: Não.

Professora: Você é você aí?

Alunos: Não.

Professora: Quem que você vai tá representando?

Alunos: O lobo mau.

Professora: O lobo mau. Cada um aqui vai ser um lobo mau. Tá certo? Só que olha o que esse enunciado tá dizendo: você tem que escrever como se fosse o lobo mau, só que você tem que tentar convencer as crianças de que você não é mau. Pra isso, você precisa se utilizar de argumentos. Tá certo? Olha a sugestão do enunciado, terceira linha: pense em dois ou três argumentos convincentes.

(...)

Professora: Então, vamos pensar. A carta já começou aí: "Queridas crianças". Esse já é o comecinho da carta. Eu preciso escrever de novo "queridas crianças".

Alunos: Sim/não.

Professora: Sim ou não?

Alunos: Não.

Professora: Não. Já tá escrito aí, a carta já foi iniciada.

(...)

Professora: Alguém quer perguntar alguma coisa?

(Pausa).

Aluna B: (Pergunta inaudível).

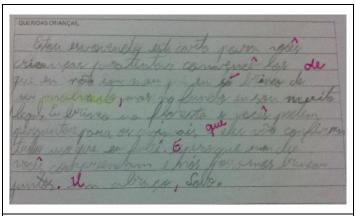
Professora: Pode. (*Pausa*). Então pode começar.

B) Produção escrita dos alunos - terceira proposta

Observemos o enunciado da atividade deste conjunto:

O Lobo Mau é um vilão conhecido de toda criança, mas será que ele é tão mau assim? Imagine que você é o lobo e escreva uma carta para todas as crianças do mundo tentando convencê-las de que você não é mau. Pense em dois ou três argumentos convincentes.

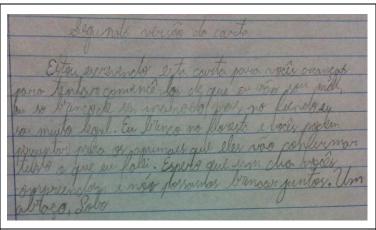
A seguir, vejamos os textos produzidos pelos alunos a partir deste enunciado.



Dado 13 – Felipe – primeira versão

- 1 Queridas crianças,
- 2 Estou escrevendo esta carta para voces
- 3 crianças para tentar convence-las
- 4 que eu não sou mau, eu so brinco de
- 5 ser malvado mas no fundo eu sou muito
- 6 legal. Eu brinco na floresta e voces podem
- 7 perguntar para os animais eles vão confirmar
- 8 tudo isso que eu falei espero que um dia
- 9 voces compreendam e nós possamos brincar
- 10 juntos um abraço Lobo.

Dado 14 – Felipe – segunda versão



- 1 Segunda versão da carta
- 2 Estou escrevendo esta carta para vocês crianças
- 3 para tentar convencê-las de que eu não sou mal,
- 4 eu so brinco de ser malvado, mas no fundo eu
- 5 sou muito legal. Eu brinco na floresta e vocês podem
- 6 perguntar para os animais que eles vão confirmar
- 7 tudo o que eu falei. Espero que um dia vocês
- 8 compreendam e nós possamos brincar juntos. Um
- 9 abraço, Lobo

No dado 13, as intervenções da professora apontam para: a) acréscimo de acentos; b) inserção de vírgulas e ponto final; c) acréscimo da preposição "de" na linha 3; e d) substituição da conjunção "e" pelo conectivo "que" na linha 7. Exceto o acento agudo em "só" na quarta linha, todas as outras intervenções da professora se fazem presentes na reescrita do aluno.

Vejamos com atenção o enunciado da atividade; ele nos propõe três tarefas na construção do texto: 1) escrita de uma carta destinada às crianças do mundo; 2) lobo mau como autor da carta; e 3) utilização de dois ou três argumentos que convençam as crianças do mundo de que o lobo não é mau.

Se, por um lado, podemos dizer que Felipe cumpriu com a proposta escolar (uma vez que seu texto apresenta todos os quesitos solicitados no enunciado), por outro, podemos questionar em que medida o aluno se implicou na escrita de seu texto. Para tanto, observemos as estratégias utilizadas por ele na produção:

1) *Aproximação do público infantil*. Neste texto, o *brincar* é utilizado pelo informante como um argumento que aproxima sua carta do público leitor.

2) Jogo com o leitor. A partir da afirmação "podem perguntar para os animais que eles vão confirmar tudo o que eu falei", Felipe cria um jogo com o leitor, de modo que: a) os animais da floresta tornam-se suas testemunhas; e b) o público leitor é convidado a verificar a veracidade de sua versão da história.

Seguindo semelhante linha de raciocínio, vejamos o texto produzido por Kelly:

digam que en mon mons poras

la digam que en mon mons que vocas

la landida que en mas sous

monos paresta com mento comiga

e inmas pel mando um abraço e

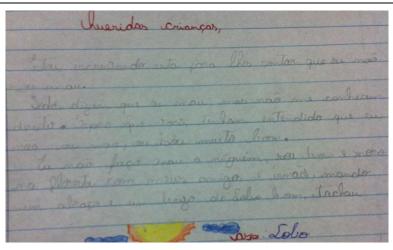
una laje do Sobra tom prejetadan

misola

Dado 15 – Kelly – primeira versão

- 1 Queridas crianças,
- 2 Estou escrevendo está carta para
- 3 lhes-contar que eu não sou mau.
- 4 Todos dizem que eu sou mau mas
- 5 não me conhece direito esperro que vocês,
- 6 tenham intendido que eu não sou -
- 7 mau eu sou muito bom
- **8** E não fazo mau a ninguém sou bom
- 9 morro na floresta com meus amigos
- 10 e irmãos e mando um abraço e
- 11 um beijo do Lobo bom beijos tachau
- 12 ass: Lobo

Dado 16 - Kelly - segunda versão



- 1 Queridas crianças,
- Estou escrevendo esta lhes para contar que eu não 3 sou mau.
- 4 Todos dizem que eu mau, mas não me conhecem
- 5 direito. Espero que vocês tenham entendido que eu
- 6 não sou mau, eu sou muito bom.
- Eu não faço mau a niguém, sou bom e moro
- 8 na floresta com meus amigos e irmãos, mando
- 9 um abraço e um beijo do Lobo. Tachau

10 ass: Lobo

Acentuação, pontuação, correções ortográficas e alterações nos verbos: estas são, de modo geral, as intervenções da professora no manuscrito da informante Kelly (dado 15).

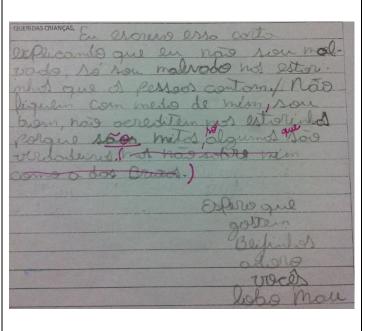
Embora na segunda versão (dado 16), observemos supressões de palavras (linhas 2 e 4) e erro de grafia (linha 9), o texto da informante Kelly apresenta-se claro e de acordo com a proposta. Assim como o aluno Felipe, Kelly também atende aos pré-requisitos para a produção da atividade. Entretanto, a aluna demonstra dificuldades de argumentação em texto. Vejamos:

Três são as tarefas solicitadas nesta produção (conforme enunciado); das três tarefas, a terceira envolve, necessariamente, argumentação. Embora apresente um único argumento, Felipe produz em seu texto tentativas de convencer o leitor. Calculando o auditório a quem a carta se destinaria (as crianças do mundo), o aluno usou um argumento que aproxima seu texto do público infantil (o brincar o leva ao encontro do leitor).

Kelly, entretanto, não apresenta tentativa bem-sucedida de argumentação. Seu texto é pontual no sentido de cumprir com a proposta, mas não apresenta elementos que permitam identificarmos sua argumentação.

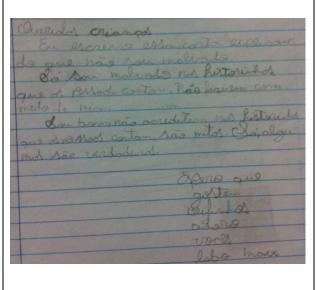
Vejamos a seguir os textos produzidos por Lara:

Dado 17 – Lara – primeira versão



- 1 Queridas crianças,
- 2 Eu escrevo essa carta
- 3 explicando que eu não sou mal-
- 4 vado, só sou malvado nas estori-
- 5 nhas que as pessoas contam. Não
- 6 figuem com medo de mim sou
- 7 bom, não acreditem nas estorinhas
- 8 porque sam mitos algumas são
- 9 verdadeiras mas não sobre mim
- 10 como a das Bruxas.
- 11 Espero que
- 12 gostem
- 13 Beijinhos
- 14 adoro
- 15 vocês
- 16 lobo mau

Dado 18 – Lara – segunda versão



- 1 Queridas crianças
- 2 Eu escrevo essa carta explican-
- 3 do que não sou malvado.
- 4 Só sou malvado nas historinhas
- 5 que as pessoas contam. Não fiquem com
- 6 medo de mim.
- 7 Sou bom, não acreditem nas historinhas
- 8 que as pessoas contam, são mitos. Só, algu-
- 9 mas são verdadeiras.
- 10 Espero que
- 11 gostem
- 12 Beijinhos
- 13 adoro
- 14 vocês
- 15 lobo mau

De modo geral, as intervenções da professora no primeiro manuscrito de Lara (dado 17) relacionam-se à acentuação, pontuação e eliminação da última oração. Sem que houvesse alguma sugestão da professora com relação à grafia de "estorinha", a aluna a modifica em sua reescrita (na segunda versão, "estorinha" torna-se "historinha"). Assim como Felipe e Kelly, Lara também demonstra ter compreendido e cumprido a proposta. Sua argumentação, inclusive, assemelha-se à de Felipe. Vejamos as linhas 4, 7 e 8: "Só sou malvado nas historinhas [...]" e "Sou bom, não acreditem nas historinhas que as pessoas contam, são mitos". Fazendo alusão à literatura infantil, Lara demonstra que: a) calculou o público a quem a carta se destinaria; e b) estabeleceu uma associação entre o personagem lobo e as histórias em que ele aparece.

Tanto Felipe quanto Lara produzem textos que atendem à proposta escolar e manifestam um envolvimento bem-sucedido com a proposta (isto se compararmos suas produções às de Kelly). Embora pouco desenvolvidas, as tentativas de argumentação de Felipe e Lara demonstram que os alunos trabalharam sobre sua escrita.

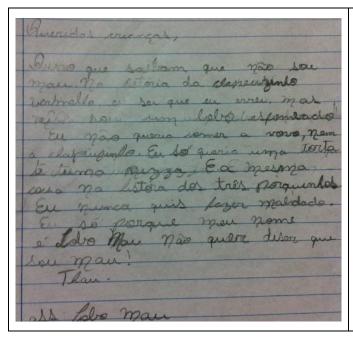
Já o dado a seguir foi produzido pelo informante Daniel que, a princípio, não tivera suas produções coletadas para compor o *corpus* deste trabalho. No entanto, suas escolhas para construção desta carta nos chamaram a atenção. Vejamos os dados:

Quelo que soutom que hão siere man. Na historia da chapeurynho reon ello, su sou um lobo esponda Eu não que um lobo esponda Eu não queria uma torta e uma purios. Eu so queria uma torta e uma purios. Eu norma do ser proque do ser proque mou nome é hobo man não quer que mou nome é hobo man. Não quer que ou sou mau!

Dado 19 – Daniel – primeira versão

- 1 Queridas crianças.
- 2 Quero que saibam que não sou
- 3 mau. Na história da chapeuzinho
- 4 vermelho, eu sei que errei,
- 5 mas eu sou um lobo esfomiado.
- 6 Eu não queria comer a vovó, nem
- 7 a chapeuzinho, eu só queria uma torta
- 8 e uma pizza. E a mesma coisa
- 9 na história dos três porquinhos. Eu
- 10 nunca quis fazer maldade. E só
- 11 porque meu nome é Lobo Mau
- 12 não quer dizer que eu sou mau!.
- 13 Thau.
- 14: Lobo mau

Dado 20 – Daniel – segunda versão



- 1 Queridas crianças,
- 2 Quero que saibam que não sou
- 3 mau. Na história da chapeuzinho
- 4 vermelho e sei que eu errei, mas
- 5 eu sou um lobo esfomeado
- 6 Eu não queria comer a vovo, nem
- 7 a chapeuzinho. Eu só queria uma torta
- 8 e uma pizza. E a mesma
- 9 coisa na história dos três porquinhos.
- 10 Eu nunca quis fazer maldade.
- 11 E só porque meu nome
- 12 é Lobo Mau não quer diser que
- 13 sou mau!
- **14** Thau.

15 ass: Lobo Mau

No dado 19, a intervenção da professora no texto de Daniel encontra-se na linha 5 (o aluno escreve "esfomiado" ao invés de "esfomeado"). Na versão final (dado 20), embora o informante tenha corrigido a grafia desta palavra, notemos a supressão do acento agudo em "vovó" (linha 6) e a troca de "z" pelo "s" na linha 12 ("diser" ao invés de "dizer").

Tal como os outros informantes, Daniel também anuncia o propósito da carta (linhas 2 e 3): "Quero que saibam que não sou mau". Entretanto, Daniel desenvolve seus argumentos de um modo que caracteriza o seu texto. Com efeito, a diferença mais significativa entre a produção de Daniel e as dos outros informantes reside na terceira tarefa do enunciado: a argumentação. Vejamos algumas estratégias, presentes nestes textos, que contribuem para a qualidade de sua argumentação:

- 1) Intertextualidade. Alusão a contos infantis em que o lobo é personagem (Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos).
- 2) Justificativa dos erros cometidos nos contos infantis. O informante recorre a "episódios de maldade", presentes nos contos, para redimir e justificar os erros do lobo e, assim, construir uma nova imagem para o personagem (por exemplo: "eu sei que eu errei, mas eu sou um lobo esfomeado" e "eu não queria comer a vovó, nem a chapeuzinho [...] e a mesma coisa na história dos três porquinhos").

3) *Argumento da superação*. Este argumento pode ser observado nas linhas 11, 12 e 13 da versão final ("E só porque meu nome é mau não quer diser que eu sou mau!").

Deste modo, dois são os argumentos presentes no texto de Daniel: um que se refere às justificativas do lobo frente às más ações cometidas nos contos da *Chapeuzinho Vermelho* e dos *Três Porquinhos* e outro que se relaciona à desconstrução do valor atribuído a "mau".

O primeiro argumento, diretamente relacionado a uma intertextualidade, demonstra que o aluno tanto precisou seu público, a quem a carta se dirigia, quanto calculou as possíveis relações que o leitor poderia estabelecer entre o personagem lobo e as histórias em que ele aparece. O segundo vai ao encontro do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) apontariam como *argumento da superação*. Segundo os autores: "os argumentos da superação insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e com isso um crescimento contínuo de valor" (p. 327).

Acrescentemos também que este argumento conta com o senso crítico do leitor de ir além do que está escrito. Para tanto, é importante observarmos que o único momento em que o informante se utiliza de ponto de exclamação no texto é no final da carta, quando, apresentando o *argumento da superação* (e tentando desconstruir o sentido de "mau" em seu nome), ele declara: "E só porque meu nome é mau não quer diser que eu sou mau!".

C) Quero que saibam que não sou mau. Reflexão sobre o terceiro conjunto de textos

Felipe, Kelly, Lara e Daniel apresentam neste terceiro conjunto textos que atendem de maneira coerente ao que foi solicitado no enunciado da atividade. Nenhuma das produções desvia-se da proposta de escrita ou demonstra não ter havido entendimento, por parte do aluno, do que foi proposto. Entretanto, observemos que cada um dos alunos tem um modo particular de desenvolver seus argumentos e, consequentemente, manifestar sua criatividade. Por se tratar de uma atividade que fora proposta pela primeira vez para a turma, podemos compreendê-la como um exercício inicial de *agenciamento da singularidade* em textos argumentativos.

Notemos que o que contribuiu para diferenciar, qualitativamente, uma produção da outra não foi o quanto o aluno compreendeu ou não a proposta de escrita, mas *como* decidiu encaminhá-la; ou seja, que escolhas o aluno teve de fazer para escrever um texto na sala de aula sem deixar de manifestar seu *jeitinho* de fazer as coisas.

A análise deste conjunto aponta para a necessidade da compreensão do *como* em detrimento do *o quê*. A produção de Daniel, conforme mencionado anteriormente, diferenciase na argumentação. Trata-se de um texto simples, curto, que atende à proposta de escrita, mas que, por meio de escolhas planejadas e específicas (sobretudo, na argumentação), demonstra um maior engajamento com a tarefa escolar.

Riolfi e Magalhães (2008), no artigo que apresentamos no Capítulo 4 deste trabalho, afirmam que "expressar a singularidade demanda coragem de expor a própria diferença" (p. 98). Ainda para as autoras, para que um aluno produza textos que ressoem em seu meio, é preciso que ele esteja assujeitado às regras da cultura escolar ao mesmo tempo em que trabalha a favor da manifestação de sua singularidade. Ou seja, quanto mais o aluno se empenhar na tarefa de agenciar a demanda escolar e a própria singularidade, mais próximo ele estará de *encontrar o próprio estilo* (encontro este que não é casual, mas construído por meio de experiências de escrita). Em outras palavras, é preciso que, para oportunizar a autoria e a criação de um estilo, aquele que se propõe a escrever tenha experiências de escrita.

O texto produzido por Felipe, por exemplo, embora demonstre que o aluno calculou o público a quem a carta se dirigia e apresente um argumento válido perante esse público, não tem a mesma qualidade de argumentação do texto de Daniel. Em *Indícios de Autoria* (Possenti, 2002), Possenti afirma que escrever "bem ou ruim tem mais a ver com o *como* do que com o *quê*" (p. 106), o que, possivelmente, explica o porquê de nos depararmos com textos na sala de aula que atendem todos na mesma medida à proposta escolar, mas que, nem sempre, ressoam em seu meio.

Com relação às intervenções da professora, observemos que: a) nos textos de Felipe e Kelly as intervenções recaem sobre problemas de ortografia, pontuação e acentuação. De modo geral, elas são encaradas pelos alunos como sugestão para revisão do próprio texto; b) na primeira versão do texto de Lara (dado 17), a professora sugere a supressão das linhas 9 e 10. Com efeito, a ideia apresentada nestas linhas não comparece na reescrita do texto (dado 18); e c) o texto de Daniel apresenta uma única intervenção da professora (correção ortográfica) que, por sua vez, é corrigido na reescrita.

Assim como nas propostas de escrita anteriores, os alunos manifestam neste terceiro conjunto estarem familiarizados tanto com as intervenções da professora em seus textos quanto com a dinâmica de produção textual da sala de aula (escrita de mais de uma versão de um texto, discussão geral a respeito das ocorrências apresentadas nas primeiras versões etc.).

Por meio da análise empreendida nestes três conjuntos de textos, observamos que:

- As propostas de escrita feitas pela professora se caracterizam por serem direcionadas: tanto pelas orientações no momento de explicação da atividade, quanto pelo enunciado da tarefa.
- As intervenções escritas da professora nos textos dos alunos recaem sobre aspectos, sobretudo, gramaticais.
- As orientações, e também a devolutiva das primeiras versões das produções, ganham destaque no que se refere à estruturação do texto.

Nos *Quadros* abaixo, observemos os comentários que, a nosso ver, ganharam importância na escrita dos textos:

Quadro 6 – Cena 04

Comentários dos alunos:

- Tem a loba má;
- [argumento] é tipo uma desculpa;
- Ela falou que é um pretexto;
- [argumento] é uma ideia;
- Acho que é uma coisa que é real, que ele quer mostrar que é bom.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 – Cena 05

Comentários da professora:

- Uma carta. E você vai assinar com o seu nome?
- Cada um aqui vai ser um lobo mau.

Comentários dos alunos:

Uma carta.

Fonte: Elaboração própria.

No próximo capítulo, reuniremos os resultados de toda nossa análise. Com base nos objetivos apresentados na *Introdução*, organizaremos nossas considerações finais de modo a elucidar o que contemplamos neste trabalho e em que medida nossas reflexões podem contribuir para as pesquisas feitas em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como alunos em fase escolar se utilizam das orientações e intervenções do professor para produzir textos?

Investigamos nesta pesquisa as maneiras pelas quais alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública municipal em Osasco, escrevem seus textos a partir da orientação e intervenção da professora em sua produção. Refletimos também a respeito de nossa própria prática pedagógica, de modo a superar as concepções tradicionais de pesquisa (que supõem distanciamento entre pesquisador e objeto estudado). Trata-se, de modo geral, de uma pesquisa-ação, cuja hipótese inicial era de que, assumindo a posição de professora-pesquisadora, pudéssemos *dezescrever* nossa própria prática pedagógica. Partimos também do pressuposto de que a proximidade com o objeto de estudo possibilita ao professor-pesquisador a construção de novos modos de se relacionar com o saber dos alunos.

Contribuir para a formação de um leitor muito específico (o professor) também foi um de nossos objetivos. Com base nas pesquisas analisadas no Capítulo 3, verificamos que os trabalhos produzidos por pesquisadores acadêmicos, acerca de produção de textos na escola, tendem a assumir um caráter de divulgação de perspectivas teóricas, enquanto que os trabalhos produzidos por professores-pesquisadores refletem a necessidade de compreensão (às vezes acompanhada do desejo de transformação) da realidade. Verificamos ainda que, embora essas diferenças sejam pontuais, tanto os pesquisadores acadêmicos quanto os professores-pesquisadores se aproximam no que diz respeito ao propagandeamento de teorias e/ou abordagens específicas. Numa espécie de disputa pela criança, os trabalhos produzidos sobre produção de textos (ou aprendizagem da escrita) na escola acabam por, muitas vezes, perder de vista a evolução do aluno ao longo de um processo de formação, em detrimento da defesa de uma perspectiva que, nem sempre, é aplicável ou útil ao contexto escolar. O caminho que escolhemos, entretanto, foi o de olhar para a produção do aluno através de diferentes lentes.

Na *Justificativa* (Capítulo 1) desta pesquisa, problematizamos o mito da incompetência do professor (SMOLKA, 1993) que, ao longo dos últimos anos, tem sido pretexto para a criação de cursos de atualização; com efeito, a indústria da formação (ESTRELA, 2006) tem se expandido cada vez mais nas últimas décadas, sem que haja (pelo

menos não de forma concreta) desdobramentos significativos para a Educação. É fato que estes cursos de atualização se caracterizam como momentos de trocas de experiências, entretanto apostamos que o professor seja capaz de, independente destes cursos (que muitas vezes se dedicam à venda³³ de perspectivas teóricas), pesquisar e produzir conhecimento.

Por *dezescrita* entendemos uma modalidade de leitura e escrita em que se é capaz de ir além da direção interpretativa presente nos textos que tomamos como objetos de estudo. Aplicando este neologismo às práticas de sala de aula, entendemos que a *dezescrita* pode acontecer quando houver, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, coragem de ir além do roteiro. No caso do professor, essa coragem consiste em inovar quando preciso e inventar e (se) reinventar a cada prática; no caso do aluno, em produzir, muitas vezes, para além da expectativa escolar.

Com base na análise empreendida neste trabalho, verificamos que três são os principais movimentos de escrita dos alunos frente à intervenção da professora: revisão, correção e reflexão (não necessariamente nesta ordem). Retomemos as propostas de escrita.

A primeira proposta consistia em escrever um texto a partir da HQ "O chapéu", de Eva Furnari, cujos quadrinhos não apresentavam legendas, nem balões; a segunda em produzir um texto a partir de uma tirinha composta por três quadrinhos; e a terceira consistia na escrita de uma carta argumentativa.

Nossa escolha metodológica incidiu em transcrever tanto os momentos de proposta de escrita quanto as devolutivas das atividades. Para cada cena transcrita, optamos pela utilização de recursos que nos permitissem identificar sobressaltos nos momentos de interação (como, por exemplo, trechos grafados em caixa alta para representar palavras pronunciadas com ênfase). A fim de preservar a identidade dos alunos da turma, utilizamos também as letras do alfabeto, em sequência, para transcrever suas falas nos momentos de interação. Já os textos produzidos pelos alunos obedeceram na transcrição à critérios que, a nosso ver, permitiram uma análise e comparação pontuais entre as versões. De modo geral, optamos por enumerar as linhas escritas dos textos e transcrever, fielmente, escolhas lexicais e distribuição do texto no papel. Para efeito de análise, realçamos nas cenas, com as cores amarela e verde, os trechos que, a partir do cotejamento dos dados, tiveram importância na escrita dos textos. Os trechos realçados com a cor amarela indicam sugestões e comentários feitos pelos próprios alunos; os trechos realçados com a cor verde indicam comentários feitos pela professora.

_

³³ Propagandeamento de teorias.

Já o tratamento do texto escolar como dado de pesquisa baseou-se no rigor proposto pela Filologia. Entretanto, como se trata de uma tarefa quase inédita em termos de pesquisa (pois, para a filologia, a recuperação e preservação de textos não literários é uma atividade recente), utilizamos também outros critérios que nos permitissem olhar para o texto do aluno de modo a identificar as modificações entre uma versão e outra; como, por exemplo, a utilização da fotografia do manuscrito ao lado (ou abaixo) de sua transcrição (conforme os dados apresentados no Capítulo 5 deste trabalho).

Cotejando as propostas de escrita e os textos produzidos a partir das orientações da professora, verificamos que os alunos atendem de maneira coerente à demanda escolar; isto é, os textos produzidos correspondem às expectativas da professora.

Observamos ainda que, depois da escrita da primeira versão, a professora intervém no texto da criança de modo a corrigir os erros de natureza ortográfica, de pontuação, acentuação etc.; as sugestões com relação às possibilidades de como escrever o texto são feitas na devolutiva da atividade (cenas 02, 03 e 05). Feito isso, o aluno depara-se com a tarefa de reescrever seu texto observando tanto as intervenções escritas da professora em sua produção quanto a discussão feita em sala de aula. Revisão e correção são, portanto, os primeiros movimentos nesta parte da tarefa. O terceiro movimento, que é o de reflexão, surge da necessidade de reescrever o texto de modo a atender às intervenções da professora.

Os textos produzidos com base na primeira proposta de escrita caracterizam-se, sobretudo, pelo reconto fidedigno das imagens. A partir de uma história em quadrinhos, cujo sentido interpretativo é fornecido unicamente pelo visual, os alunos produziram textos que seguem o mesmo padrão narrativo. Considerando que, no momento de proposta da atividade, a professora realizou junto aos alunos uma leitura prévia da HQ, podemos concluir que a orientação da professora, de certa forma, influenciou a escrita dos alunos no momento da produção. Por outro lado, conforme problematizado no capítulo anterior, as imagens fornecidas pela HQ, se observadas com atenção, conduzem o leitor a uma interpretação que não gera dúvidas. Hipoteticamente, poderia ocorrer de o aluno subverter ou transgredir o sentido proposto pelas imagens, o que, a nosso ver, não seria algo problemático, desde que, mantendo coerência entre as partes do texto, o aluno construísse uma narrativa fluida.

De maneira semelhante, os textos produzidos a partir da segunda proposta de escrita apresentam narrativas que não escapam do sentido interpretativo sugerido pelas imagens. São

textos que, assim como aqueles produzidos para a primeira proposta, apresentam dificuldades de escrita relacionadas, sobretudo, à ortografia e pontuação.

A terceira proposta de escrita, entretanto, por se tratar de uma atividade distinta daquelas que, até então, eram propostas na sala de aula, caracteriza-se como uma proposta, a nosso ver, desafiadora para os alunos. Isto porque, escrevendo para um público específico, as crianças tinham como tarefa argumentar a partir do ponto de vista do lobo mau. Trata-se de uma atividade que requer habilidade argumentativa, bem como coragem de se *mostrar mais* perante o leitor.

A abordagem que fizemos dos textos escolares analisados neste trabalho tem como referência tanto pesquisas sobre produção de textos na escola (e desenvolvimento da escrita) quanto pesquisas sobre interação entre professor e alunos na sala de aula. Nosso intuito foi o de compreender de que maneiras os alunos se utilizavam das orientações e intervenções da professora para produzir seus textos em contexto escolar. Para tanto, concebemos o erro, ou os desvios de escrita, como possibilidade de compreender os saberes e os não saberes dos alunos frente à produção textual. Caminhando na direção de superar a dicotomia existente entre o erro e o acerto (ESTEBAN, 2002), procuramos analisar o texto do aluno de modo a encarar os erros de escrita como indícios do que falta ser trabalhado em sala de aula.

Dos quatro informantes que forneceram os dados para a pesquisa, observamos que todos eles lidam com as intervenções escritas da professora em seus textos de maneira a considerá-las como ponto de partida para uma correção. As intervenções apontam também para dificuldades de escrita semelhantes entre si; por exemplo: Felipe e Kelly apresentam textos que ganham, na maioria das vezes, intervenções com relação à grafia e supressão ou inserção indevida de palavras. Lara e Daniel, no entanto, apresentam textos com poucas intervenções, sendo elas relacionadas a erros leves de ortografia.

Para as manifestações escritas que escapam do roteiro (e, a princípio, parecem estar em desacordo com o que foi previamente pensado pela professora), verificamos um deslocamento da postura subjetiva do aluno frente à escrita. Percebendo-se como autor de seu próprio texto, o aluno já não obedece irrefletidamente às orientações da professora, mas passa a considerar, em maior ou menor medida, sua *estilosidade*³⁴. Mais do que desatenção ou descaso com a tarefa, as manifestações escritas que se desencontram com o que foi solicitado apontam para um movimento de construção do saber.

³⁴ Entendemos por *estilosidade* um estilo em construção.

De modo geral, as intervenções presentes nos textos, que também podem ser compreendidas como códigos ou convenções, foram construídas no cotidiano das aulas, a partir das dinâmicas de interação entre professora e alunos nos momentos de produção de texto. Entretanto, tais intervenções não se caracterizam como códigos prescritos (isto é, códigos que fazem parte, por exemplo, de uma planilha com significados pontuais). São, pelo contrário, intervenções que comunicam uma mensagem particular para cada caso de escrita.

Com base nos métodos de ensino da produção textual propostos por Calkins, Hartman e White (2008), verificamos que a interação da professora com os alunos caracteriza-se, na maior parte do tempo, como uma interação investigativa. Segundo as autoras, o método de investigação consiste em convidar o aluno para um estudo. Nas cenas 02, 03 e 05, do capítulo anterior, observamos que o objetivo das devolutivas das atividades consistia em discutir os erros e recorrências apresentados na escrita das primeiras versões dos textos. Com isso, pensamos que as interações construídas ao longo do percurso analisado apontam para: a) participação e receptividade dos alunos para com a tarefa; e b) desdobramento positivo (considerando-se a coerência entre as propostas de escrita e os textos produzidos).

É importante destacarmos também que a relação entre as orientações e intervenções da professora com a evolução apresentada pelos alunos em seus textos não se caracteriza como um processo unidirecional, tampouco linear. Trata-se de uma construção aos pares (aludindo ao livro *Escrita aos pares*³⁵), cujas interações exigem compromisso e envolvimento tanto da professora quanto dos alunos.

O que nos propusemos a fazer neste trabalho desmonta, portanto, a fronteira entre o gesto de ensinar e o gesto de escrever/pesquisar. O processo descrito nesta pesquisa remete a um esforço de construir um percurso em que o imprevisto é possível. Caracteriza-se como uma escolha que visa a enfrentar os medos impostos ao professor e transpor os limites entre pesquisa e ensino. Com efeito, verificamos que não há fixidez no processo de ensino, tampouco na produção do conhecimento científico.

Questionar a concepção de que o pesquisador deva, necessariamente, aderir ao grupo acadêmico para produzir conhecimento também foi um dos objetivos (velados) deste trabalho. Apostamos na capacidade do professor de construir sua metodologia de trabalho de maneira autônoma e eficiente e criticamos o propagandeamento (ou incorporação forjada) de perspectivas teóricas elaboradas por pesquisadores alheios ao contexto escolar.

³⁵ Elaborado pelos professores da Escola Graduada de São Paulo.

No Capítulo 4 discutimos sobre a necessidade de o professor-pesquisador *dezescrever* sua própria prática de ensino, de modo a construir um perfil profissional sólido que aponte para um fazer que dialogue com o pesquisar. Também pensamos neste capítulo em algumas posições subjetivas que podem ser assumidas pelo professor ao longo de um percurso (de pesquisa, ensino, escrita etc.); tais posições indicam um sujeito que: 1) paralisa frente às controvérsias do sistema de ensino; e 2) não cede frente aos obstáculos e persiste na construção de novos saberes. Na primeira posição subjetiva, o professor adere aos discursos divulgados no meio escolar e, oprimido pelo sistema, tende, aos poucos, a depreciar sua própria prática pedagógica. Já na segunda posição subjetiva, o professor assume o compromisso de refletir sobre os discursos veiculados no âmbito escolar e, desconstruindo (ou *dezescrevendo*) roteiros, se permite fazer diferente. Discutimos ainda que, pela interação dialógica (entre pesquisa e ensino), o professor-pesquisador encontra-se numa posição privilegiada, sendo capaz de produzir um conhecimento estreitamente vinculado à sua prática de ensino.

Defendemos, portanto, que para nos descolarmos da posição subjetiva de professor paralisado frente às controvérsias do sistema de ensino é preciso enfrentarmos as fronteiras entre as práticas de sala de aula e as discussões produzidas na Universidade. Nossa proposta de pesquisa foi a de trilhar um caminho na contra mão do que vem sendo feito com professores e alunos da escola pública. Isto é, procuramos fazer um trajeto que possibilita aos educadores e educandos refletir de maneira empoderada sobre o seu próprio processo de formação.

Assim, torna-se urgente que os professores das redes públicas de ensino se descolem da posição subjetiva de profissional oprimido, injustiçado e caminhem na direção da superação das angústias, a fim de construir um percurso ousado (SHOR; FREIRE, 1984).

A repercussão deste e de outros trabalhos que assumem o compromisso de lidar com a própria prática de sala de aula se dará em longo prazo. Nosso convite, portanto, é para que os professores deem o primeiro passo e se sintam encorajados a construir novos modos de se relacionar com os saberes dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F; COUDRY, M.I.H. E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental (ciclo II). In: **Leitura: Teoria & prática**. Campinas, v. 31, n.60, p. 29-45, jun. 2013.

AUERBACH, E. **Introdução aos estudos literários**. 2ª ed. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

BARZOTTO, V. H. A criança falada e a cena de quem a fala. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5.**, 2004, São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000000320040 00100012&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CALKINS, L. M. A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. Crianças produtoras de texto: A arte de interagir em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMBRAIA, C. N. Introdução à crítica textual. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARROL, L. Alice no país das maravilhas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DIKSON, D.; CALIL, E. O manuscrito escolar de histórias em quadrinhos: a imagem-texto na construção do tópico discursivo. **Leitura: Teoria & prática**, Campinas, v. 30, n.58, p. 25-33, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E., ZEICHNER, K. M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**? – reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTRELA, M. T. (Org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 144, 2001.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. Campinas: Martins Fontes, 1984.

FREGONESI, A. (Org.). GALESSO, E. (Org.). BARZOTTO, V. H. (Org.). **Escrita aos pares:** experiência e registro de uma testagem processual. São Paulo: Paulistana, 2014.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 17. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

GALHARDO, N. D. **Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOLIBERT, J. et al. Formando crianças produtoras de texto. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KOCH, I. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

MELO, G. C. de. **Iniciação à Filologia Portuguesa**. 2. ed. refundida e aumentada. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

MILITÃO, A. N. LEITE, Y. U. F. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: **VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7>. Acesso em: 20 ago.2016.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação:** A nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

_____. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Linguagem e Letramento em foco, 2005.

RIOLFI, C. R. (Org.); BARZOTTO, V. H. (Org.). **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

_____; _____. **Sem choro nem vela** – carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Editora Paulistana, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5403/07 - SME. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp? alt=17112007P%20054032007SME>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SILVA, J. P. da. Crítica textual e edição de textos na Bahia. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia sul-ocidental**, v. 1, n. 02, 2012.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Campinas, São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

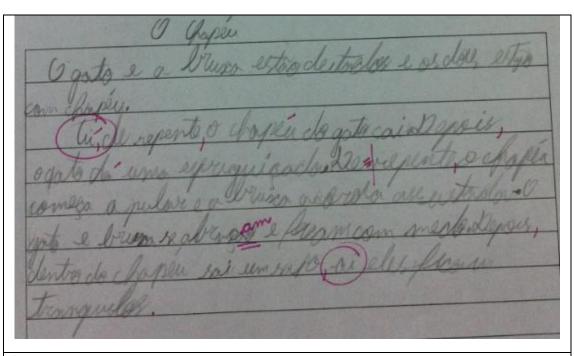
SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar:** problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

VITA, E. M. de S. **O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

WITTGENSTEIN, L. Tratactus Logicus Filosoficus. São Paulo: EDUSP, 2010.

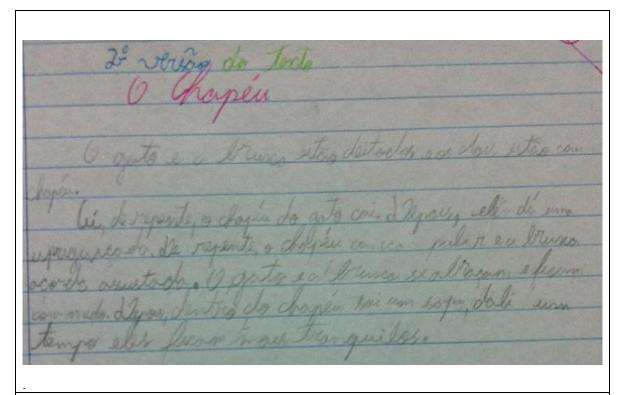
ANEXOS

ANEXO A - Dado 01



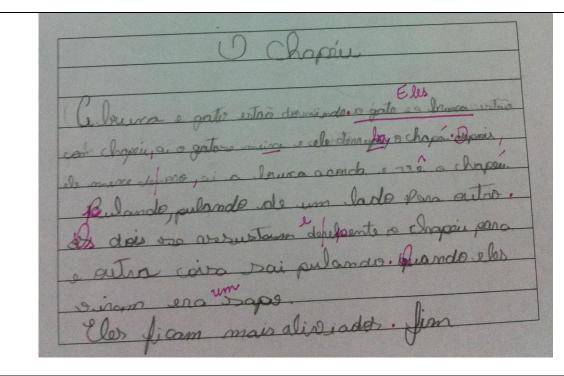
- O Chapéu
- 2 O gato e a bruxa estão deitados e os dois estão 3 com chapéu.
- 4 Ai de repente o chapeu do gato cai. Depois
- 5 o gato da uma espreguiçada. Derepente o chapéu
- 6 começa a pular e a bruxa acorda assustada. O 7 gato e bruxa se abração e ficam com medo. Depois
- 8 dentro do chapéu sai um sapo ai eles ficaram
- 9 tranquilos.

ANEXO B - Dado 02



- 1 2ª versão do texto 2 O Chapéu
- 3 O gato e a bruxa estão deitados e os dois estão com
- 4 chapéu.
- 5 Aí, de repente, o chapéu do gato cai. Depois, ele dá uma
- 6 espreguiçada. De repente, o chapéu começa pular e a bruxa 7 acorda assustada. O gato e a bruxa se abraçam e ficam
- 8 com medo. Depois, dentro do chapéu sai um sapo, dali um
- 9 tempo eles ficam mais tranquilos.

ANEXO C - Dado 03



O chapéu

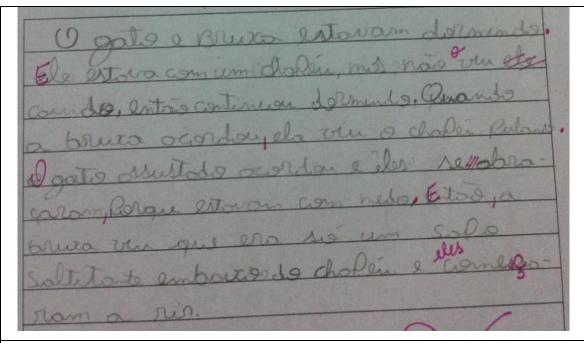
- 2 A bruxa e gato estão dormindo o gato e a bruxa estão
- 3 com chapéu e o gato meixe e ele derrupa o chapeu depois
- 4 ele mexe denovo ai a bruxa acorda e ve o chapeu
- 5 Pulando, pulando de um lado para outro
- 6 os dois se assustam e derepente o chapéu para
- 7 e outra coisa sai pulando quando eles
- 8 viram era sapo.
- 9 Eles ficam mais aliviados fim

ANEXO D - Dado 04

	2º versais do Texto
	2º versai do Texto
Q.	Deura e a goto mas de para las otas com
1	ando, pulando de un lado para ortro. De
dois to	anotom & do repente a chaper para
1100 W	m rape
Vo	o ficam mais aligindo. fim

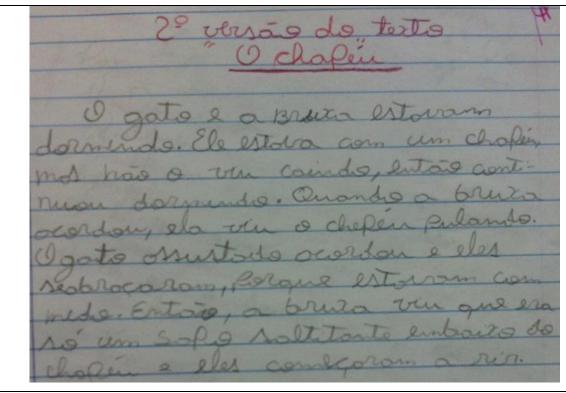
- 2ª versão do texto
 "O chapéu"
- 3 A bruxa e o gato estão dormindo. Eles estão com
- 4 chapéu, a ai o gatose mexe e ele derruba, o chapéu. Depois,
- 5 ele mexe de novo, ai a bruxa acorda e vê o chapéu
- 6 pulando, pulando de um lado para outro. Os
- 7 dois se assustam e de repente o chapéu para e
- 8 outra coisa saiu pulando. Quando eles viram
- 9 era um sapo.
- 10 Eles ficam mais aliviados. fim

ANEXO E - Dado 05 - Lara



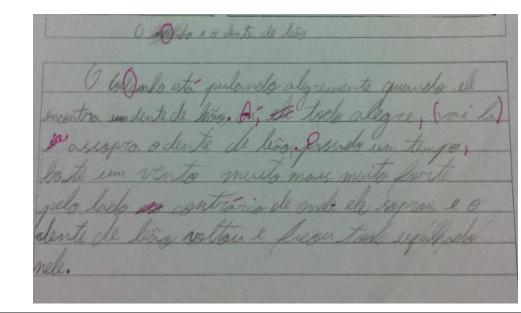
- 1 O gato e Bruxa estavam dormindo 2 ele estava com um chapéu, mas não viu ele
- 3 caindo, então continuou dormindo. Quando
- 4 a bruxa acordou ela viu o chapéu pulando
- 5 o gato assustado acordou e eles se-abra-
- 6 caram Porque estavam com medo, então a
- 7 bruxa viu que era só um sapo
- 8 Saltitante embaixo do chapéu e comesa-
- 9 ram a rir.

ANEXO F - Dado 06



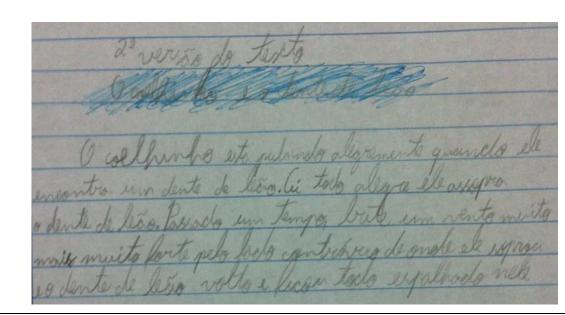
- 1 2ª versão do texto 2 "O chapéu"
- 3 O gato e a Bruxa estavam
- 4 dormindo. Ele estava com um chapéu
- 5 mas não o viu caindo, então conti-
- **6** nuou dormindo. Quando a bruxa
- 7 acordou, ela viu o chapéu pulando.
- **8** O gato assustado acordou e eles
- 9 seabraçaram, porque estavam com
- 10 medo. Então, a bruxa viu que era
- 11 só um sapo saltitante embaixo do
- 12 chapéu e eles começaram a rir.

ANEXO G - Dado 07



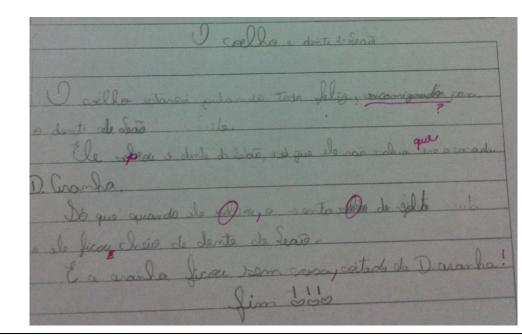
- O Coelhinho e o dente de leão 1
- 2 O Coelinho esta pulando alegremente quando ele
- 3 encontra um dente de leão, ai ele todo alegre vai la 4 e assopra o dente de leão, passado um tempo
- 5 bate um vento muito mais muito forte
- 6 pelo lado ao contrario de onde ele soprou e o
- 7 dente de leão voltou e ficou todo espalhado
- 8 nele.

ANEXO H - Dado 08



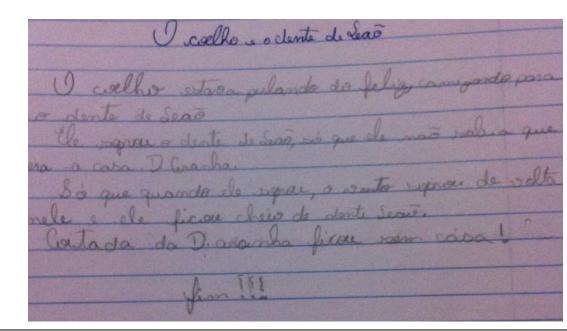
- 1 2ª versão do texto
- 2 O coelhinho e o dente de leão
- 3 O coelhinho esta pulando alegremente quando ele
- 4 encontra um dente de leão. Aí todo alegre ele assopra
- 5 o dente de leão. Passado um tempo, bate um vento muito
- 6 mais muito forte pelo lado contrário de onde ele soprou
- 7 e o dente de leão volto e ficou todo espalhado nele

ANEXO I – Dado 09



- O coelho e dente de Leão 1
- O coelho estava pulando todo feliz, encamigando com
- 3 o dente de Leão
- Ele sobrou o dente de Leão, só que ele não sabia era a casa da
- 5 D. Aranha.
- 6 Só que quando ele sobrou o vento sobrou de volta7 e ele ficou cheio de dente de Leão.
- 8 E a aranha ficou sem casa coitada da D. Aranha
- fim!!!

ANEXO J - Dado 10



- 1 O coelho e o dente de Leão
- 2 O coelho estava pulando do feliz, camigando para
- 3 o dente de Leão
- 4 Ele soprou o dente de Leão, só que ele não sabia que
- 5 era a casa da D. Aranha.
- 6 Só que quando ele soprou o vento soprou de volta
- 7 nele e ele ficou cheio de dente Leão.
- 8 Coitada da D. aranha ficou sem casa!
- 9 fim!!!

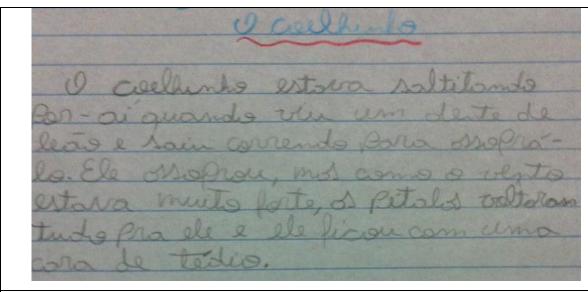
ANEXO K - Dado 11

0	coellishe estora saltitando Parmai	1
	de vou um dente de leve soin	
Correr	de Para onofiá-le. Els Marion, mo	1
Como	o rento ostoro muito love, Etolos	
valler	am tudo pra ele e ele ficou com	

1 O coelhinho

- 2 O coelhinho estava saltitando por-ai 3 quando viu um dente de leão saiu 4 correndo para assopra-lo. Ele assoprou mas 5 como o vento estava muito forte Petalas
- 6 voutaram tudo pra ele e ele ficou com
- 7 uma cara de tedio.

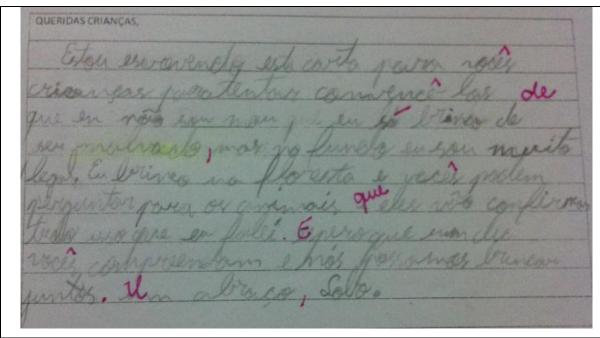
ANEXO L – Lara 12



1 O coelhinho

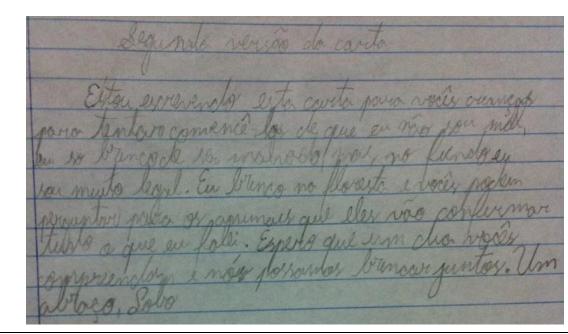
- 2 O coelhinho estava saltitando
- 3 por aí quando viu um dente de
- 4 leão e saiu correndo para assoprá-
- 5 lo. Ele assoprou, mas como o vento
- 6 estava muito forte, as Pétalas voltaram
- 7 tudo pra ele e ele ficou com uma
- 8 cara de tédio.

ANEXO M - Dado 13



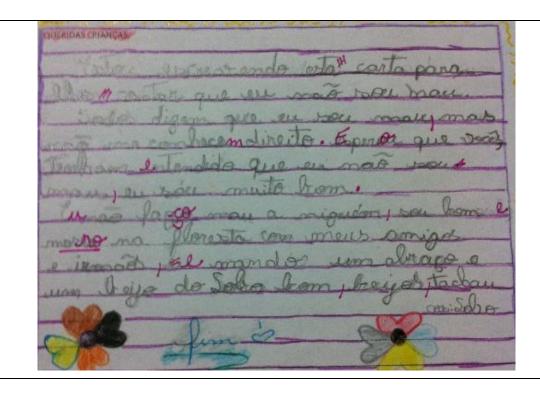
- 1 Queridas crianças,
- 2 Estou escrevendo esta carta para voces
- 3 crianças para tentar convence-las
- 4 que eu não sou mau, eu so brinco de
- 5 ser malvado mas no fundo eu sou muito
- ${f 6}$ legal. Eu brinco na floresta e voces podem
- 7 perguntar para os animais eles vão confirmar
- 8 tudo isso que eu falei espero que um dia
- 9 voces compreendam e nós possamos brincar
- 10 juntos um abraço Lobo.

ANEXO N - Dado 14



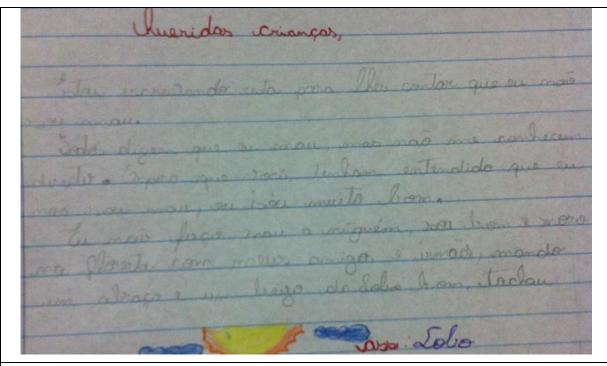
- 1 Segunda versão da carta
- 2 Estou escrevendo esta carta para vocês crianças
- 3 para tentar convencê-las de que eu não sou mal,
- 4 eu so brinco de ser malvado, mas no fundo eu
- **5** sou muito legal. Eu brinco na floresta e vocês podem
- 6 perguntar para os animais que eles vão confirmar
- 7 tudo o que eu falei. Espero que um dia vocês
- 8 compreendam e nós possamos brincar juntos. Um
- 9 abraço, Lobo

ANEXO O - Dado 15



- 1 Queridas crianças,
- 2 Estou escrevendo está carta para
- 3 lhes-contar que eu não sou mau.
- 4 Todos dizem que eu sou mau mas
- 5 não me conhece direito esperro que vocês,
- 6 tenham intendido que eu não sou –
- 7 mau eu sou muito bom
- 8 E não fazo mau a ninguém sou bom
- 9 morro na floresta com meus amigos
- 10 e irmãos e mando um abraço e
- 11 um beijo do Lobo bom beijos tachau
- 12 ass: Lobo
- 13 fim!

ANEXO P - Dado 16



1 Queridas crianças,

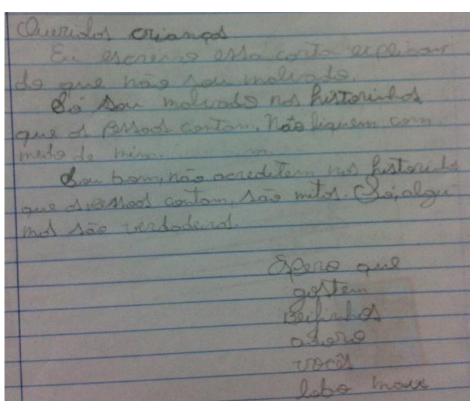
- Estou escrevendo esta para lhes contar que eu não
- 3 sou mau.
- 4 Todos dizem que eu mau, mas não me conhecem 5 direito. Espero que vocês tenham entendido que eu
- 6 não sou mau, eu sou muito bom.
- Eu não faço mau a niguém, sou bom e moro
- 8 na floresta com meus amigos e irmãos, mando
- 9 um abraço e um beijo do Lobo. Tachau
- ass: Lobo

ANEXO Q - Dado 17

QUERIDAS CRIANÇAS,	escrevo es	so corto
		now you not
		ado nos estari-
	of person	
Dizalm	com inedo do	2 min, son
bion no	a occentitem	commente com
Colone	soon mital.	Coloured Ton
weekender	res. mos has	sold min
00000	tos Bruso.)	West State of the
		end.
P 2 1		Expensional Consider
		gosten
		Beilines
		alore
		779005
		00 000

- 1 Queridas crianças,
- 2 Eu escrevo essa carta
- 3 explicando que eu não sou mal-
- 4 vado, só sou malvado nas estori-
- **5** nhas que as pessoas contam. Não
- 6 fiquem com medo de mim sou
- 7 bom, não acreditem nas estorinhas
- **8** porque sam mitos algumas são
- 9 verdadeiras mas não sobre mim
- 10 como a das Bruxas.
- 11 Espero que
- 12 gostem
- 13 Beijinhos
- 14 adoro
- 15 vocês
- 16 lobo mau

ANEXO R – Dado 18



- 1 Queridas crianças
- 2 Eu escrevo essa carta explican-
- 3 do que não sou malvado.
- 4 Só sou malvado nas historinhas
- **5** que as pessoas contam. Não fiquem com
- 6 medo de mim.
- 7 Sou bom, não acreditem nas historinhas
- 8 que as pessoas contam, são mitos. Só, algu-
- 9 mas são verdadeiras.
- 10 Espero que
- 11 gostem
- 12 Beijinhos
- 13 adoro
- 14 vocês
- 15 lobo mau

ANEXO S - Dado 19

QUERIDAS CRIANÇAS,
Queso que soulom que hão siere
mais, na historia da chapondenho
rometto, su sate que evrer,
mas en son um lobo espondo
En não queria comer a vovo, no
a chapeuline . El so quero uma Tort
e una pingo. E a mesma ioisa
na historica dos tries parquindos. En
nunca quis fazer maldagle. E só
porque mou nome é hobo Man
nas quer gliger que en sou man!
, lhave,
ass Jobo man

1 Queridas crianças.

- 2 Quero que saibam que não sou3 mau. Na história da chapeuzinho
- 4 vermelho, eu sei que errei,
- 5 mas eu sou um lobo esfomiado.
- 6 Eu não queria comer a vovó, nem
- 7 a chapeuzinho, eu só queria uma torta
- 8 e uma pizza. E a mesma coisa
- 9 na história dos três porquinhos. Eu
- 10 nunca quis fazer maldade. E só
- 11 porque meu nome é Lobo Mau 12 não quer dizer que eu sou mau!.
- Thau. 13
- 14: Lobo mau

ANEXO T - Dado 20

la littoria	1	A STATE OF THE PARTY OF THE PAR	
THE RESERVE TO SERVE	e was posses	mengend	9
, or son	que en	errer, m	20
have mad	n holo	despon	la
gas queri	a somer	a vov	0,
iginlo. En	So queris	uma	Ju
a pur	za, ea	meson	20
a listoria	dos tri	es porq	w
unca qu	is fay	or mal	da
à porqu	e mer	nom	
Mon '	não que	re dison	2
	pas queri regimbe. En la listora	pas queria somer ginlo. En sa queris a listora dos tri enca quis los enca quis los enca quis los	porque men mons

- 1 Queridas crianças,
- 2 Quero que saibam que não sou
- 3 mau. Na história da chapeuzinho
- 4 vermelho e sei que eu errei, mas
- 5 eu sou um lobo esfomeado
- 6 Eu não queria comer a vovo, nem
- 7 a chapeuzinho. Eu só queria uma torta
- 8 e uma pizza. E a mesma
- 9 coisa na história dos três porquinhos.
- 10 Eu nunca quis fazer maldade.
- 11 E só porque meu nome
- 12 é Lobo Mau não quer diser que
- 13 sou mau!
- **14** Thau.

15 ass: Lobo Mau